Universidad de Huelva

Departamento de Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus Didácticas

La formación del profesorado de Educación Física de ESO en Andalucía en relación con las actividades en el medio natural

Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:

Jesús Sáez Padilla

Fecha de lectura: 31 de marzo de 2009

Bajo la dirección de los doctores:

José María Rodríguez López
Francisco Javier Giménez Fuentes-Guerra

Huelva, 2010

ISBN: 978-84-92944-82-8
D.L.: H 48-2010

TESIS DOCTORAL

La Formación del Profesorado de Educación Física de ESO en Andalucía en relación con las Actividades en el Medio Natural

D. Jesús Sáez Padilla

Directores:
Dr. D. F. Javier Giménez Fuentes-Guerra
Dr. D. José María Rodríguez López

Departamento de Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus Didácticas
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Huelva

Capítulo Primero:

Elección y justificación del tema de investigación



ÍNDICE

CAPÍTULO PRIMERO:
ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.2.- PERSPECTIVA PERSONAL

1.3.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.- ESQUEMA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN



"Para mí sólo existe una manera más agradable de viajar que a caballo: a pie. Se emprende la marcha cuando se place; se detiene según su voluntad, se esfuerza poco o mucho, según se desee. Se observa todo el país... No preciso tomar senderos desbrazados ni carreteras cómodas. Paso por todas partes por las que pasa una persona, veo todo lo que puede ver una persona y, puesto que dependo únicamente de mí disfruto de toda la libertad de la que puede gozar una persona."

Jean-Jacques Rousseau (siglo XVIII)

CAPÍTULO PRIMERO: ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

En el primer capítulo que desarrollamos a continuación exponemos las claves que nos han llevado al estudio realizado. La estructura presenta varios apartados en los que destacamos el planteamiento del problema de la investigación que vamos afrontar y las inquietudes que nos han llevado a la elección del mismo. Presentamos los objetivos de la investigación y, por último, realizamos un esquema-resumen de todo el entramado de la tesis que nos permite tener una visión completa del trabajo.

1.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad nos encontramos con un sinfín de propuestas a realizar en la naturaleza. El auge vivido en las últimas décadas se ha producido con tanta celeridad que algunos contextos, como el educativo, no han sido capaces de adaptarse a este aluvión de posibilidades (Parra, 2001). Esta situación nos anima a estudiar como es la realidad formativa del profesorado de Educación Física en los institutos de enseñanza obligatoria de Andalucía, en la línea de (Parra, 2001). También nos interesa saber las principales causas del poco trabajo en esta etapa educativa (Educación Secundaria Obligatoria, ESO), (Contreras y cols., 2003). Por otro lado queremos utilizar las aportaciones de expertos en las últimas tendencias formativas que nos ayuden a alcanzar la madurez suficiente para estructurar un plan pedagógico adaptado a las necesidades e intereses del alumnado y del profesorado (Roxe, 2006). Hoy por hoy consideramos todo un reto afrontar un estudio de estas características que nos permitan mejorar la situación actual.

En nuestro trabajo de investigación abordamos cual es la situación actual de las actividades en la naturaleza en los centros educativos, haciendo especial hincapié en las los factores que no favorecen su desarrollo, así como aquellos aspectos que permiten alcanzar alguna mejoría. Se analiza la formación del profesorado que imparte clases en ESO desgranando aquellos apartados que pueden mejorar, como son la formación inicial o permanente y estableciendo propuestas ligadas a las tendencias actuales. En este sentido nos encontramos aquellas que nos marcan la nueva ley educativa (LOE) además de los cambios

que se avecinan debido a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y sus posibles influencias en el sistema educativo actual.

A nuestro favor tenemos que nos encontramos en la era de las actividades y deportes de aventura. Parra (2001), Santos (2003) y Arribas (2003) diferencian dos corrientes básicas dentro de las actividades en el medio natural (AMN). La primera se puede denominar deporte-aventura y está vinculada al rendimiento. La segunda busca la vivencia de nuevas sensaciones, en la línea de huir de lo cotidiano y ocupar el tiempo libre de una manera activa y diferente.

Como educadores apostamos por una opción ligada a la segunda tendencia, donde se puede integrar la educación ambiental a nuestro principal eje de trabajo. Tal y como subraya Arribas (2003:52), *aprovechemos las modas y las tendencias, nuestro deber como educadores debe ser que éstas no sólo se conviertan en prácticas de uso y disfrute, sino más bien en medios de educación permanente, educación del ocio y compromiso con la "madre tierra".*

Las posibilidades de trabajo de las actividades en la naturaleza son valoradas por su influencia en la educación formal, la educación no formal y la educación informal. Deben considerarse los tres ámbitos puesto que cada uno por si sólo no es capaz de satisfacer todas las necesidades de aprendizaje (Coombs, 1990 y Arribas, 2003).

Por esto, aunque nuestro trabajo de investigación se centra en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) no se ha de olvidar la interacción existente entre los diferentes agentes (profesorado, amistades, padres, medios de comunicación…) que intervienen en la educación de los jóvenes, de la misma manera que nos interesamos por la correcta utilización del tiempo libre.

Una de las justificaciones, a nivel general, para seguir optando por el estudio de estas actividades la tenemos en el valor educativo que conlleva el medio natural. Santos y Muñoz (2007:3) mantienen que *la acción educativa debe tratar de construir un conocimiento del medio mediante la relación directa a través de la experiencia para poder comprenderlo y actuar sobre él, al tiempo que favorezca un desarrollo individual y social, en tanto que posibilita la adquisición de su autonomía y asunción de unos valores sociales y relacionales.*

Por mas que se resaltan los aspectos positivos asociados a las actividades en la natural (Tejedor, 2005 y Granero y Baena, 2007), la realidad nos muestra que el nivel de desarrollo es bastante bajo si se compara con el resto de contenidos que forman el currículo de Educación Física (EF), (Moreno y cols., 2003).

A pesar de las dificultades, existen indicios que mantienen la ilusión para seguir trabajando en esta línea, apostando por las mejoras que pueden llegar

desde las AMN. Algunas orientaciones muy interesantes las tenemos en como desde el punto de vista pedagógico el papel del profesor debe orientar para seducir al alumnado para que desee y deseando, aprenda. Debe proporcionar situaciones pedagógicas en las que las personas estén motivadas para aprender, se sientan protagonistas y creadores de su propio conocimiento (Lorente, 2004).

También queremos destacar como se puede incidir desde una perspectiva globalizada, pues si partimos de la incertidumbre que rodea a nuestra vida diaria, las dificultades en todos los ámbitos, en definitiva, la realidad de un sociedad globalizada, creemos que es de vital importancia que la escuela eduque favoreciendo situaciones en las que el alumnado crezca en autonomía para afrontar con garantía los cambios que irán surgiendo, como expresan Santos y Muñoz (2007).

Una vez descrita la realidad respecto a las AMN en los Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (IES) -cuya información se ha conseguido por los cuestionarios recibidos por el profesorado de EF de Andalucía-, nos planteamos recoger información del profesorado experto en la formación de estos contenidos. Con ello obtenemos información suficiente para poder contrastar los resultados del cuestionario y para elaborar propuestas de intervención que nos ayudarán a mejorar en un futuro no muy lejano.

1.2.- PERSPECTIVA PERSONAL

La inquietud sobre el tema elegido para la investigación surge hace ya, unos cuantos años, en la década de los ochenta, siendo estudiante del INEF de Granada. Ya en esa época sentía una atracción especial por las actividades en el medio natural. Primero como deportista y después debido al interés que en mí suscitó la formación recibida durante mi formación inicial. Por estas razones, siempre he considerado las AMN como una salida profesional en total armonía con mi personalidad y en ellas deseo centrar mi desarrollo profesional.

Como practicante asiduo casi todos los fines de semana realicé actividades organizadas por el Servicio de Actividades Deportivas de la Universidad de Granada. Participaba en diferentes modalidades como: escalada, senderismo, montañismo, bici de montaña, etc. Cada vez tenía más claro que en un futuro podría ser profesional de la montaña (técnico en actividades en el medio natural). Sin embargo, a la hora de recibir una formación sólida sólo encontraba trabas y problemas, amén de la inexistencia de una formación reglada de la misma.

El plan de estudios que cursé en el INEF de Granada -período de formación 1988-1993, que corresponde a la séptima promoción- poseía dos asignaturas relacionadas con las AMN. En segundo curso, *Actividades en la*

Naturaleza, con carácter obligatorio y en cuarto curso, *Actividades en la Naturaleza II,* con carácter optativo.

Estas asignaturas estaban diseñadas para trasmitir unos conocimientos mínimos de temas relacionados con la naturaleza. Las capacidades adquiridas no te permitían desarrollarlas como profesional, a diferencia de otras modalidades como por ejemplo el atletismo, donde una vez finalizado tu período formativo estabas capacitado para trabajar en todas sus parcelas, desde la iniciación al alto rendimiento. Bajo mi punto de vista, la formación inicial relacionada con las AMN ha sido claramente escasa. El interés particular y la motivación hacia las mismas han permitido no obstante, que me siga formando en este contenido de trabajo.

Mi vinculación con el trabajo de AMN desde la etapa de estudiante ha sido lo suficientemente intensa y duradera como lo demuestra el trabajo realizado con estas actividades. Primero en la Universidad de Granada, como monitor en el Servicio de Deportes. A continuación, en campamentos donde el bloque de actividades más importante y atractivo era el de las actividades en el medio natural. Después como profesor de Educación Física. En los institutos donde he trabajado siempre he programado actividades relacionadas con el medio natural (desde el departamento de Educación Física y el departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares, con proyectos subvencionados por la Junta de Andalucía como son los viajes y estancias en centros de educación ambiental, viajes de estudios alternativos cuyo eje principal eran las actividades en el medio natural, proyectos subvencionados por la Consejería de Turismo y Deporte a través de las campañas de Semana Azul, Blanca y Verde).

En la actualidad como profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva coordino y dirijo cursos de libre configuración de AMN e imparto docencia en una asignatura optativa: *Juegos y Actividades en la Naturaleza.*

Por estas razones, la elección de un trabajo de investigación que estudie y conozca en profundidad los aspectos relacionados con la formación en AMN y con la formación del profesorado de EF, supone un reto y una gran satisfacción personal por varios motivos:

1. En el currículo de Secundaria aparecen de forma explícita contenidos de AMN, quedando justificado su trabajo en los centros educativos. Con este estudio queremos constatar cómo se trabajan realmente estos contenidos en los institutos. De esta manera obtendremos información sobre las necesidades formativas, así como de las dificultades existentes para llevar a cabo su trabajo.

2. Como profesor universitario me preocupa la baja formación del alumnado en esta materia. Concretamente en Huelva, sólo existe una asignatura

optativa en la titulación Maestro especialista en Educación Física: *Juegos y actividades en la naturaleza,* que se imparte en tercer curso y cuyo perfil y contenido es muy limitado debido fundamentalmente a la poca carga lectiva. Los resultados de esta investigación espero que ayuden a mejorar la calidad de la formación que recibe nuestro alumnado en esta asignatura.

3. Las posibilidades de trabajo de las AMN desde el punto de vista interdisciplinar -con materias como ecología, geografía e historia, educación ambiental...- e intradisciplinar -con los temas transversales teniendo como metas el desarrollo de actitudes basadas en el respeto, solidaridad o hábitos saludables- ha de colaborar a que la formación ofrecida a nuestros alumnos sea global y esté ajustada a las necesidades sociales, para que la evolución del ser humano no vaya contra la propia naturaleza.

4. El incesante aumento de empresas que desarrollan AMN y que demandan personal cualificado hace necesario mejorar e incrementar la formación universitaria de esta materia por medio de programas que favorezcan a todos los ámbitos y garanticen una formación específica de calidad.

5. Creo que es necesario unificar criterios de los diferentes itinerarios formativos oficiales:

   - El de la *Escuela Andaluza de Alta Montaña* (EAAM): orientado fundamentalmente a la iniciación de modalidades que se pueden desarrollar en la naturaleza, como por ejemplo: senderismo, escalada o montañismo.
   - Y el del *ciclo formativo de grado medio* que imparte el título de *Técnico en Conducción de Actividades Físico-deportivas en el Medio Natural* y que se desarrolla en los IES con el profesorado de EF.

   Como estos dos itinerarios dependen de la Consejería de Educación y esto es un diagnóstico del estado actual de la formación en AMN espero que este trabajo ayude a sentar las bases de una troncalidad común de sus planes de estudio, ya que la labor profesional que pueden desarrollar ambos colectivos es muy similar.

6. Las nuevas tendencias de ocio y tiempo libre, la continúa aparición de actividades relacionadas con el medio natural y el interés social por el medio ambiente va por delante de la formación académica que reciben nuestros alumnos. Es necesario un cambio del modelo actual de formación del profesorado de EF, tanto en la formación inicial como permanente. Esto nos permitirá adaptarnos a la nueva realidad social.

1.3.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Expuesto el planteamiento del problema así como nuestra perspectiva e inquietud personal, presentamos a continuación los principales objetivos de la investigación incluyendo algunos más concretos que faciliten la consecución de los principales:

1. Conocer el desarrollo del bloque de contenidos de AMN llevado a cabo por el profesorado de EF de ESO en Andalucía.

    1.1. Analizar el grado de desarrollo del currículo de EF con especial atención a las actividades en la naturaleza.
    1.2. Describir los contenidos específicos de actividades en la naturaleza que se llevan a cabo en las programaciones de EF.
    1.3. Comprobar el lugar que ocupan las actividades en el medio natural en el diseño curricular.
    1.4. Exponer las propuestas desarrolladas por el profesorado que facilitan el trabajo de las actividades en los centros educativos.

2. Enumerar los problemas y necesidades del profesorado de EF en la ESO sobre los contenidos de AMN.

    2.1. Analizar el contexto de los institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria.
    2.2. Describir el posicionamiento del profesorado de EF ante las actividades en el medio natural.
    2.3. Enumerar las dificultades para emprender proyectos relacionados con las actividades en el medio natural.
    2.4. Establecer las necesidades de formación del profesorado de EF en relación a las actividades en la naturaleza.

3. Analizar la oferta formativa en Andalucía sobre las AMN en sus diferentes ámbitos, con especial atención a la etapa de ESO.

    3.1. Describir los itinerarios formativos existentes en la formación inicial del profesorado de ESO.
    3.2. Detectar actividades formativas en la formación permanente vinculadas a las actividades en la naturaleza.
    3.3. Cotejar las propuestas formativas existentes en AMN en diferentes contextos y su aplicación en el ámbito educativo.
    3.4. Establecer conexiones entre entes con responsabilidad en formación del profesorado para facilitar la participación en actividades formativas.

4. Proponer alternativas formativas relacionadas con la enseñanza de las actividades en el medio natural.

4.1. Establecer el perfil formativo para impartir la formación en AMN.
4.2. Diseñar propuestas formativas acordes con las aportaciones del profesorado participante en la investigación.
4.3. Detectar las nuevas tendencias de las actividades en la naturaleza y su relación con el ámbito educativo.
4.4. Profundizar en nuevas alternativas de formación y su vinculación con los diferentes contextos de intervención, como son los tres tiempos pedagógicos.

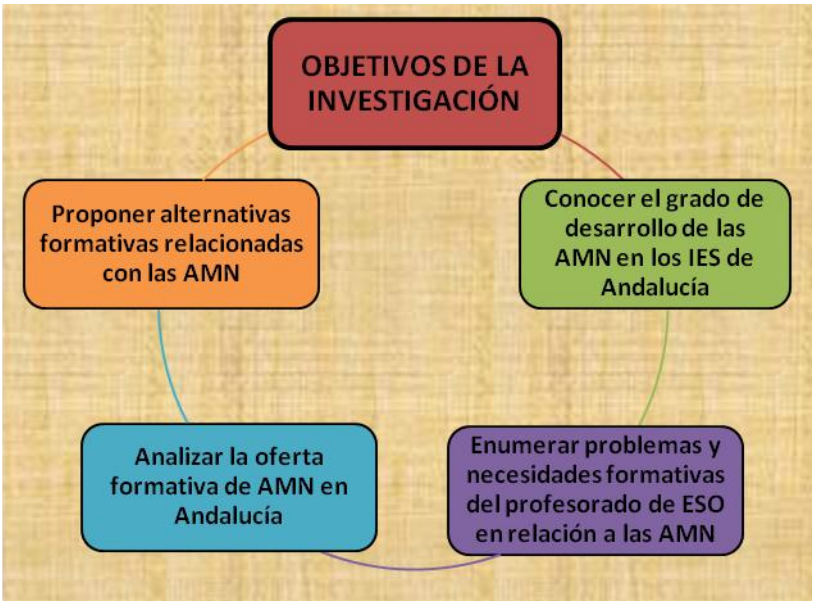


Figura nº 1.1.- Objetivos de la investigación.

1.4.- ESQUEMA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado queremos explicar como se estructura y organiza la investigación. Comenzamos con el trabajo realizado para la obtención del diploma de Estudios Avanzados (DEA), centrado en el estudio de la formación del profesorado de ESO en AMN, en la provincia de Huelva. A partir de aquí queremos conocer la situación actual del trabajo de las AMN en los centros educativos públicos de la comunidad autónoma andaluza.

Además se realiza una revisión en profundidad de los documentos existentes que nos aportan una información para una fundamentación teórica sólida y actual. Estos documentos son: leyes, decretos, libros, revistas, tesis, actas de congresos, etc.

El estudio presenta dos etapas. En la primera se busca información sobre la formación del profesorado respecto al bloque de contenidos de AMN y el

desarrollo del currículo en los centros de ESO para este mismo. El instrumento utilizado es el cuestionario. Para Martínez Olmo (2002:15) *cuando una investigación consista en conocer la magnitud de un fenómeno de tipo social, así como la relación con otro fenómeno o necesitemos saber cómo o porqué ocurre, es fácil que el cuestionario nos ayude a obtener la información.*

En una segunda etapa, completamos el estudio con las aportaciones de expertos en esta materia. Utilizamos como instrumento cualitativo la entrevista. Para Hernández, Fernández y Baptista (2003:456), *el propósito de la entrevista es obtener respuestas sobre el tema, problema o tópico de interés en los términos, el lenguaje y la perspectiva del entrevistado ("en sus propias palabras"). El "experto" es el entrevistado, por lo que el entrevistador debe escucharlo con atención y cuidado. Nos interesan el contenido y la narrativa de cada respuesta.* Posteriormente se triangulan los datos obtenidos en ambas etapas para contrastar las aportaciones obtenidas y establecer los resultados del estudio.

Como se observa en la figura nº 1.2, nuestro estudio se basa en una investigación mixta, con un método no experimental, utilizando un estudio de encuestas. Como técnica de recogida de datos empleamos el cuestionario en la parte cuantitativa y la entrevista en la cualitativa.



Figura nº 1.2.- Esquema básico del trabajo de investigación.

Siguiendo la estructura clásica de un trabajo científico (Sabino, 1994; Bell, 2002 y Eco, 2003) este documento esta compuesto por nueve capítulos, que nos organizan en el proceso seguido desde el principio y que de forma sintetizada exponemos a continuación:

- En el capítulo primero valoramos el tema de investigación, las inquietudes que nos han influido en la elección del contenido de la investigación y principalmente los objetivos que nos hemos planteado.
- En el capítulo segundo desarrollamos la fundamentación teórica del trabajo. Comenzamos con una aclaración terminológica relacionada con las AMN. Seguimos con el incremento de estas actividades en diferentes contextos, su evolución en las últimas décadas, el análisis de la legislación educativa y su relación con las AMN, la formación ofertada por las diferentes instituciones vinculadas a las actividades en el medio natural y las necesidades formativas del profesorado en estas actividades.
- El capítulo tercero contiene la metodología de la investigación. En el se precisa el diseño del estudio, los participantes en el mismo, el contexto donde se lleva a cabo, las etapas que posee y los instrumentos que hemos empleado. También se detalla el procedimiento seguido para el desarrollo de la investigación.
- En el capítulo cuarto realizamos el análisis y discusión de los datos obtenidos en los cuestionarios, utilizando el programa informático SPSS 14.0.
- El capítulo cinco muestra el análisis cualitativo de los datos obtenidos en las entrevistas a expertos, utilizando el programa informático AQUAD 5.8.
- El capítulo sexto presenta la triangulación de los datos obtenidos en el cuestionario y en las entrevistas. En él se comparan nuestros resultados con los encontrados en otras investigaciones.
- En el capítulo séptimo enumeramos las principales limitaciones que nos hemos encontrado, las perspectivas futuras de investigación y las conclusiones e implicaciones más importantes.
- En el capítulo octavo recoge las referencias bibliográficas consultadas.
- Y el capítulo noveno contiene los anexos. En el se puede consultar los instrumentos utilizados.

El esquema de la investigación queda resumido en el cuadro nº 1.1.

ESQUEMA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN		
CAPÍTULO 1	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	Justificación del tema, planteamiento del problema y objetivos
CAPÍTULO 2	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	Clasificaciones y definiciones de AMN, el currículo de EF y su relación con las actividades, la oferta formativa existente y las necesidades formativas del profesorado de Educación Física
CAPÍTULO 3	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	Diseño de la investigación, contexto y participantes, etapas, instrumentos utilizados y procedimiento.
CAPÍTULO 4	RESULTADO Y DISCUSIÓN DEL CUESTIONARIO	Cuestionario profesorado de EF de los centros de ESO de Andalucía
CAPÍTULO 5	RESULTADO DE LA ENTREVISTA	Entrevista a expertos en actividades en la naturaleza
CAPÍTULO 6	TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS	Discusión de los resultados obtenidos con el cuestionario y entrevista y comparación con otros estudios
CAPÍTULO 7	CONCLUSIONES	Limitaciones, perspectivas de futuro, conclusiones e implicaciones
CAPÍTULO 8	BIBLIOGRAFÍA	Fuentes consultadas
CAPÍTULO 9	ANEXOS	Cuestionario y entrevista utilizados

Cuadro nº 1.1.- Esquema General de la Investigación.

Capítulo Segundo:

Fundamentación teórica de la investigación



ÍNDICE

CAPÍTULO SEGUNDO:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.- EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS ACTIVIDADES EN EL MEDIO NATURAL Y SU VINCULACIÓN CON LA EDUCACIÓN
2.1.1.- Desde la antigüedad hasta 1960
2.1.2.- Desde 1960 hasta la actualidad

2.2.- ACLARACIÓN TERMINOLÓGICA: ACTIVIDADES EN EL MEDIO NATURAL Y DEPORTES DE AVENTURA
2.2.1.- ¿Qué son las actividades en el medio natural y deportes de aventura?
2.2.1.1.- Clasificaciones de actividades y deportes en el medio natural
2.2.1.2.- Conceptos actuales sobre de las actividades y deportes que se realizan en el medio natural

2.2.2.- Objetivos de las actividades en el medio natural

2.2.3.- Motivos del incremento de la práctica de actividades en el medio natural

2.3.- LAS ACTIVIDADES EN EL MEDIO NATURAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO
2.3.1.- Tratamiento de las actividades en el medio natural en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria dentro de las diferentes leyes educativas
2.3.1.1.- Primeras leyes educativas, Ley General de Educación de 1970
2.3.1.2.- Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980)
2.3.1.3.- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)
2.3.1.4.- Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE, 2002)
2.3.1.5.- Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y Ley de Educación Andaluza (LEA, 2007)
2.3.1.6.- El currículo actual de Educación Física: el bloque de contenidos actividades en el medio natural

2.3.2.- Situación actual de las actividades en el medio natural en los centros educativos
2.3.2.1.- Análisis de la realidad social en relación a la actividad física y el deporte y su posible influencia en las AMN como diagnóstico inicial de la situación en los centros educativos de este bloque de contenido
2.3.2.2.- Experiencias de trabajo que favorecen la integración de las AMN en los IES

2.3.2.3.- Perspectivas futuras de las AMN en los centros educativos
2.3.2.4.- Influencia en las AMN de otras disciplinas afines: la montaña, el desarrollo sostenible, los deportes de aventura, el turismo, etc.
2.3.2.5.- Corrientes pedagógicas que favorecen el trabajo de las actividades en la naturaleza: la pedagogía de la experiencia o de la aventura

2.4.- ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EF RELACIONADA CON LAS ACTIVIDADES EN EL MEDIO NATURAL

2.4.1.- Evolución histórica de la formación del profesorado de EF

2.4.2.- La formación de los profesionales de la EF y del Deporte. Situación actual y perspectivas de futuro
2.4.2.1.- La formación inicial de los profesionales de la EF y del Deporte
2.4.2.2.- La formación permanente de los profesionales de la EF y del Deporte

2.4.3.- La formación en actividades físico-deportivas en el medio natural
2.4.3.1.- La formación en los estudios universitarios
2.4.3.2.- La formación en Primaria, Secundaria y Bachillerato. Referencias específicas a las AMN
2.4.3.3.- La formación en Formación Profesional. Aspectos relevantes del currículo específico
2.4.3.4.- La formación en otros ámbitos (federación, formación ocupacional, entidades privadas, etc.)

2.4.4.- Las necesidades formativas y las actividades en el medio natural
2.4.4.1.- Las necesidades formativas del profesorado de secundaria
2.4.4.2.- Tipos de necesidades
2.4.4.3.- El proceso de evaluación de necesidades como medio para el desarrollo y mejora educativa
2.4.4.4. Las actividades en el medio natural en los centros educativos y su relación con las necesidades formativas
2.4.4.5.- Adolescencia y educación. Necesidades del alumnado en ESO
2.4.4.6.- Estrategias metodológicas adaptadas a la nueva realidad educativa
2.4.4.7.- Educación para el ocio y el tiempo libre ante la nueva realidad social
2.4.4.8.- La aplicación de las nuevas tecnologías al ámbito educativo
2.4.4.9.- Temas transversales y formación del profesorado

"He aprendido que todo el mundo
quiere vivir en la cima de la montaña,
sin saber que la verdadera felicidad
está en la forma de subir la escarpada"
Gabriel García Márquez

CAPÍTULO SEGUNDO: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo hacemos un repaso de la bibliografía para conocer aspectos teóricos de las actividades en el medio natural. En la primera parte, cómo ha sido la evolución a lo largo de la historia hasta nuestro días, destacando diferentes momentos históricos que consideramos puntos de inflexión en el tratamiento que se dan a estas actividades. Hasta la Edad Media como se comportaban nuestros antepasados y su relación con la naturaleza, a continuación con la aparición de Rousseau, que con su tratado "El Emilio[1]", aparecen los primeros apartados específicos de la enseñanza en el medio natural. Otra época que consideramos interesante se sitúa a principios del siglo XX, que llegaría hasta los años sesenta en la que se produce un cambio radical en la manera de entender las actividades en el medio natural (Estados Unidos en la década de los sesenta). A partir de aquí nos encontramos con cambios continuos y es partir de la década de los noventa hasta la actualidad cuando se produce los cambios de una manera vertiginosa, en constante evolución.

En la segunda parte nos planteamos definir, clasificar y comprender que son las actividades en el medio natural. Diremos cuáles son las características comunes así como los objetivos que se persiguen.

En la tercera parte, analizamos los distintos documentos oficiales relacionados con la Enseñanza Secundaria Obligatoria en los que encontramos continuas reseñas de las actividades en el medio natural. Hacemos referencia a los documentos marco que guían y orientan la práctica educativa. Concluimos este apartado con una aproximación a la situación actual de las AMN en los centros educativos.

En la última parte analizamos la oferta formativa existente relacionada con las actividades en el medio natural así como las necesidades formativas del profesorado en estos contenidos. También incluimos la información sobre la Convergencia Europea y el Espacio Europeo de Enseñanza Superior y como afecta al bloque de actividades en la naturaleza en la formación inicial.

[1] En el "El Emilio", obra de Rousseau (1712-1778), se aborda de manera magistral como la educación natural forma parte de un nuevo sistema de referencia. En palabras del autor, debemos dejar a los niños más verdadera libertad y menos imperio, permitirles que hagan más por sí mismos, y exijan menos de los demás.

2.1.- EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS ACTIVIDADES EN EL MEDIO NATURAL Y SU VINCULACIÓN CON LA EDUCACIÓN

2.1.1.- Desde la antigüedad hasta 1960

Desde tiempos pretéritos, el medio natural es considerado como un lugar ideal para la enseñanza y se justifica su trabajo por las ventajas que reportan al alumnado, como iremos viendo a continuación. Las actividades en el medio natural tal y como las entendemos en la actualidad, comienzan en el Renacimiento. Anteriormente podemos considerar que el hombre vivía de ella, lo importante era sobrevivir, necesitaban conocer las técnicas de la caza y de la pesca. En el Paleolítico el hombre gasta sus energías en actividades naturales, (Rodríguez y Solana, 1988). Allí se realizaban un conjunto de acciones y actividades que hoy en día serían la delicia y atracción de los más inquietos aventureros.

Hasta incluso en la Edad Media las técnicas de la agricultura, la ganadería y de la guerra obligaban al hombre a permanecer en contacto con la Naturaleza. Sin embargo las doctrinas dicotomistas imperantes, que exaltaban el espíritu y consideraban el cuerpo como algo despreciable, impedían que las actividades en el medio natural tomasen un nuevo rumbo.

Es al final de la Edad Media, con el Renacimiento, cuando se inicia el desarrollo de los conocimientos que nos llevarán a intentar controlar la naturaleza, aportando una nueva concepción de las actividades que se pueden realizar. Las actividades en el medio natural se plantean como elemento educativo y formativo. La antigua visión teocentrista es desprestigiada y el hombre se convierte en el nuevo centro del universo. Se pregunta el porqué de todo y el cuerpo se convierte en centro de atención y estudio (Fullonet, 1989b:3).

- Copérnico (1473-1543) y Kepler (1571-1630) dan a conocer las verdades universales para el estudio de la naturaleza.
- Merculiaris (1569), en “De Arte Gimnástica”, da a conocer las ideas de Galeno y Aristóteles, planteando la influencia del ejercicio físico en la salud del individuo.

Los humanistas incorporan los ejercicios físicos y los juegos al sistema educativo, Erasmo, Luis Vives, Rabelais y Locke, se convierten en los grandes amigos y defensores del cuerpo. Diferentes corrientes filosóficas y pedagógicas contribuyen al cambio (Rodríguez y Solana, 1988) y (Fullonet, 1989b).

- El empirismo, con Locke (1652-1704), propugna que la educación del espíritu debe postergarse a la del cuerpo, dando a conocer la máxima de Juvenal “Mens sana in corpore sano”. Juvenal pretendía

decir que una buena educación del cuerpo ayudaría al desarrollo de la mente, pero no necesariamente.

- El naturalismo de Montaigne (1533-1592), propone el desarrollo del hombre en conjunto (cuerpo+alma).
- Rabelais, en su "Gargantúa y Pantacruel" introduce las pruebas físicas.
- Rousseau (1712-1778), dice que "El hombre civilizado nace, vive y muere en estado de esclavitud" y lucha por la enmacipación del hombre, para que sea capaz de romper las cadenas sociales que lo esclavizan. Rousseau pretendía liberar al niño para que pudiera desarrollar su personalidad de forma natural. Las doctrinas naturalistas no fueron aceptadas en Francia hasta después de la Revolución.

Antes que Rousseau, Comenius y Locke ya habían preconizado que la Educación Física debía basarse en la Naturaleza, pero estando sujeta a una autoridad. En el caso de Comenius a la autoridad de la Biblia y en el caso de Locke a la de la sociedad (Van Dalen y Bennett, 1984, citados por Fullonet 1994:7).

A finales del siglo XVIII los educadores alemanes, a través de Basedow (1723-1779) que creó el "Philantropinum" (1774), aplicaron por primera vez las ideas naturalistas a un programa escolar. Otro autor en la misma línea fue Vieth (1836), que publicó la "Enciclopedia de los ejercicios corporales", obra sobre la historia de la Educación Física y sobre sus sistemas de ejercicios físicos.

Santos (2003), plantea una revisión basada en los hitos históricos de las actividades en la naturaleza en la escuela, destacando:

a. Una forma de hacer escuela "natural".

La influencia de Rousseau y su tratado de educación, tuvieron reflejo en los movimientos de renovación pedagógica que surgen a finales del siglo XIX y principios del XX. Entre ello destaca la Escuela Nueva (activa y progresista) cuya ideología y forma de hacer se constituyen como un hito de gran trascendencia en la historia educativa, por su contribución en la renovación de la escuela y por su denuncia contra el enclicopedismo, didactismo, formalismo y autoritarismo.

Basta para justificar tal afirmación la lectura del siguiente párrafo, extraído de su obra El Emilio: *"La naturaleza instruye mejor que el hombre, de aquí que la mejor educación sea aquella que se limita a seguir el curso de la naturaleza".* Sus teorías gozarán de aceptación entre numerosos seguidores, entre los que destaca Pestalozzi, que intentó llevar a la práctica, con bastante éxito, todas las ideas de Rousseau. Su influencia fue igualmente decisiva para los seguidores de la denominada Escuela Nueva y sobre los creadores de los sistemas naturales en Educación Física (Parra, 2001).

La escuela nueva es una revisión y una crítica a la escuela tradicional. La educación en la naturaleza ocupa un lugar destacado en su filosofía, algunos de sus principios pedagógicos son (Santos, 2003):

- La escuela es un laboratorio de pedagogía práctica.
- Es una escuela situada en el campo.
- Se cultiva el cuerpo por la gimnasia natural.
- Cultiva también los viajes a pie o en bicicleta.
- Se fomenta los campamentos bajo tiendas.
- Se fundamenta su enseñanza en hechos y experiencias.

La vinculación entre la escuela y el medio natural queda patente en el pensamiento de sus distintos representantes:

- Froëbel (1782-1852) a favor de una romántica pasión por la naturaleza, resaltando que la educación ha de hacerse en un clima de libertad y en contacto con la naturaleza, con el fin de fomentar el interés por ella, educar las sensaciones y emociones, además de posibilitar una educación con carácter moral.
- Mariotti (1853-1927), profesor de pedagogía de Milán, resalta la importancia de la naturaleza como agente educativo, abogando por una escuela enclavada en el campo, rodeada de árboles, flores, huertas, estanques, etc.
- Agazzi (1866-1945) aboga por el ejercicio físico en contacto con la tierra, el sol y el agua.
- Fracetti (1901, Escuela Montesca), plantea el principio de libertad en contacto con el medio natural, destacando que éste tiene todos los posibles centros de actividad, motivos y provisión de material.
- Pizzigoni (1870-1947), opta por facilitar la experiencia personal del niño poniéndole en contacto con la naturaleza y favoreciendo la observación directa de hechos y cosas.

    - Vida alegre y sana por medio de ejercicios gimnásticos y deportivos al aire libre.
    - Excursiones como actividades escolares.

b. La Institución Libre de Enseñanza (ILE) y el contacto con la naturaleza.

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. Las AMN se desarrollan dentro del marco escolar curricular (Cossío[2], 1889, citado por Santos 2003:27).

Las actividades al aire libre forman parte de los programas escolares, desarrollándose durante media jornada. Los escenarios utilizados suelen ser lugares próximos a las ciudades donde la cultura y la naturaleza constituyen un objeto subordinado al ejercicio físico, proporcionando un conocimiento del entorno en el que viven (del Valle, 1995).

Entre las actividades que mayor impulso adquieren son las excursiones, los paseos y las colonias, que junto con los juegos y la gimnasia al aire libre, constituyen los contenidos de la EF en la ILE, cuya finalidad se orienta a la educación integral del individuo.

c. La Educación al Aire Libre en el Franquismo.

La Delegación Nacional del Frente de Juventudes (1944) entre sus tendencias de la época aboga por una instrucción de vida aire libre que se complementa con viajes, marchas, excursiones y estancias en campamentos o colonias, como apunta (Santos, 2003).

Pedrero (2007) en su trabajo de investigación muestra algunas referencias a la Educación al Aire Libre desarrollado durante la Ley de 14 de julio de 1945 en su artículo 45, en la que se especifica como la función docente que se realiza en la escuela se complementará con actividades que tenderán a perfeccionar la formación del alumnado, y las denominadas complementarias, entre las que se incluyen la asistencia a campamentos, albergues y marchas de alta montaña, entre otras.

Una educación al aire libre posibilita (Delegación Nacional del Frente de Juventudes, 1967, citado por Santos 2003:33):

- Confianza en sí mismo, requiere utilizar determinadas capacidades olvidadas en las grandes ciudades que posibilitan una mayor confianza.
- Dosificar el conocimiento, permite adquirir unos conocimientos útiles para la vida y para su formación intelectual.
- Formación estética y moral, la vida en medio de la naturaleza hace mejores a los hombres.

[2] Profesor de Historia del Arte en la Universidad de Barcelona y catedrático luego de Pedagogía Superior en Madrid y Director del Museo Pedagógico, fue una figura fundamental en la Institución Libre de Enseñanza después de la muerte de Francisco Giner de los Ríos. Fue una gran autoridad en pedagogía. Sus escritos sobre esta materia están publicados en diversas revistas, pero sobre todo en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Sólo parte de ellos se recogieron en el volumen titulado *De su jornada* (1929). Como historiador del arte se le debe, fuera de su gran tratado *Summa Artis* en colaboración con José Pijoán, un libro muy importante, *El Greco* (1908), biografía y estudio artístico que contuvo muchos datos nuevos y una interpretación renovada del genial pintor y fue fundamental en su revalorización en el siglo XX, muy distinta a la que dominó en los anteriores.

- Alegría de vivir, permite conformar su personalidad y el carácter, lo que influirá en su formación individual y social.

Las principales actividades son:

- Las marchas que se configuran como las actividades de mayor peso en los programas escolares.
- Los viajes.
- Las estancias en los albergues.
- Los campamentos.

d. La naturaleza y el escultismo.

El escultismo, aunque no es una corriente ligada a la organización escolar, ya que se crea fuera de ella, en un ámbito no formal, se centra en un modelo de formación juvenil, cuyo foco de interés es la naturaleza, como lugar privilegiado para desarrollar unos principios educativos en el tiempo libre.

El escultismo podría situarse entre el siglo XIX y el XX. Podemos diferenciar siguiendo a Santos (2003:36), tres líneas básicas:

a. Los batallones escolares o infantiles, cabe situarlos en un afán regeneracionista escolar basados en organizaciones paramilitares.
b. Los scouts, surgen a finales del siglo XIX y principios del XX, en manos del general Baden Powel, aunque inicialmente va unido a un talante paramilitar, ha ido evolucionando adquiriendo un carácter formativo: *"es un movimiento educativo para los jóvenes, de carácter voluntario; es un movimiento no político, abierto a todos sin distinción de origen, raza o creencia" (Artículo 1, Constitución de la Organización Mundial del Movimiento Scout).*
c. El escultismo en el franquismo, queda definido por las actividades extraescolares que planteaban, tales como los albergues o campamentos, siendo, junto con otros principios (el empleo del tiempo libre en actividades de ocio, la red de hogares juveniles (OJE) que abre el Frente de Juventudes), lo que contribuye de forma importante a promocionar estas prácticas de escultismo.

Aunque con peculiaridades propias y matices diferenciadores, buena parte de los pedagogos de nuestra historia local y mundial se afanaron por llevar regularmente sus alumnos al campo o fundar escuelas en la naturaleza, con la esperanza de hacer de ellos, unos individuos más íntegros, sanos y completos: "las escuelas Waldof" de Rudolf Steiner, "las escuelas de campo" de Ferrier, "la escuela de la Paz" de Tagore, las "colonias permanentes" de Makarenco, o experiencias de corte más radical como Summerhill, institución creada por Neill en 1921, Ferrer y Guardia, Tolstoi o el "Orfelinato ce Cempuis" (Gutiérrez Pérez, 1993).

Los campamentos organizados con fin educativo tienen su origen en Estados Unidos. El primer campamento organizado se realizó en este país en el año 1861 y fue promovido por Frederick Williams Gunn (director de la "Gunnery School"), como parte del programa de verano para los alumnos de su colegio (Parra, 2001).

2.1.2.- Desde 1960 hasta la actualidad

A nivel general conocer cómo eran las AMN a lo largo de la historia y cómo se trabajaban desde el punto de vista educativo, nos puede ayudar a centrar nuestro estudio. También es verdad que los cambios que se producen en las últimas décadas provocan que la información sea más volátil y con menor asentamiento a diferencia de cómo ocurría en épocas anteriores.

Abordando las actividades físicas en la naturaleza desde el punto de vista histórico, intentamos analizar qué ha ocurrido en el siglo XX para que tengan tanto auge en la actualidad, y como las modificaciones ocurridas, principalmente económicas y sociales, a partir de mitad siglo pasado ha influido de forma decisiva en el incremento de este tipo de actividades.

De acuerdo con Sicilia (1999) creemos que la sensación existente, en la vida cotidiana, es la ruptura con los valores de verdad establecidos, en busca de nuevas soluciones para los problemas agravados con la modernidad, estamos ante una ideología posmodernista. Al respecto, Pérez Gómez (1998) afirma que este término hace referencia a tres ámbitos de la realidad:

a. Los cambios producidos en lo económico, social y político, traducidos principalmente por la globalización de la economía de mercado, la extensión de la democracia como sistema de gobierno y la proliferación de una nueva tecnología de la comunicación. En otros autores entendido como una radicalización de la modernidad (Harris, 1992; Giddens, 1993).
b. Posmodernismo: una manera de ver el mundo y una cultura que determina la forma de actuar individual y socialmente.
c. Filosofía posmodernista: conjunto de críticas que se han ido construyendo hacia las condiciones económicas, sociales y políticas que hoy en día gobiernan nuestras vidas.

Sin profundizar en los aspectos que rodean a la posmodernidad, pues consideramos que es un fenómeno complejo y extenso, al cual tendríamos que dedicarle más tiempo, nos quedamos con la ayuda que puede aportarnos a nuestro estudio. Éstas se centran fundamentalmente en la comprensión de ciertos aspectos que pueden influir en la situación actual y la proliferación de las AMN en diferentes y variados ámbitos de actuación (turismo, empresas, centros educativos, viajes de estudios, medio ambiente, etc.). A modo de resumen, creemos acertado la aportación que Sicilia (1999) hace al respecto analizando a

Colom y Melich (1993) y Gervilla (1993) destacando aspectos como la implantación de una globalización progresiva, una visión pragmática de la vida, la implantación vertiginosa de las nuevas tecnologías o como el auge la cultura de la apariencia están provocando cambios muy significativos en la población en general y en los jóvenes en particular.

En estudios recientes Louv (2008) ofrece algunas referencias concretas sobre como la sociedad actual está evitando experiencias directas con la naturaleza, provocan en muchas ocasiones por algunas de los fenómenos del párrafo anterior. *La polaridad de la relación entre la naturaleza y los niños se ha invertido. Hoy, los niños tienen conciencia de las amenazas globales al medio ambiente, pero su contacto físico, su intimidad con la naturaleza está desapareciendo. Es probable que un niño le pueda hablar sobre la Selva Tropical del Amazonas; e igual de probable que se vea en apuros para describir la última vez que exploró un bosque solo o que se tumbó en un campo a escuchar el viento y mirar el movimiento de las nubes* (Louv[3], 2008:1).

El mismo autor nos ofrece algunos estudios desarrollados en EEUU sobre los beneficios de estar expuestos a la naturaleza. Trabajos *recientes sugieren que la exposición a la naturaleza puede mejorar la capacidad cognitiva y la resistencia a las tensiones negativas y la depresión de todos los niños (Kahn 1999; Wells and Evans 2003; Ulrico 1984; y Frumkin 2001, citados por Louv 2008:1).*

- *Más de 100 estudios revelan que uno de los principales beneficios de pasar tiempo en la naturaleza es la disminución del estrés.*
- *Psicólogos medioambientales revelaron en 2003 que una simple habitación con vistas a la naturaleza puede ayudar a proteger a los niños frente al estrés y que las consecuencias protectoras de tener la naturaleza cerca son mayores para niños más vulnerables: aquellos que experimentan los niveles más altos de eventos estresantes en la vida.*
- *Otros estudios indican que la naturaleza puede ser una terapia importante para trastornos tales como la obesidad y la depresión.*
- *Unos fascinantes estudios realizados recientemente por el Laboratorio de Investigaciones sobre las Relaciones Humanas con el Medio Ambiente de la Universidad de Illinois revelan que la exposición directa a la naturaleza alivia los síntomas de los trastornos de déficit de atención. En comparación, las actividades en espacios cerrados, tales como ver la televisión, o las actividades al aire libre en áreas urbanizadas y pavimentadas, tienen como resultado un peor funcionamiento de estos niños.*

[3] En la siguiente página web (http://www.campparents.org/spa/louv.php) podemos encontrar algunas justificaciones sobre los cambios actuales en la sociedad actual con especial atención al contacto con la naturaleza en la vida diaria y su relación con aspectos educativos. La información parte de las reflexiones del profesor Richard Louv, con una amplia y dilatada experiencia en temas relacionados con la educación al aire libre.

- *Además, la evidencia anecdótica sugiere que la creatividad se estimula con experiencias infantiles en la naturaleza.*

En trabajos relacionados con el incremento de la práctica de actividades en la naturaleza entre la población más joven (García Ferrando, 2001), puede considerarse como una nueva manifestación turística que combina el deporte y el medio natural, tal y como apuntábamos anteriormente (Lagardera y Martínez, 1998; Latiesa, 2001). La sensación de riesgo, el hedonismo, la pluralidad, la emoción y la flexibilidad de las prácticas en la naturaleza, especialmente las de aventura, las convierte en un convincente modelo de la condición cultural posmoderna (Feixa, 1995; Martín Horcajo, 2003; Miranda, Lacasa y Muro, 1995; Olivera, 1995; Olivera y Olivera, 1995a, 1995b; Padiglione, 1995; Rodríguez Díaz, 2003). Todo ello, sin duda, es un atractivo para las generaciones más jóvenes, las que más tienden hacia los valores posmodernos y posmaterialistas (Inglehart, 1991, 1998), citados por Águila, 2005:222).

En este primer apartado, tras un breve repaso a lo largo de la historia, hemos podido comprobar como las AMN, de una manera u otra han influido en aspectos de la vida y la educación del hombre. A continuación intentaremos aclarar los principales términos que definen a este grupo de actividades y deportes que tienen en la naturaleza como medio ideal para su práctica así como su justificación y apuesta por el trabajo desde la escuela como premisa básica para consolidarse, no sólo como práctica sino también, y más importante, como forma vida acorde con los nuevos tiempos donde la globalización y el desarrollo sostenible inundan nuestra vida diaria. Estamos convencidos que una vinculación entre escuela y naturaleza se hace necesario desde todos los agentes sociales como medio para un mundo mejor, en este sentido, el área de EF y el bloque de contenido AMN tiene una oportunidad única para aportar ese granito de arena que desde todas las instituciones y áreas debe darse.

2.2.- ACLARACIÓN TERMINOLÓGICA: ACTIVIDADES EN EL MEDIO NATURAL Y DEPORTES DE AVENTURA

2.2.1.- ¿Qué son las actividades en el medio natural y deportes de aventura?

Autores como Guillén, Lapetra y Casterad (2000) realizan una síntesis del concepto de AMN, éste nos servirá para configurar un esquema inicial que facilite el desarrollo de nuestro trabajo de investigación. Esta opción nos ayudará en el posicionamiento que podamos tener al respecto.

En primer lugar hablan del concepto de actividades en el medio natural, basado fundamentalmente en dos aspectos. Esta idea inicial facilitara la comprensión y la unificación de definiciones que existen relacionadas con el tema elegido.

1. Definición, que aglutina la información existente en las diferentes publicaciones, así Bernadet (1991), define las actividades en el medio natural como, *"actividades físico-deportivas que tienen como objetivo común el desplazarse individual o colectivamente hacia un fin más o menos próximo utilizando o luchando con los elementos que constituyen el entorno físico"*, citado por Guillén, Lapetra y Casterad (2000:13).

2. Rasgos propios de las actividades en el medio natural que las diferencian del resto, éstos son:

   - Factores incontrolables del medio, al realizarse todas las actividades en el medio natural, el entorno y sus características van condicionar la actividad que se realice en el mismo.
   - El carácter cambiante, el medio natural es muy variable al depender de diversos factores como pueden ser la climatología y el relieve.
   - La incertidumbre, se produce porque en estas actividades es muy fácil que se produzcan situaciones imprevisibles e inesperadas.
   - El riesgo, básicamente en el desarrollo de las actividades en el medio natural se produce un desplazamiento por el mismo, esto hecho unido a los anteriores provoca que siempre exista un riesgo cuando se llevan a cabo éstas.
   - Todos estos rasgos que tienen relación con la recogida de información para realizar estas actividades tienen que ver con la discriminación perceptiva, que viene a ser la capacidad de captar diferentes cambios del entorno, y de entre todos ellos distinguir aquellos relevantes e importantes para la actividad física que se realiza, y que permite que podamos adaptarnos a la naturaleza.

Siguiendo con las aportaciones de Guillén, Lapetra y Casterad (2000), es importante destacar los valores educativos que pueden aportar el trabajo de estos contenidos, así como el hecho de trabajarlos en un lugar diferente al centro escolar. Este hecho facilita el trabajo provocando que se produzcan aspectos tan positivos como: la motivación, la participación activa, la implicación global, las sensaciones positivas y la mejora de la autoestima.

Una vez iniciado la aproximación al concepto de actividad en el medio natural, podemos añadir que el ámbito de actuación es muy amplio en el que convergen diferentes disciplinas, modalidades deportivas, actividades, etc. Eso sí, tienen una característica común y es que se desarrollan en la naturaleza, siendo la principal protagonista de nuestra actuación, aunque a veces esta realidad quede desvirtuada por la inclusión de otros intereses, en la mayoría de las ocasiones de tipo socio-económico.

La definición de algunos de sus términos nos puede ayudar a comprender su significado e importancia en la sociedad actual en general y los centros educativos en particular. Así Fullonet (1989b) define los conceptos actividad y naturaleza:

- Al término actividad, le asigna un concepto amplio, sin diferenciar actividad física de la intelectual.
- Al término naturaleza, en un sentido universal, hace referencia a todo lo que existe en el universo, y en un sentido restringido, el dado a partir de la Revolución Industrial, hace referencia a todo lo que no ha sido modificado por el hombre.
- *Al término actividad en la naturaleza, la define como aquella actividad que se desenvuelve, fundamentalmente, en un medio no habitado y poco modificado por la mano del hombre, aunque a veces, y sobre todo durante el aprendizaje de algunas técnicas, se utilicen espacios totalmente artificiales* (Fullonet, 1989b:2).

En un primer análisis, en base a la diferenciación que se hace sobre los contenidos que se realizan en el medio natural, es interesante destacar dos apartados principales. Por un lado tenemos las actividades en la naturaleza o el medio natural y por otro los deportes que se practican en la naturaleza.

El trabajo realizado por Parra (2001) nos ayuda a clarificar y ampliar la visión que podemos tener de las posibilidades de las actividades en el medio natural.

a) Nombres que atienden al medio natural en el que se desarrollan:

- Actividades Físicas en el Medio Natural (Junta de Andalucía 1995). 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.

- Recreación y aventura al aire libre (Outdoor adventure recreation). 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.

- Actividades en la naturaleza. Porque el lugar idóneo de realización de las mismas es la naturaleza.

- Actividades deportivas en el medio natural. Por considerar que el deporte engloba a actividades físicas no competitivas y exentas de reglas y que el medio natural es más concreto que naturaleza. (Funollet, 1995).

- Deportes tecno/ecológicos. Por la simbiosis entre la naturaleza y la tecnología. Nos permite desplazarnos en todas las superficies terrestres. Ha mejorado la calidad de su ejecución, de la práctica, su seguridad, su estética y su vistosidad. Podemos nadar, elevarnos, deslizarnos, etc. Algunos ejemplos son el snowboard o el kite surf.

- Actividades de reto en la naturaleza. Por la capacidad que tienen para luchar cada vez más con uno mismo o contra las fuerzas libres de la naturaleza. El mero hecho de la ascensión a una montaña, es un todo reto. Llegar a la cumbre es el objetivo final aunque el camino hasta la misma nos deparará múltiples sorpresas que tendremos que ir solventando (cambios meteorológicos, desnivel, nivel de condición física, etc.).

- Actividades deslizantes de aventura. También llamado por los autores, Deportes "Glisse" y Deportes de "Sliz". León y Parra (2001). Por la 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. El deslizamiento es la actividad básica de estos deportes, entre ellos el esquí o el windsurf.

b) Nombres que atienden a las características, sin tener en cuenta el medio natural:

- Nuevos deportes. Atendiendo a su carácter innovador, diferencial y alternativo.
- Deportes de aventura. Por su búsqueda de incertidumbre y riesgo, contrariamente al deporte convencional en el que se busca reducir sistemáticamente la incertidumbre, domesticando el espacio de juego.
- Deportes en libertad. Mínima sujeción a normas reglamentarias, ínfima institucionalización, inexistencia de federaciones y amplias posibilidades de práctica en el medio natural.
- Deportes Californianos**.** Indicando el origen geográfico y cultural, así como su peculiar estilo.
- Deporte salvaje. Por su carácter natural, abierto, libertario, incierto en su práctica, carente de reglamento, de institucionalización, de espacio fijo y de horario.
- Actividades de emoción y aventura al aire libre. Por sus posibilidades de unir emoción y sensación y realizarse preferiblemente al aire libre.
- Deportes extremos. Por su búsqueda de sensaciones límites, de buscar siempre lo más difícil.
- Deportes "Fun". Por su carácter divertido. "Fun" significa diversión, en estos deportes la diversión aparece siempre vinculada.
- Actividades deportivas de esparcimiento y turísticas de aventura. Por sus posibilidades en el turismo y la recreación.
- Actividades físicas de aventura en la naturaleza. Por ser actividades que pertenecen a otra época, con concepciones físico recreativas diferentes

al deporte, sin necesidad de reglas, ni institucionalización, 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.

- Actividades en la naturaleza escolares y extraescolares (Ascaso y otros, 1996). Aludiendo a su utilización en el currículum. Por ser un medio para conseguir objetivos educativos.
- Deportes adaptados al medio natural urbano (Gómez Encinas, 1994). Son deportes y actividades que siendo de "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 necesidades de evolución, o simplemente por el ánimo de difundirlos y potenciarlos se adaptan modificando las reglas y su escenario de juego, lo que en muchos casos da lugar a otro nuevo deporte.

Este universo de prácticas recibe diversos nombres genéricos, así tenemos diferentes significaciones que a modo de resumen podemos quedan reflejados en el cuadro nº 2.1:

	Características	Diferencias respecto al Deporte
"Deportes de aventura"	Búsqueda de incertidumbre y riesgo	Disminución sistemática de la incertidumbre
"Deportes tecno-ecológicos"	Simbiosis de tecnología y naturaleza	El desarrollo de la tecnología no va asociado a una mejor relación con la naturaleza
"Deportes en libertad"	Mínima sujeción a normas reglamentarias	Dependencia absoluta de un reglamento y una federación
"Deportes californianos"	Indica el origen de algunas prácticas	
"Deporte salvaje"	Carácter natural, abierto e incierto	Práctica estructura y civilizada
"Actividades deslizantes de aventura y sensación en la naturaleza"	Cuatro parámetros básicos, común a la mayoría: 1.- Desarrollo en el medio natural 2.- Carácter deslizante de sus prácticas 3.- Producción de sensaciones corporales 4.- Sentido de aventura	

Cuadro nº 2.1.- Diferentes concepciones de las actividades en la naturaleza.

Para intentar comprender todo el entramado que engloba a las actividades en el medio natural, varios autores según su experiencia y estudios llevados a cabo, han justificado de una manera u otra las diferentes

denominaciones que se dan a este grupo tan amplio de actividades. Desde un primer análisis de la bibliografía existente, el cuadro nº 2.2 refleja de una manera sintética las diversas concepciones:

AUTORES	*TERMINOLOGÍA*
Feliu Fullonet	Actividades deportivas en le medio natural
Vicente Martínez de Haro	Actividades físicas en el medio natural
Víctor Manuel Alonso Gil	Actividades en la naturaleza
Javier Olivera Beltrán	Actividades físicas de aventura en la naturaleza
Andreu Camps, José Luis Carretero, María Jesús Perích	Actividades físico-deportivas en la naturaleza
Julián Miranda, Enrique Lacasa, Ignacio Muro	Actividades físicas en la naturaleza
Sergio Carvalho, Agnès Riera	Actividades físicas de aventura en la naturaleza
David Castillo, Xavier Fajardo, David Funollet	Actividad deportiva en el medio natural

Cuadro nº 2.2.- Definiciones de diferentes autores.

A partir de ahora utilizaremos un concepto globalizador como es: *"Actividades en el Medio Natural" (AMN)***,** siguiendo las propuestas de Fullonet (1994).

a) Hablamos de actividades y nos referimos a un concepto amplio, no restringido como ha ocurrido a lo largo de la historia, donde siempre se diferenciaba lo físico de lo mental.
b) Si nos centramos en el medio natural, debemos conocer las diferentes acepciones que del mismo tenemos:
   - El espacio o elemento no modificado por el hombre.
   - El espacio en que el entorno no ha sido excesivamente modificado por la mano del hombre.
   - El espacio que ha sido muy explorado y modificado, pero en el que ha cesado la actividad humana fundamental.

En esta primera parte de la fundamentación teórica nuestra intención era situarnos en el primer peldaño para diferenciar de una forma clara que son las actividades en el medio natural y como se han aproximado diferentes autores a las mismas. A continuación podemos ver como el enfoque utilizado para las actividades en el medio natural, es amplio y diverso, así como las diferentes acepciones existentes del medio donde se realizan y los motivos para su práctica. Esto nos sitúa a las AMN en un marco general con múltiples posibilidades, a partir de ahora nuestro objetivo es ir acercándonos al trabajo en los centros educativos teniendo como referencia la labor que realiza el profesor de Educación Física con las AMN.

En esta primera aproximación nos encontramos con dos bloques bien definidos, por un lado actividades en el medio natural y por otro deporte en el medio natural que iremos conociendo y desglosando en profundidad a lo largo del estudio. Fullonet (1994), nos comenta que para el hombre es fundamental disponer de muchos espacios naturales por dos motivos:

1. Por necesidad biológica: la vida en la tierra depende del equilibrio que proporcionan esos espacios.
2. Por necesidad psico-sociológica: el hombre necesita de estos espacios para recrearse y equilibrarse.

2.2.1.1.- Clasificaciones de actividades y deportes en el medio natural

Cuando hablamos de actividades en el medio natural, nos viene a la mente un sinfín de posibilidades, pero no tenemos claro las posibilidades reales para su práctica. Algunas son denominadas de riesgo, otras el material es muy difícil de conseguir, en otras ocasiones la forma física que se requiere es de un nivel casi profesional…

A pesar de las dificultades que podemos encontrar en un primer momento, la imagen sobre las actividades en el medio natural, no deja de ser una imagen positiva y atractiva. Es verdad que a la hora de la verdad son más las dificultades que las facilidades para llevarlas a cabo, y al final nos hacen desistir de una práctica en el medio natural, donde numerosas trabas en nuestro entorno cercano, pueden llegar a modificar nuestras aficiones relacionadas con la actividad física. La influencia de los medios de comunicación hacia otras prácticas ha afectado de manera significativa a estas actividades, esto se observa de una manera tangible y veraz en centros educativos, barriadas, escuelas deportivas, actividades en centros sociales y ayuntamientos, etc.

Aunque sean mayor el número de dificultades que el de facilidades, tenemos a nuestro favor un abanico de posibilidades tan grande que siempre encontraremos una actividad a la que seamos afín y podamos llevarla a cabo en nuestro entorno cercano, gracias sin duda a la diversidad existente en nuestra comunidad andaluza y muchos casos próximo a los centros educativos.

En estos momentos ante la existencia tan variada de posibles prácticas o contenidos de trabajo vinculado a las AMN, creemos necesario diferenciar de forma clara y concisa todas las definiciones, así como las clasificaciones que especialistas del tema han establecido para facilitar su comprensión y aprendizaje.

Empecemos por la información que Olivera (1995) ofrece en relación a la clarificación de términos relacionados con estas nuevas actividades. La aparición de éstas viene caracterizada por una sociedad postmoderna, con unos hábitos y gustos basados en el consumismo y los servicios. En la era precedente,

la modernidad, el deporte es uno de los productos culturales y el fenómeno social más relevante diferenciándose significativamente de los fines de estos "Nuevos Deportes", con un carácter innovador, diferencial y alternativo.

En este apartado nos gustaría incidir en la variedad de clasificaciones en torno a las actividades en el medio natural, así tenemos:

- Clasificación según el elemento implicado, Bouet (1968).
- Clasificación según el INEF de Madrid (1970).
- Clasificación según el valor fundamental que se persigue con la práctica de estas actividades, Acuña (1991).
- Clasificación según Alonso y cols. (1991).
- Clasificación según Miracle (1994)
- Clasificación según los condicionantes de las actividades en el medio natural, Funollet (1994).
- Clasificación según Olivera y Olivera (1995).
- Clasificación de Moreno y Rodríguez (1995).
- Clasificación según unos criterios que indican la facilidad o dificultad de realización de actividades físicas en la naturaleza en el centro escolar, Ascaso, y Otros (1996).
- Clasificación de Pinos (1997).
- Clasificación según Guillén, Lapetra y Casterad (2000).

La existencia de diversas taxonomías, elaboradas por criterios, en ocasiones según el autor de la misma, nos ha hecho reflexionar e elegir las más amplias, donde estén incluidas las que ofrezcan más posibilidades de elección. A continuación desarrollaremos algunas de las clasificaciones destacando las de Acuña (1991), Moreno y Rodríguez (1995), Guillén, Lapetra y Casterad (2000) y Pinos (1997). Además adjuntaremos las aportaciones que hace Bravo (2003) desde un punto de vista educativo. Por último expondremos la clasificación existente sobre Turismo Activo que engloba la mayoría de las actividades realizables en el medio natural.

a.- Clasificación diseñada por Acuña (1991) según el valor fundamental que se persigue con la práctica de estas actividades.

1. Actividades Promocionales: entrañan un grado mayoritario de participación y/o asistencia a la actividad o convocatoria.

    - Excursiones: próximas o lejanas, por edades, familiares, de corta o larga duración, etc. Visita a algún pueblo pintoresco o paraje natural, donde se puede incluir alguna connotación folclórica o popular como juegos florales, romerías, fiestas, etc.
    - Marchas Ecologistas: de carácter más específico, de denuncia, de investigación, etc. El motivo puede ser tanto de conocimiento del medio natural como de reivindicación en tono de protesta contra las especies desaparecidas o la contaminación.

- Visitas: a parques zoológicos, cinegéticos, jardín botánico, museos de ciencias naturales, arqueológico o antropológicos.
- Días Especiales: del árbol, del agua, del medio ambiente, de la bicicleta, etc. Destacamos el carácter urbano de los mismos.
- Carreras Pedestres: campañas de promoción o competiciones, con sus diferentes modalidades haciendo el recorrido por senderos situados en parajes naturales. Ejemplo: pruebas de resistencias organizadas por la federación andaluza de montaña en las provincias de Andalucía, con recorridos en lugares de gran belleza.
- Audiovisuales y Conferencias: películas, ciclos de cine, diaporamas, conferencias o jornadas, que traten sobre la naturaleza.
- Ecoturismo: de promoción local, haciendo resaltar las riquezas naturales que el entorno municipal tiene.

2. Actividades Libres: entrañan un uso libre de los recursos naturales próximos, tanto naturales como artificiales. Facilitando espacios, medios materiales y conocimiento para su desarrollo.

   - Circuitos Vita: circuitos biosaludables en parques, avenidas, urbanizaciones...
   - Rutas y Circuitos Ecológicos: para el paseo y el descanso.
   - Fuera del entorno urbano: sendas o senderos en espacios naturales.
   - Dentro del espacio urbano: parques, jardines, etc.
   - Parques de Robinsones: terrenos de construcciones.
   - Rocódromos: instalaciones para la práctica de la escalada.
   - Circuitos de Cicloturismo: tanto urbanos como naturales.
   - Bibliotecas y Hemerotecas: específicas del medio natural y sus actividades.
   - Ludotecas: locales y sitios de reunión en el medio natural para fomentar el asociacionismo en este ámbito.
   - Senderos de Equitación.
   - Circuitos Integrados: de todos o algunos de los componentes integrados.
   - Actividades Programadas: con la participación inicial, según el proceso pedagógico de la actividad, de un mediador o animador; organizadas, y con continuidad en su desarrollo.

3. Actividades Fundamentales en el Medio Ambiente Natural:

   - Marcha.
   - Acampada.
   - Orientación.
   - Cabuyería.
   - Fuegos y Hornillos.



- Rastreos y Acecho.
- Observación Reconocimiento del Medio: fauna, flora, relieve, hidrografía y atmósfera.
- Construcción de Refugios.
- Construcciones Rústicas Variadas: manualidades con barro, madera, mimbre, etc.
- Preparación de Alimentos.
- Técnicas de Autosuficiencia en Diferentes Ecosistemas.
- Juegos en la Naturaleza: de observación, sensitivos, de imitación, etc.
- Campamentos: desarrollo de actividades artísticas, expresivas, veladas…

4. Actividades en el Medio Ambiente Artificial:

   - Parques de Robinsones.
   - Terreno de Aventuras.
   - Ludotecas.
   - Juegos de Adaptación al Medio Ambiente Natural.
   - Fundamentos sobre el Medio Ambiente Natural.
   - Técnica de Primeros Auxilios en el Medio Ambiente Natural…

5. Actividades Deportivas en el Medio Ambiente Natural: queda recogido en el cuadro nº 2.3 las principales actividades.

DE AGUA	DE TIERRA	DE AIRE
- Natación en el Medio Natural - Salvamento y Socorrismo - Waterpolo - Canoa - Remo - Vela - Surf - Windsurf - Submarinismo - Pesca - Motonáutica - Esquí Acuático - Etc.	- Escalada - Espeleología - Esquí - Carrera de Orientación - Raids de Montaña - Etc.	- Parapente - Paracaidismo - Ala Delta - Vuelo sin Motor - Ultraligeros - Globos - Etc.

Cuadro nº 2.3.- Actividades y deportes realizados en el medio ambiente natural.

6. Actividades de Investigación-Formación: entraña relación interdisciplinaria con otras áreas, están organizadas, existe participación de un mediador, y posee continuidad en su desarrollo.

   - Granja Escuela Autosuficiente.
   - Huerto Biológico.

- Excursiones de estudio: de flora, fauna, topografía, meteorología, geología, etc.
- Colonias Ecológicas.
-

b.- Clasificación de Moreno y Rodríguez (1995):

1. Actividades físicas en la naturaleza en el medio acuático.

   - Actividades acuáticas: natación, waterpolo, natación sincronizada, salvamento y socorrismo, natación con aletas…
   - Actividades náuticas: piragüismo, remo, surf, windsurf, vela, esquí acuático, motonáutica…
   - Actividades subacuáticas: submarinismo, snorkel, orientación subacuática…

2. Actividades físicas en la naturaleza en el aire.

   - Ala delta.
   - Paracaidismo.
   - Vuelo sin motor.
   - Globo aerostático.
   - Ultraligeros.
   - Aeromodelismo.

3. Actividades físicas en la naturaleza en la tierra.

   - Marchas, paseos, campo a través.
   - Acampada.
   - Bicicleta de montaña.
   - Montañismo.
   - Escalada.
   - Esquí.
   - Espeleología.
   - Carrera de orientación.
   - Turismo ecuestre.
   - Espeleología.
   - Travesías.
   - Cabuyería.
   - Cartografía.
   - Topografía.
   - Esquí.
   - Patinaje sobre hielo…

c.- Clasificación de Guillén, R., Lapetra, S. y Casterad, J. (2000):

Estos autores proponen varias clasificaciones en función de:

c.1. Clasificación según el Medio Físico en que se desarrollan:

a. Actividades en el Agua: submarinismo, piragüismo, hidrospeed, rafting, vela y surf.
b. Actividades en el Aire: parapente, ultraligero, ala delta y globo aerostático.
c. Actividades en la Tierra: bicicleta de todo terreno, senderismo, espeleología y escalada.
d. Actividades en la Nieve: snowboard, esquí y trineo.
e. Actividades en el Hielo: escalada en hielo, alpinismo/himalayismo.

c.2. Clasificación que marcará la dificultad o exigencia propia de cada actividad. Hay que decir que esta viene a ampliar la clasificación expuesta anteriormente:

1.- Características espaciales: viene referido a las condiciones espaciales que presenta cada actividad:

- Espacios accesibles y/o próximos a nuestra localidad.
- Espacios no accesibles y/o lejanos a nuestra localidad.

2.- Características del entorno: hace referencia a las características que tiene el lugar de la práctica; a la vez de información de las existencias de servicios de asistencia o atención al practicante:

- Artificial, por ejemplo un rocódromo o un parque acuático recreativo.
- Acondicionado, natural con elementos artificiales, por ejemplo un barranco equipado.
- Semi-salvaje, natural limitado o balizado; por ejemplo una estación invernal de esquí.
- Salvaje, natural abierto o sin límites; por ejemplo cicloturismo o una travesía por la montaña.

3.- Características temporales: viene referido a las condiciones temporales que nos exige la práctica real de cada actividad:

- Actividades que requieren la estancia de uno o varios días fuera del entorno habitual; por ejemplo una travesía.
- Actividades que pueden realizarse de forma puntual a modo de sesión de 1 a 3 horas, por ejemplo la escalada deportiva. A la vez dentro de éste se encuentra las de duración media, por ejemplo el hidrospeed y las de duración corta, como pueden ser el puenting o el parapente.

4.- Características según la frecuencia de práctica: nos marcará el grado

de experiencia, dominio o conocimiento que el practicante tiene de la actividad, derivado del número de veces que la ha realizado:

- Actividades habituales: realizadas bastantes veces por el practicante o practicada asiduamente.
- Actividades ocasionales: realizadas por primera o segunda vez por el practicante practicadas muy pocas veces.

5.- Características de los Materiales: indica el material mínimo específico y necesario para abordar una actividad:

- Actividades que exigen gran cantidad de material y éste es de coste elevado, por ejemplo el esquí acuático.
- Actividades que requieren poco material y éste es de coste asequible, por ejemplo el senderismo.

6.- Características Cognitivo-Motrices: señala las exigencias cognitivo-motrices que se le plantean al practicante; se entiende por cognitivo-motriz aquellos procedimientos, conocimientos, experiencias y estrategias que, a efectos de aprendizaje, requiere la práctica de una actividad en el medio natural concreta, ya sean éstos de tipo mental o de tipo motriz (habilidad o técnica):

- Actividades que exigen un aprendizaje difícil a nivel cognitivo-motriz, por ejemplo el parapente.
- Actividades que exigen un aprendizaje fácil a nivel cognitivo-motriz, por ejemplo el senderismo.

7.- Características según los Recursos Humanos: habla del número de personas expertas o responsables técnicos que hacen falta para que la actividad tenga un desarrollo óptimo, debido a que algunas actividades físicas y deportivas en el medio natural por sus particulares características de incertidumbre, riesgo u otros factores de diversa índole así lo aconsejan:

- Actividades que requieren la presencia de varias personas responsables-expertos, por ejemplo la espeleología.
- Actividades que requieren la presencia de una sola persona responsable, por ejemplo bicicleta de montaña.

d.- Acercándonos al ámbito educativo, podemos decir que la clasificación elaborada por Pinos (1997b), nos ayudará a comprender las posibilidades de trabajo en la escuela. Esta clasificación está basada en dos libros publicados por el autor, en el primero de ellos “Actividades y Juegos de Educación Física en la Naturaleza”, basado básicamente en la Educación Física al aire libre, plantea los siguientes apartados:

a. Actividades y juegos en el parque.
b. Actividades y juegos en el medio natural.

c. Juegos de acecho, búsqueda y acoso.
d. Actividades y juegos de desenvolvimiento en la naturaleza.
e. Actividades y juegos nocturnos.
f. Actividades y juegos de animación.
g. Actividades y juegos en la playa.
h. Actividades y juegos adaptados de iniciación deportiva.

En el otro libro, titulado "Guía práctica de la Iniciación a los Deportes en la Naturaleza", siempre desde una perspectiva educativa, desarrolla diferentes deportes y actividades, destacando:

a. Orientación deportiva.
b. Bicicleta de montaña. Cicloturismo.
c. Senderismo.
d. Supervivencia deportiva.
e. Escalada, espeleología y barranquismo.
f. Tiro con arco.
g. Actividades deportivas acuáticas:
   - Piragüismo y canoa.
   - Rafting.
   - Hidrospeed.
   - Cliffting.
   - Buceo a pulmón libre.

En la figura nº 2.1 podemos apreciar el resumen del enfoque dado por Pinos (1997c).

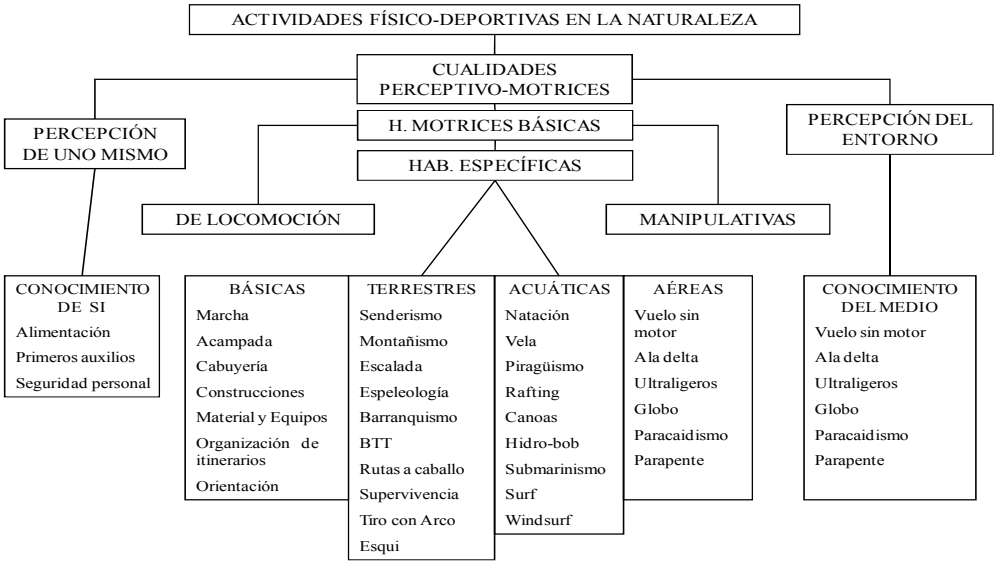


Figura nº 2.1.- Actividades físico-deportivas en la naturaleza, tomado de Pinos (1997c:11).

Una vez vista algunas clasificaciones, queremos adjuntar las aportaciones que hace Bravo (2003) de las actividades complementarias en el medio natural. Nos parecen interesantes desde el punto de vista educativo, ya que nos sirve de guión para el diseño de estas actividades.

a) El estudio del Medio Ambiente, como fuente de vida y la influencia que sobre el mismo ejercen los seres que en él habitan, especialmente el hombre, a través del conocimiento de la ecología y las ciencias que con ésta se relacionan.

b) Estudio del Medio Natural: flora, fauna, biosfera..., para conocer el origen y evolución de los seres vivos y su adaptación al medio que viven, así como, la conservación de los equilibrios naturales.

c) Análisis del medio creado por el hombre, rural y urbano, así como las técnicas de defensa del Medio Ambiente, dedicándole especial atención a las conductas humanas que afectan al mismo, tales como la educación ambiental, ordenación del territorio, sus aspectos jurídicos, estrategias nacionales e internacionales para la conservación de los recursos naturales, etc. Asimismo, el análisis de las diferentes organizaciones que se ocupan del estudio y defensa del Medio Ambiente.

d) Estudio de actividades encaminadas a la formación del alumnado, en su doble acepción: psíquica y somática, a través del medio natural. Para su selección se ha tenido en cuenta que éste experimente la satisfacción de encontrarse con la naturaleza y en la naturaleza, al tiempo que se encuentre consigo mismo.

e) Propuesta de actividades científicas que permitirán al alumnado colaborar e investigar en exploraciones geológicas, espeleológicas, arqueológicas, geográficas, entomológicas, meteorológicas, etc., para estudiar la flora y la fauna de los lugares que recorre, así como, la difusión del conocimiento de las bellezas naturales de nuestro territorio.

f) Estudio y prácticas de actividades al aire libre: marchas, acampadas, levantamiento de planos, técnicas topográficas y de orientación, así como el estudio de organización y dirección de colonias, albergues y campamentos. Creándose escuelas de formación que desarrollan la personalidad, en entornos diferentes al de la ciudad.

g) Actividades enfocadas a conocer el folclore, juegos y deportes populares y su incidencia en la formación del modo de ser del hombre, templando su carácter y estableciendo un clima de comprensión entre las personas que integran el grupo, rompiendo barreras sociales o económicas.

h) Aprendizaje vivenciado en la naturaleza, de los fenómenos que en ella se desarrollan, buscando la paz, libertad y gozo de la vida al aire libre, para conseguir la superación de uno mismo ante las dificultades que ofrece vivir en el medio natural, fuera de todo tecnicismo urbano. No se busca ningún récord, no existe la competición. El triunfo no es material, pues la meta es descubrir lo desconocido y el premio la belleza sublime de la propia naturaleza.

i) Estudio de teorías sobre tiempo libre, ocio y recreación, como fenómenos de nuestro tiempo, su organización y planificación destacándose al Deporte, la EF y la Recreación, como medios integradores de convivencia en la Escuela, la Familia y el Municipio.

Por último me gustaría resaltar las clasificaciones que se realizan entorno al turismo activo, nos aportan nuevas perspectivas, aunque entendemos que siendo su campo actuación diferente al educativo es considerado complementario.

Observamos como en multitud de ocasiones se producen interacciones entre el ámbito empresarial y el educativo, como ejemplo nos sirve la organización y puesta en práctica de estas actividades en momentos puntuales a lo largo del curso escolar (acampada en un parque natural, semana blanca, viaje de fin de curso, etc.).

Otro ámbito que apenas hemos nombrado son las federaciones deportivas. De la misma manera que ocurre con las empresas, existe una relación con las mismas aunque sólo sea puntual y esporádica. No debemos olvidar que muchas de las disciplinas que trabajamos en el medio natural están vinculadas a estas federaciones.

A continuación presentamos un catálogo de actividades de turismo activo, tomado de Aspas (2000:57), donde se clasifican las actividades según el medio físico donde se desarrollan y la disciplina o federación a la que pertenecen.

CATALÓGO DE ACTIVIDADES DE TURISMO ACTIVO		
MEDIO FÍSICO	DISCIPLINA/FEDERACIÓN	MODALIDAD
TIERRA	Escalada/Montañismo	Escalada en roca Escalada deportiva Escalada en hielo Tirolina
	Bicicleta/Ciclismo	Bicicleta de montaña (BTT) Bicicleta de paseo Bicicleta de carretera
	Hípica	Rutas Cursos de equitación Excursiones
	Salto	Puenting
	Salto elástico	Bungy jumping High-jump Gruing Aerotim Benji-round
	Excursionismo	Orientación/Trekking Orientación Supervivencia
	Alpinismo	Alpinismo Himalayismo
	Espeleología	Espeleología
	Descenso de barrancos	Barranquismo Descenso de cañones
	Tiro con arco	Tiro con arco Paint-ball Trineo con perros
	Motor	Motos todoterreno Coches 4x4 Karts Quads Motos de nieve
	Esquí	Esquí de montaña Esquí de fondo Esquí alpino Esquí telemark Snowboard Raquetas de nieve

Cuadro nº 2.4.- Actividades de turismo activo realizables en tierra.

CATALÓGO DE ACTIVIDADES DE TURISMO ACTIVO		
MEDIO FÍSICO	DISCIPLINA/FEDERACIÓN	MODALIDAD
AIRE	Federación aeronáutica	Parapente Paracaídas Paramotor Ala delta Vuelo sin motor Globo aerostático Ultraligero Caída libre
	Helicóptero	Heli-trip Heli-esquí

Cuadro nº 2.5.- Actividades de turismo activo realizables en el aire.

CATALÓGO DE ACTIVIDADES DE TURISMO ACTIVO		
MEDIO FÍSICO	DISCIPLINA/FEDERACIÓN	MODALIDAD
AGUA	Piragüismo	Kayak Open Kayak Canoa canadiense Canoa-raft Kayak de mar
	Vela	Windsurf Vela Catamarán
	Actividades subacuáticas	Escafandrismo Snorkel Apnea
	Motor	Esquí náutico Moto de agua Bus-bob
	Otras	Rafting Hidrotrineo Hidro-bob

Cuadro nº 2.6.- Actividades de turismo activo realizables en agua.

2.2.1.2.- Conceptos actuales de las actividades y deportes que se realizan en el medio natural

En este apartado nos gustaría hacer referencia a las diferentes concepciones existentes en la actualidad sobre las actividades que se desarrollan en la naturaleza. Después de la revisión bibliográfica y de las últimas tendencias en los diferentes ámbitos, podemos distinguir tres líneas donde tienen cabida este grupo de actividades, coincidiendo con Fullonet (1994 y 1995) y Parra (2001):

- La primera está centrada en aquellas actividades que nos permiten un acercamiento, desplazamiento y estancia en la naturaleza. Como ejemplo tenemos: senderismo, rutas a pie, rutas en bicicleta, rutas a caballo, acampada, lectura e interpretación de mapas, travesías en piragua, etc.

- La segunda, destacamos deportes de aventura, deportes de riesgo y aventura, turismo deportivo, turismo activo, ocio activo o turismo activo y de aventura. El que estén cercano al concepto de deporte viene de la necesidad de enseñar unas técnicas específicas para desarrollarlas con garantías de éxito. Pero fundamentalmente se les llama así, por estar ligadas al mundo turístico y empresarial, que han desarrollado una oferta muy amplia que abarcan todas las modalidades imaginables. Continuamente aparecen nuevas prácticas, se mueven por la lógica mercantil, permitiendo un desarrollo continuo y permanente. Como ejemplos: rafting, escalada, descenso de ríos, rutas de alta montaña, etc. En esta línea se les llama actividades turísticas porque ofrecen la posibilidad de ocupar el tiempo libre y de ocio, donde el turista es un agente activo de la propia actividad.

- La tercera, vinculado al mundo deportivo y federativo accede al medio natural para realizar sus competiciones. El enfoque básico es el trabajo de las técnicas específicas para conseguir competidores con un nivel adecuado para participar en las pruebas que se celebren. Como ejemplos tenemos: carreras de orientación, competiciones de escalada, campeonatos de bici de montaña...

Como resumen de las tres líneas y para desarrollar cada una de ellas podemos clasificarlas y llamarlas:

1. Actividades en el medio natural.
2. Turismo activo y de aventura.
3. Deportes en la naturaleza.

Las tres líneas, anteriormente descritas, pueden ser tratadas en el ámbito educativo, siendo imprescindible diferenciarlas muy bien dándoles un enfoque

pedagógico, buscando un desarrollo integral del alumnado y basado fundamentalmente en las directrices generales que marcan las leyes educativas vigentes.

Hasta hace relativamente poco tiempo la aparición y proliferación de actividades y deportes a realizar en el medio natural no estaba regulada. En la actualidad, abanderado por el respecto y conservación del medio ambiente, se ha comenzado a legislar aquellas actividades de cualquier índole que se lleve a cabo en la naturaleza. A partir de la década de los noventa del siglo pasado aparecen las primeras normas jurídicas que afectan a estos deportes y actividades (también turismo activo). Según la comunidad autónoma, se definen de una manera u otra (Aspas, 2000):

- En Cataluña, se refiere a actividades deportivas de recreo y turísticas de aventura como *"aquellas que se practican sirviéndose básicamente de los recursos que ofrece la propia naturaleza en el medio en que se desarrollan y en las que es inherente el factor riesgo"* (Decreto de 81/1991, de 25 de marzo, en el artículo 1.1).

- En Galicia, las actividades turísticas-deportivas son consideradas cuando *"se practiquen sirviéndose básicamente de los recursos que ofrece la propia naturaleza en el medio en que se desarrollen y a las que es inherente el factor riesgo o cierto grado de destreza o esfuerzo físico"* (artículo 1).

Definiciones de algunos autores sobre AMN, tomado de Parra (2001):

a) Para París (1986) son actividades con origen utilitario, actividades que fueron en principio forma de vida de las civilizaciones, y que hoy, en el mundo occidental están ya desfasadas como actividades utilitarias, pero sí gozando de espíritu recreativo, competitivo y lúdico.

b) Canales y cols. (1995) mediante el apelativo de actividades físicas en la naturaleza se refieren a una manifestación humana esencialmente no urbana, pero no carente del espíritu y de la lógica deportiva.

c) Conforme a sus objetivos para la Junta de Andalucía (1995b) 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.

d) Para Santos y González (1995) las actividades físico-recreativas en el medio natural, son aquellas prácticas motrices, sin carácter competitivo, con un componente lúdico y recreativo importante, donde el individuo es capaz de poner en juego su desarrollo personal, al tiempo que favorece su desarrollo físico,

psíquico y social, además de ser un medio compensador y liberador y que se realiza en un entorno singular como es el medio natural.

e) Para Tierra (1996) es el conjunto de actividades de carácter interdisciplinar que se desarrollan en contacto con la naturaleza, con finalidad educativa, recreativa y deportiva, con cierto grado de incertidumbre en el medio. En la misma línea, para Fernández-Quevedo son el conjunto de actividades de carácter interdisciplinar que se desarrollan en contacto con la naturaleza, con finalidad eco-educativa, deportiva y recreativa, con cierto grado de incertidumbre en el medio.

f) En un aspecto de adquisición de habilidades, Pinos (1997a) las define como educación física al aire libre, centrándose en el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, técnicas y recursos que permiten desenvolverse o practicar actividades físicas-lúdicas-deportivas en la naturaleza, con seguridad y con el máximo respeto hacia su conservación; disfrutando, compartiendo y educándose en ella.

Definiciones de algunos autores sobre los deportes de aventura, tomado de Parra (2001):

a) Actividades físicas de tiempo libre que buscan una aventura imaginaria sintiendo emociones y sensaciones hedonistas, en la que existe el deslizamiento, fundamentalmente individuales y en relación con un ambiente ecológico o natural, con una amplia aplicabilidad educativa, Parra (2001).

b) Por su parte, Meier (1977) define deportes de aventura como toda actividad de ocio que proporciona un contacto con un peligro físico.

c) Para Progen (1979) son actividades que comportan una actividad humana como respuesta al desafío ofrecido por el mundo físico: colinas, corrientes de aire, olas, etc.

d) Dupuis (1991) las define como actividades que encuentran apoyos en un entorno cambiante, llamado natural, para construir trayectorias con el cuerpo/aparato, en las que se juega con la posición relativa del centro de gravedad para experimentar una emoción.

e) Freixa (1995) las define como un campo en el que se mezclan tres visiones de la vida y del mundo: la visión física externa (naturaleza, agua, velocidad), la visión emotiva interna (riesgo, libertad) y la visión química resultante (adrenalina).

f) Ewert (1995) las denomina “Outdoor Adventure Recreation”, definiéndolas como actividades recreativas que generalmente tienen lugar en un ambiente natural amplio 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. El mismo autor en 1989 hace una clasificación que denomina el modelo conceptual de las actividades de aventura (figura nº 2.2). Se realiza atendiendo a cuatro variables: orientación social, localización del control de la actividad, tipo de riesgo y motivación (Anglada 2007:118).

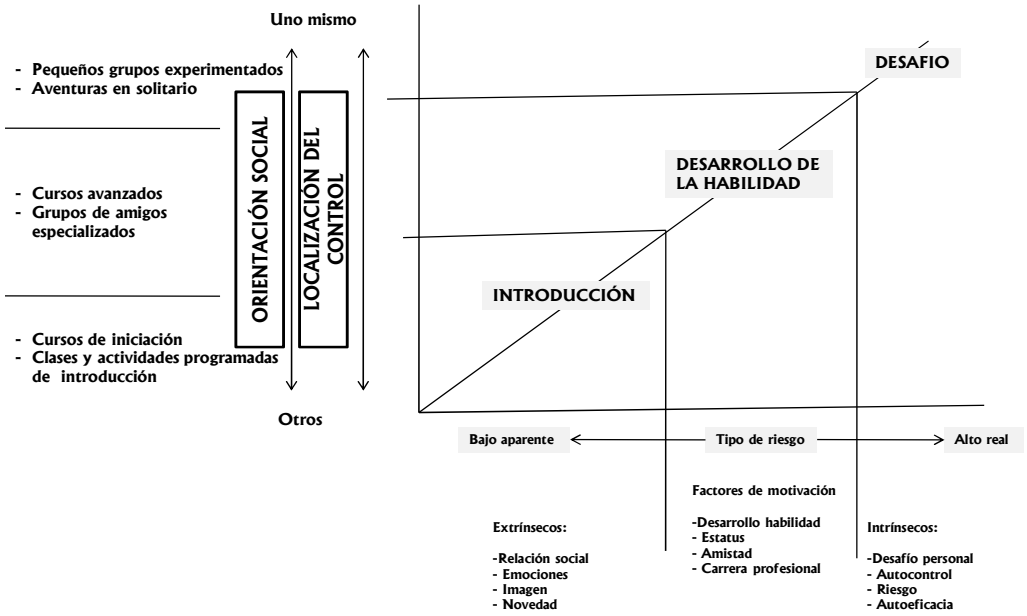


Figura nº 2.2.- Modelo conceptual de las actividades de aventura de Ewert (1989), tomado de Anglada (2007:118).

g) Según Baroja (1996) son actividades deportivas de entretenimiento y turísticas, que se practican utilizando básicamente los recursos que ofrece la misma naturaleza en el medio en que se practican y las cuales comportan el factor riesgo.

A continuación vamos a presentar las definiciones de actividades realizadas en el medio natural, publicadas en Fitur Activo Guía de Turismo Activo 2000, en Aspas (2000:53). De forma paralela expondremos las definiciones que en Andalucía a través de la Consejería de Turismo y Deporte publicó en el Decreto 20/2002, de 29 de enero, de Turismo en el Medio Rural y Turismo Activo (BOJA 14, de 2 de febrero de 2002). Estas definiciones nos ayudarán a comprender aspectos generales de las actividades en el medio natural. Por orden alfabético tenemos:

1.- Ala delta, deporte que consiste en volar con un artefacto de tela de formo triangular reforzado por un esqueleto, hecho de tubos de aluminio. El

piloto cuelga de la estructura mediante un arnés y dirige el vuelo del ala con los movimientos de su cuerpo.

2.- Barranquismo, deporte que consiste en descender por un río que en su proceso de erosión ha formado barrancos, gargantas o cañones. En su avance el deportista debe superar cascadas, pozas, rápidos, tramos subterráneos, etc. Se le ha denominado deporte, por estar vinculado a federaciones deportivas (federación de montaña y federación de espeleología), en la actualidad su participación está enfocada hacía las actividades, no existen competiciones regladas, aunque si hay pruebas que se realizan entorno al barranquismo.

En Andalucía según Decreto 20/2002, como descenso de barrancos, es una práctica que consiste en el descenso de un barranco mediante el empleo de técnicas de descenso empleadas en montañismo, escalada, espeleología y natación.

3.- Benji, actividad que consiste en lanzarse al vacío desde una determinada altura (puente, grúa, helicóptero, etc.), sujeto tan sólo a los tobillos o a la cintura con una goma elástica concebida para aguantar unas diez veces el peso de quien se lanza.

En Andalucía según Decreto 20/2002, se denomina salto con elástico, es una práctica que consiste en lanzarse desde un lugar alto, sujeto por una goma elástica que hace subir y bajar al saltador varias veces.

4.- Bicicleta de montaña, deporte que consiste en realizar un recorrido en bicicleta especialmente diseñada para circular fuera de la carretera por caminos de tierra, pedregales, pistas forestales, etc.

En Andalucía según Decreto 20/2002, especialidad de ciclismo de progresión en espacios naturales, empleando las técnicas y maquinarias características del ciclismo de montaña.

5.- Buceo, deporte que consiste en avanzar sumergido bajo la superficie del agua, manteniendo la respiración (buceo a pulmón libre) o con un equipo de aire comprimido con el que se puede respirar debajo del agua (buceo con escafandra autónomo).

En Andalucía según Decreto 20/2002, define buceo o actividades subacuáticas, como práctica de desplazamiento en medio hiperbárico con finalidad lúdica o recreativa.

6.- Cicloturismo, actividad o modalidad de viaje que se lleva a cabo en bicicleta. El cicloturista puede transportar en unas alforjas acopladas a su bicicleta todo el material necesario (ropa, saco de dormir, utensilios para cocinar, etc.) para pasar los días que dure el viaje.

7.- Escalada libre, deporte que consiste en trepar por paredes más o menos verticales -naturales o artificiales- ayudándose únicamente de los manos y los pies.

En Andalucía según Decreto 20/2002, define el término escalada como actividad que consiste en subir o trepar por paredes verticales naturales o artificiales.

8.- Escalada artificial, deporte que consiste en trepar por paredes más o menos verticales, ayudándose de determinados elementos como escalas, croll, jumar...

9.- Escalada en hielo, deporte que consiste en trepar por cascadas o paredes heladas utilizando determinados elementos específicos como crampones y piolet.

10.- Espeleología, deporte que consiste en adentrarse en cavidades subterráneas sorteando los obstáculos naturales inherentes a éstas: pozos verticales, ríos subterráneos, utilizando aparatos y técnicas específicas para esta actividad.

En Andalucía según Decreto 20/2002, es una actividad de exploración y progresión en cavidades subterráneas sorteando los obstáculos inherentes a éstas mediante el empleo de las técnicas y materiales característicos de la espeleología.

11.- Esquí acuático, deporte que consiste en deslizarse por la superficie del agua erguido sobre unos esquís, y arrastrado por un barco a motor.

En Andalucía según Decreto 20/2002, se define como práctica del esquí en el medio acuático.

Tenemos otra actividad que denomina, esquí de río, se define como práctica de esquí descendiendo por aguas vivas con unos esquís especiales y con la ayuda de un remo de doble pala.

12.- Esquí alpino, deporte que consiste en deslizarse por laderas nevadas sobre unos esquís, en pistas preparadas para tal actividad.

13.- Esquí de fondo, deporte en el que se realiza un recorrido más o menos llano por un terreno nevado sobre unos esquís.

14.- Esquí de travesía, deporte que consiste en realizar un recorrido en terreno nevado con unos esquís, en zonas montañosas con diferentes desniveles y fuera de pista.

15.- Excursiones, desplazamiento de un lugar a otro para estudio, recreo o diversión. Las excursiones pueden realizarse a pie, a caballo, navegando, en bicicleta, con esquís, etc.

En Andalucía según Decreto 20/2002, podemos incluir el heliesquí, que es una excursión de aproximación con helicóptero a lugares de alta montaña de difícil acceso para descender esquiando.

También nos encontramos con heliexcursión, que consiste en la excursión con helicóptero con finalidades deportivas o de ocio.

Podemos incluir es este apartado, a las motos de nieve, actividad que se realiza en circuitos cerrados o itinerarios permitidos en moto de nieve.

Utilizando otros medios para movernos en el medio natural, nos encontramos con:

- Quads, es una actividad que se realiza en circuitos cerrados o itinerarios permitidos en vehículos especiales: todoterreno de cuatro ruedas y máximo de dos plazas, variante de la motocicleta.
- Turismo ecuestre, es una excursión organizada con equinos siguiendo un recorrido determinado previamente.

16.- Globo aerostático, medio de transporte que consiste en un globo de grandes dimensiones del que cuelga un cesto donde se colocan las personas. El interior del globo se llena de aire, el cual se calienta por medio de unos quemadores de gas. La diferencia de densidad del aire caliente en el interior del globo y el frío en el exterior, hace que éste ascienda.

En Andalucía según Decreto 20/2002, se define como modalidad de vuelo que se realiza mediante el empleo de un globo.

17.- Hidropedales, embarcación pequeña propulsada por unas aspas que son movidas a pedales.

En Andalucía según Decreto 20/2002, práctica del desplazamiento, en el medio acuático a través de embarcaciones propulsadas por unas aspas movidas a pedales.

18.- Hidrospeed, actividad que consiste en desplazarse aguas abajo por un río apoyado en una tabla con un diseño hidrodinámico (especie de trineo, tipo bob). El piloto va con la mitad superior del cuerpo apoyada sobre la tabla que se deja llevar por la corriente dirigiendo su recorrido por medio de unas aletas. Las aletas sirven también para avanzar en zonas de remanso.

En Andalucía según Decreto 20/2002, es denominado hidrobob, práctica que consiste en descender por aguas vivas en un hidrobob, vehículo de forma

alargada, parecido al trineo de tipo bob, sobre el que se pueden montar hasta cuatro personas.

También nos encontramos con hidrotrineo, que es descenso de río en trineo acuático que actúa como flotador auxiliado por aletas de submarinismo para facilitar la propulsión y la maniobrabilidad.

19.- Kayak, piragua cerrada por su parte superior donde sólo queda un hueco en el cual se introduce el piloto. Éste dirige el kayak con un remo de dos palas asimétricas.

20.- Lancha, embarcación a motor.

En Andalucía según Decreto 20/2002, incluye a las motos acuáticas, es una actividad que se realiza en aguas abiertas o interiores en motos de agua, donde no esté prohibido por la normativa vigente.

21.- Multiactividad, programa diseñado para el tiempo libre en el que se combinan diversas actividades (deportes, aventura, talleres…) y que se desarrolla a lo largo de varios días.

22.- Multiaventura, programa turístico y deportivo en el que a lo largo de varios días se combinan diferentes deportes de aventura: escalada, espeleología rafting, etc.

23.- Orientación, deporte en el que mediante la marcha o la carrera por el monte el participante tiene que pasar por una serie de puntos de control establecidos, ayudándose ten sólo de una brújula y un mapa.

24.- Paracaidismo, deporte que consiste en lanzarse desde un avión, helicóptero o avioneta en vuelo y descender hasta el suelo frenando y dirigiendo su caída con un artefacto de tela (paracaídas) que se infla en el aire. El paracaídas cuelga de unas cuerdas que unen el paracaídas a un arnés (elemento de unión de la persona y el paracaídas).

En Andalucía según Decreto 20/2002, práctica que consiste en lanzarse desde un avión, helicóptero, globo o avioneta en vuelo y descender hasta el suelo frenando y dirigiendo su caída con paracaídas.

25.- Parapente, deporte que se fundamenta en lanzarse al vacío aprovechando la pendiente de la ladera de una montaña, y volar colgado de una especie de paracaídas especial (parapente) que el piloto controla y dirige a través de unas cuerdas. Para mantenerse en el aire el mayor tiempo posible, el piloto aprovecha las corrientes térmicas ascendentes del aire.

26.- Paseos, excursiones cortas y tranquilas que se pueden realizar andando, a caballo, en bicicleta, en raquetas de nieve, etc.

27.- Piragüismo, actividad y deporte que trata sobre la navegación en piragua-kayak y canoa.

En Andalucía según Decreto 20/2002, actividad náutica que consiste en navegar con piragua en aguas tranquilas o aguas vivas.

28.- Puenting, actividad que consiste en saltar al vacío desde un puente con una cuerda atada a la cintura y otras dos en las piernas.

En Andalucía según Decreto 20/2002, se denomina salto desde el puente, es una práctica que se fundamenta en el lanzamiento desde un puente de una persona que se sujeta a una cuerda elástica que deja suspendido al saltador en el aire. Aquí me gustaría hacer una aclaración puesto que las dos definiciones no son del todo correctas. La práctica habitual del puenting, consiste en saltar desde un puente al vacío sujeto a un arnés al que se unen dos o tres cuerdas dinámicas de escalada, con la capacidad de elongación que proporcionan estas cuerdas debido a sus características especiales. Creo que es erróneo denominar cuerdas elásticas.

29.- Rafting, descenso de un río de aguas bravas sobre una embarcación neumática (raft) que es arrastrada por las aguas. Los navegantes intentan controlar la embarcación ayudados por remos.

En Andalucía según Decreto 20/2002, denominan descenso en bote, cuya práctica consiste en descender por aguas vivas en una embarcación neumática.

30.- Raquetas de nieve, pequeñas plataformas de plástico o madera con forma de raqueta que se acoplan a las botas y permiten caminar sobre la nieve sin hundirse en ella.

31.- Rutas, itinerario que une dos lugares pasando por puntos concretos que tienen un alto valor natural, histórico y/o cultural, y que se pueden hacer con diferentes medios: a pie, en bici, a caballo, esquiando, en piragua, etc.

En Andalucía según Decreto 20/2002, incluye modalidades como:

- Rutas en todoterreno con motor, actividad que consiste en realizar recorridos en vehículo todoterreno en circuito cerrado o itinerarios permitidos.
- Travesía, es una expedición excursionista de largo recorrido y mediano recorrido a través de regiones de montaña durante la que se pernocta en refugio o acampada.

32.- Senderismo, actividad en la que se realiza una excursión a pie por senderos, caminos y veredas.

En Andalucía según Decreto 20/2002, expedición excursionista de cortos o largos recorridos a través de senderos, en la que se puede pernoctar o no.

33.- Snorkeling, nombre inglés que se refiere al buceo a pulmón libre, sin equipo autónomo que permita respirar debajo del agua, utilizando sólo gafas, aletas y tubo.

34.- Snowboard, deporte en la que su práctica se asienta en el deslizamiento por la nieve aprovechando la pendiente de una ladera erguido sobre una tabla especialmente diseñada para ello.

35.- Submarinismo, deporte o actividad donde hay un desplazamiento por debajo de la superficie del agua por un equipo autónomo de aire gracias al cual se puede respirar sumergidos en el agua.

36.- Surf, deporte en el que nos desplazamos en lo alto de la cresta de una ola empujado por la fuerza del agua, erguido sobre una tabla especial y manteniendo el equilibrio.

37.- Tiro con arco, deporte que consiste en disparar flechas con un arco, y atinar en una diana colocada a una determinada distancia del practicante.

38.- Trekking, denominación inglesa de senderismo, aunque se utiliza también para denominar las rutas o itinerarios por media o alta montaña.

En Andalucía según Decreto 20/2002, se denomina con un concepto parecido como es montañismo, que es una actividad de desplazamiento en montaña, realizada caminando, cuyo objetivo es el ascenso a montañas sin emplear en ningún caso las técnicas y materiales de escalada, alpinismo o esquí.

39.- Trineo con perros, desplazamiento sobre la nieve de un lugar a otro (paseo, ruta, carrera…) en un trineo tirado por perros especialmente adiestrados para ello.

En Andalucía según Decreto 20/2002, se denomina mushing, que es un desplazamiento sobre nieve mediante el tiro de trineos o triciclo con perros de nieve o en pista

40.- Vela, navegación en embarcaciones a vela propulsadas por el viento.

En Andalucía según Decreto 20/2002, se denomina navegación a vela, consiste en navegar con embarcaciones a vela propulsadas fundamentalmente por fuerza del viento.

41.- Vuelo libre, actividad con desplazamiento por el aire utilizando artefactos que no están propulsados por motores: veleros, parapente, paracaídas, ala delta…

En Andalucía según Decreto 20/2002, actividad que consiste en desplazarse por el aire utilizando artefactos o aparatos que no están propulsados por motores: veleros, parapente, paracaídas y alas deltas.

También incluye a:

- Vuelo con ultraligero, que es una actividad de progresión aérea que utiliza una aeronave de características determinadas, dotada de motor. Emplean las técnicas y los materiales característicos de esta modalidad.

42.- Vuelo sin motor, modalidad de vuelo que se realiza con un aeroplano ligero y sin motor (velero) que para despegar necesita ser remolcado por una avioneta. Se aprovecha las corrientes térmicas ascendentes del aire para volar.

En Andalucía según Decreto 20/2002, es una modalidad de vuelo que se realiza con un aeroplano ligero y sin motor (velero).

43.- Windsurf, deporte que consiste en deslizarse sobre la superficie del agua de pie en una tabla que lleva acoplado una vela de tela. La tabla se controla y dirige con los movimientos del cuerpo del piloto y con los cambios de posición de la vela respecto al viento.

En Andalucía según Decreto 20/2002, incluye a surf y windsurf, que es una práctica de desplazamiento en la superficie del agua mediante el empleo de una tabla a vela o tabla especial según la modalidad.

2.2.2.- Objetivos de las actividades en el medio natural

En el repaso que estamos realizando sobre las actividades en el medio natural y para una mejor comprensión queremos saber que objetivos generales se pueden conseguir cuando se lleva a cabo un trabajo de las AMN, con especial atención al ámbito educativo.

Encontramos como diversos autores, citados en el trabajo realizado por Parra (2001) nos hablan de los objetivos que se plantean alcanzar con el trabajo de las actividades en el medio natural, como vemos son objetivos globales, sin explicitar si se desarrollan en el ámbito educativo. A partir de estas premisas y como profesores de Educación Física podremos dar el enfoque necesario para poder ser tratados en los centros educativos. Algunos de estos objetivos son:

1. Divertir y canalizar el ocio. Alonso (1989) a la hora de hacer una propuesta de la canalización del ocio propone que éste debe insertarse en la mejora ambiental y social, a través de la formación de los individuos, o no será nada gratificante para los individuos ni nada positivo para la comunidad.

2. Buscar sensaciones. Cada vez son más abundantes las investigaciones que relacionan la práctica de actividades arriesgadas con la búsqueda de sensaciones, definida ésta como "la necesidad por la variedad de sensaciones y experiencias nuevas y complejas y la predisposición para asumir riesgos físicos y sociales por el puro placer de sentirlos." (Zuckerman, 1979, citado por Gutiérrez Sanmartín y González, 1995:31).

3. Sentir el riesgo. La búsqueda del riesgo también ha sido relacionada con otras dimensiones dentro de la psicología de la personalidad, como es el caso de la extraversión y la impulsividad. (Eysenck, 1963-77-78-85; Eysenck y Zuckerman, 1978; Eysenck y Levey, 1972, citados por Rodríguez Saavedra y León, 1995:347), relacionan a los extravertidos e impulsivos con la búsqueda de excitación en conductas arriesgadas.

4. Experimentar emociones. Los individuos 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.

Matos (1999) en un estudio que versa sobre las razones de la práctica, por parte de los jóvenes, en las modalidades de aventura, afirma que persiguen, las emociones corporales, el riesgo, el desafío y lo imprevisto.

5. Buscar efectos positivos para la salud, el bienestar personal y grupal. En el campo que nos ocupa, Ewert (1987), enumera algunos de los efectos de este tipo de actividades a distintos niveles.

- Efectos psicológicos: Aumento de la autoestima, aumento de la autoconfianza, mayor conocimiento personal.
- Efectos sociales: Fomento de las actitudes de cooperación grupal, camaradería, pertenencia a un grupo, respeto al otro.
- Efectos educativos: Mejoras en el rendimiento académico, conciencia de naturaleza.
- Efectos físicos: Mejora de la condición física, fuerza, coordinación.

Gómez Encinas (1994) afirma que el medio natural ofrece al ocio y tiempo libre el marco idóneo para conseguir dos aspectos básicos en la persona.

1) Aspectos Psico-sociales: La naturaleza permite al hombre encontrarse a sí mismo. El actuar sólo o en compañía con plena autenticidad, que significa el no engañarse, el ser absolutamente sinceros, en otras palabras ser uno/a mismo/a.

2) Aspectos Motrices (salud-ejercicio): Todas las actividades deportivas o lúdicas que se puedan programar en la naturaleza, deberán ser adaptadas con el fin de dotarlas de ese carácter recreativo que requiere el uso constructivo del tiempo libre y la promoción de la salud.

Otros autores como Moreno y Rodríguez (1995) presentan diversos objetivos que se pueden conseguir con un trabajo de las actividades en el medio natural, destacan tres bloques divididos en motrices, cognitivos y afectivo-sociales:

1. Motrices:
   - Aprender conductas motrices.
   - Producir un desarrollo motor.

2. Cognitivos:
   - Aprender lo relacionado con la manipulación de los elementos naturales.
   - Conocer las bases científicas de los fenómenos de la naturaleza.
   - Aprender aspectos específicos de las actividades físicas en la naturaleza.

3. Afectivo-sociales:
   - Conocer a nuevas personas a través de la convivencia en grupo.
   - Desarrollar conductas puntuales como: compartir, tolerar, colaborar, respetar decisiones y críticas, etc., y provocar en el individuo la sensibilidad y un profundo respeto por la naturaleza.

A nivel curricular nos encontramos como en los documentos de apoyo a la ESO concretamente en la Junta de Andalucía (1995:56), en la EF, de forma específica, se valora las virtudes que conllevan las del núcleo de contenidos de AMN destacando las siguientes:

- Propician la aceptación y respeto a las normas para la conservación y mejora del medio natural, así como su disfrute y uso.
- Mejoran la sociabilidad de alumno y profesor-alumno mediante el trabajo en grupo, colaboración, relación social, etc.
- Favorecen la interdisciplinariedad (fomentando el trabajo de organización con otros profesores y áreas, realizando actividades comunes, etc.).
- Responden a las motivaciones intrínsecas del alumnado (evasión, lucha, atracción por la aventura, etc.).
- Aumentan el enriquecimiento vivencial, creando hábitos de conducta.

Dada la variedad de modalidades y actividades que podemos realizar en la naturaleza, también lo son los objetivos que nos podemos plantear de manera muy general, en la figura nº 2.3 podemos ver como Fullonet (1994) plantea diferentes objetivos que se pueden conseguir y aunque lo hace para los diferente ámbitos de actuación nos encontramos con el ámbito educativo de una forma específica.

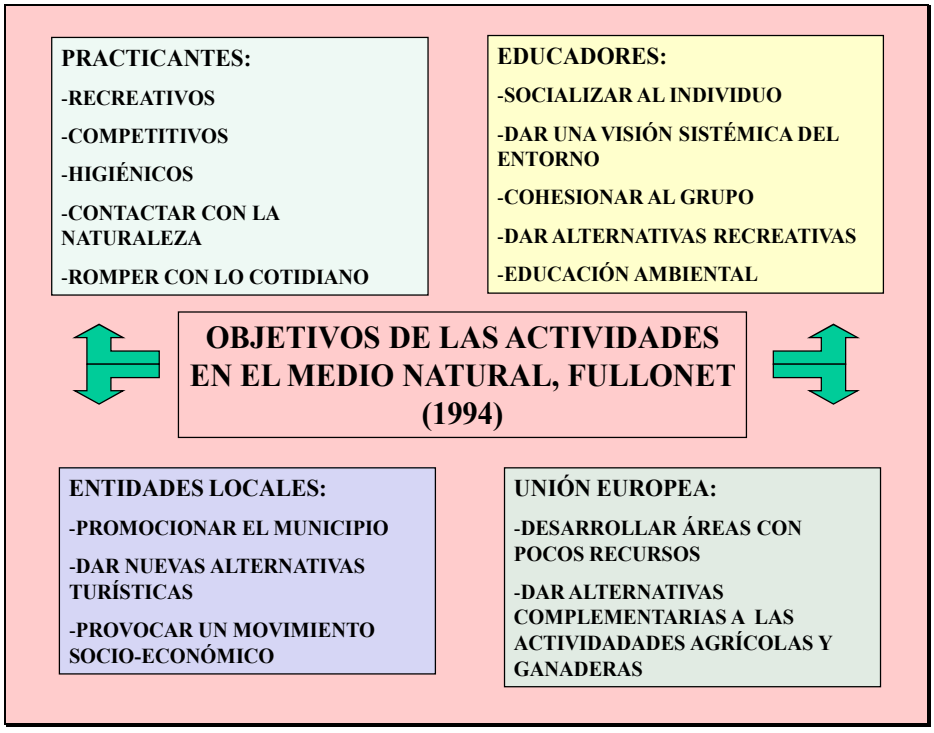


Figura nº 2.3.- Objetivos de las actividades en el medio natural, Fullonet (1994:9).

Entre las últimas tendencias tenemos las citadas por Jiménez y Gómez (2006:48) que relacionan el outdoor training y las AMN desde un punto de vista educativo y aplicable en los IES como así lo demuestran estudios como el de

Martin (2001) en Nueva Zelanda, y Neill (2008) en Australia. Referirse al *Outdoor Training* es hablar de la *educación a través de la experiencia* y ésta, dentro de las actividades de naturaleza, significa hacer mención a un área interdisciplinar que abarca tres grandes sectores: la educación al aire libre *(outdoor education),* la educación a través de la aventura *(adventure education)* y la educación ambiental *(environment education)* (Martin, 2001).

1. La educación al aire libre (outdoor education). Sus orígenes hay que buscarlos en la figura de Baden-Powell, fundador del movimiento Boy Scout en Inglaterra en el año 1908; y en la idea de campamentos de veranos desarrollada por L.B. Sharp en Estados Unidos (Martin, 2001). De forma general, la educación al aire libre ha sido normalmente asociada con una noción de formación extracurricular "más allá del aula" cuyos objetivos son el crecimiento personal y social del individuo, así como la concienciación ambiental en el aprecio, cuidado y respeto por los recursos naturales (Martin, 2001).

2. La educación a través de la aventura (aventure education). Aunque sus objetivos coinciden con los de la educación al aire libre, la diferencia entre estas dos corrientes radica en que la educación a través de la aventura desarrolla elementos reales o aparentes de peligro en el desarrollo de sus actividades (Martin, 2001). En este sentido, Priest (1990) definió la esencia de la educación por la aventura con las siglas CHANGE: challenge, hight adventures y new growth experiencies (desafíos, grandes aventuras y nuevas experiencias de crecimiento) (Martín, 2001).

3. La educación medioambiental (environment education). Esta área hace referencia a la enseñanza sobre todos los aspectos cuantitativos y cualitativos del medio ambiente. La relación entre la educación medioambiental y las otras dos áreas se hace evidente cuando sabemos que el medio natural representa el contexto en el que se desarrollan sus actividades (Martin, 2001).

2.2.3.- Motivos del incremento de la práctica de actividades en el medio natural

Nos encontramos ante un grupo de prácticas físicas que en la actualidad han alcanzado unos niveles de participación, inimaginable en otra época, alguna de sus modalidades podemos decir que ni existían, tal y como las conocemos. Este aumento se producido por muchas y diversas razones, algunos autores nos ayudan a comprender este fenómeno.

A continuación vamos a exponer algunas de las causas del incremento de las actividades en el medio natural en la sociedad actual. En primer lugar apuntaremos aspectos generales de la sociedad, a continuación contribuciones

más cercanas a las actividades físico-deportivas y finalmente intentaremos aportar elementos ligados al ámbito educativo.

a) Motivos ligados a la sociedad en general.

Autores como Jiménez (2001), cita algunas de las causas de este incremento. La demanda de actividades recreativas y deportivas en el medio natural, condicionada entre otros factores por:

- Mayor poder adquisitivo de la población.
- Aumento del tiempo de ocio.
- Ocupación de este tiempo mediante actividades físicas y deportivas, en especial las que comportan un cierto riesgo.
- El despoblamiento de las zonas rurales ha provocado que las administraciones potencien este tipo de actividades como reclamo turístico y promoción de la zona, sobre todo para las poblaciones más jóvenes, evitando así su éxodo a las grandes ciudades.

Otros autores, desarrollan de forma más amplia las distintas posibilidades que pueden justificar el incremento de estas actividades en la sociedad actual. Así Olivera[4] (1995) resume su justificación en los siguientes apartados:

1.- Factores Externos:

- Valores de la sociedad postindustrial.
- Reducción de jornadas laborales y aumento del tiempo libre.
- Implantación de la sociedad de consumo.
- Prácticas corporales como modelo hedonista.
- Alternativa al deporte praxis.
- Principal forma de utilización del tiempo de ocio.
- Incluidas en la industria del ocio.

2.- Factores internos:

- Inmediatez de su práctica, no exige una preparación como ocurre en el deporte.
- Práctica en los fines de semana y periodos vacacionales.
- No existe vinculación a federaciones o entes oficiales.
- Al no existir legislación, se adapta a la lógica mercantil, que ha estado atenta a la demanda social ofertando los servicios adecuados.

[4] Información de la revista Apunts. Dossier de las Actividades Físicas de Aventura en la Naturaleza: análisis sociocultural, 1995. Destacamos este dossier porque sirve de referencia cuando trabajamos las AMN desde sus diferentes perspectivas y posibilidades.

El aumento del número de personas que realizan este tipo de prácticas, según el informe[5] de la Dirección General de Deportes de la Comunidad de Madrid del año 2002, viene determinado por los siguientes factores:

1. El aumento del nivel de vida medio de la población urbana.
2. La búsqueda de emociones nuevas e intensas.
3. Se ha incrementado el tiempo que la sociedad dedica al tiempo libre, potenciándose a su alrededor una rentable industria de turismo y servicios, que se suma a la situación de progresivo abandono del mundo rural, que ha visto en el turismo de naturaleza una fuente de recursos y de revalorización de su entorno.
4. La percepción de que una vida sana y equilibrada está relacionada con ambientes naturales y lejanos de las urbes.
5. Popularización de deportes que hasta ahora eran practicados por una élite (alpinismo, escalada…)
6. El fenómeno de las modas al hilo de eventos deportivos televisados: mundiales de esquí, competiciones ciclistas, documentales "deportivo-aventureros"…
7. La oferta creciente de actividades multiaventura.
8. La aparición de revistas especializadas en viajes, rutas, aventura… y de artículos de periódicos, radio y televisión sobre los valores ambientales de determinadas zonas.
9. La facilidad de desplazarse por las diferentes vías de comunicación.

En la línea de conocer que opinan algunos autores, estudiosos del tema en cuestión, podemos decir que existe un nutrido grupo de personas que buscan y demandan estas actividades como nos comenta Mestre (1992), tomado de Moreno y Rodríguez (1995). Se hace referencia a las posibles causas del auge las actividades en la naturaleza.

- El aumento del tiempo de ocio, además del aumento de las diferentes formas de ocupar este tiempo de ocio.
- La facilitación que los medios de transporte aportan, respecto a los desplazamientos periódicos y relativamente rápidos.
- El cansancio que supone para el hombre moderno la vida en las grandes urbes.
- La necesidad de una actividad física moderada.
- Diferentes tipologías de esfuerzos.
- La negación de una actividad deportiva altamente competitiva, a favor de un deporte para todos.
- La necesidad de una actividad compartida por la familia.
- La necesidad de una vuelta a la naturaleza, que aleje al ser humano de la creciente mecanización.

[5] Cuaderno Técnico, Forodeporte, nº 2. Editado por la Dirección General de Deportes, perteneciente a la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Año 2002.

- Una nueva posibilidad de realización de actividades de aventura para el joven.
- La comprensión de vida natural o de la naturaleza.
- Búsqueda de la libertad perdida.
- Amplia gama de modalidades deportivas y de programas de actividades físicas en la naturaleza.
- Aprendizaje de unas técnicas, de muy diversa índole, nada convencionales y habituales y de gran importancia para el desarrollo de la vida individual familiar y social del sujeto.

Inmersos en la búsqueda de justificaciones más profundas sobre la práctica de nuevas actividades, sobre todo en el medio natural, estamos de acuerdo con Sicilia (1999). Creemos que la sensación existente, en la vida cotidiana, es que las personas empiezan a romper con los valores de verdad establecidos, en busca de nuevas soluciones para los problemas agravados con la modernidad, estamos ante una ideología postmodernista. Al respecto, Pérez Gómez (1998) afirma que este término, hace referencia, a tres ámbitos de la realidad:

- Los cambios producidos en lo económico, social y político, traducidos principalmente por la globalización de la economía de mercado, la extensión de la democracia como sistema de gobierno y la proliferación de una nueva tecnología de la comunicación. En otros autores entendido como una radicalización de la modernidad (Harris, 1992; Giddens, 1993).
- Postmodernismo: una manera de ver el mundo y una cultura que determina la forma de actuar individual y socialmente.
- Filosofía postmodernista: conjunto de críticas que se han ido construyendo hacia las condiciones económicas, sociales y políticas que hoy en día gobiernan nuestras vidas.

Otras opiniones más cercanas a la Educación Física destacan la importancia y el incremento de las AMN, según Fullonet (1994) como:

- Alternativa para luchar contra el stress.
- Medio para redescubrir la naturaleza.
- Medio para procurar una educación ambiental para todos.
- Alternativa de los medios recreativos y artificiosos de la ciudad y como hábito recreativo a conseguir.
- Motivación para la actividad física de mantenimiento.
- Alternativa para aquellas personas que no han encontrado su actividad.
- Revitalización económica de las zonas deprimidas del mundo rural.

b) Motivos ligados a la actividad físico-deportiva.

Dentro del campo específico de la Educación Física siguiendo a Olivera y Olivera (1995), las últimas tendencias de la práctica físico-deportiva son:

1. Aumento de los deportes individuales sobre los colectivos.
2. Adaptación de deportes tradicionales a formas más recreativas y participativas.
3. Universalización mercantilista en los ámbitos del deporte.
4. Prácticas deportivas en función de las modas establecidas.
5. Carácter hedonista de las prácticas realizadas.
6. Tendencia a eliminar el entrenamiento, la jerarquía y la planificación del deporte.
7. Aumento de las modalidades deportivas practicadas, como la aparición de otras nuevas.

c) Motivos ligados al ámbito educativo.

En este apartado destacamos, como veremos más adelante, que existen algunas causas para no favorecer que se de un incremento tan elevado y justificado como se da en otros ámbitos. Sin embargo, tenemos autores que aportan ideas para no olvidar aspectos imprescindibles a tener en cuenta si queremos trabajar actividades en el medio natural, así Fullonet (1994:2) presenta las siguientes consideraciones:

- El terreno de juego es cambiante y ello comporta un "riesgo".
- La variedad de desplazamientos que conlleva su práctica, no olvidar trabajarlas en las etapas formativas del individuo.
- La permanencia en el medio natural debe asegurar la integridad del individuo y del ecosistema donde se realice la actividad.
- El proceso didáctico debería dar una formación básica y facilitar la práctica deportiva-competitiva, como salida posterior a la etapa educativa.
- La utilización de los recursos naturales debe servir para conocer y estimar el entorno natural, para evitar expoliarlo.

En la revisión de la bibliografía encontramos aportaciones que realizan Guillén, Lapetra y Casterad (2000) sobre el porqué del incremento en la práctica masiva de actividades en la naturaleza. Plantean tres bloques bien diferenciados que son:

1. Acondicionamiento del espacio natural. Se produce una estandarización para facilita el acceso, como puede ser la red de carreteras para acceder a las estaciones de esquí o las construcciones de vías férreas como el funicular de Bulnes. También nos encontramos con la construcción de nuevos materiales, así como la mejora de las marcas que permiten una reducción de los precios y de las dificultades (se gana en confort y prestaciones en las estancias en el medio natural). Estas modificaciones han provocado la

aparición de nuevas modalidades y la adaptación de las ya existentes. En contra podemos decir que surgen muy reglamentadas y con la pérdida del carácter incierto que hasta ahora llevaban de manera implícita las actividades en el medio natural. Como ejemplo tenemos la escalada deportiva, en la modalidad de escalada en rocódromos, permite alcanzar niveles altos de dificultad pero pierde la incertidumbre de la escalada en una gran pared. Aunque debemos decir que estas aportaciones podemos considerarlas positivas porque permiten el acceso a estas actividades a personas que antes era el privilegio de unos pocos (las posibilidades de acercarse al medio natural estaba más limitada), este último aspecto visto de un prisma más educativo y formativo.

2. Incursión de las nuevas tecnologías de comunicación. En este apartado los autores destacan como se ha acentuado de forma significativa el papel de la imagen, del mismo modo que se ha ido produciendo una mitificación del deportista, en especialidades vinculadas directamente con la naturaleza (mountain bike, alpinismo…). Esta situación ha provocado que se de más importancia a propuestas que se realizan en el medio natural. Se generan ingresos por publicidad, tienen gran aceptación en el público y en definitiva todo se encuentra más influenciado por aspectos socio-económicos. Se han ido generando más expectativas en torno a posibles actividades a realizar en el medio natural. Un incremento en el número de proyectos relacionados con proezas y hazañas, ha provocado esta avalancha de personas que se acercan a la naturaleza. Además nos encontramos que estos proyectos de forma intrínseca conllevan mayores riesgos, se buscan espacios salvajes y son considerados como novedosos y variados en su fondo y forma. Como ejemplo podemos destacar la diversidad de ofertas de viajes a lugares recónditos, cuya publicidad es naturaleza salvaje y exuberante, otro ejemplo pueden ser los Juegos Olímpicos de Deportes Extremos, que se celebran al margen de los oficiales o competiciones que engloban varias disciplinas y jornadas como pueden ser los “Raids Multiaventuras”, competiciones de varios días donde se conjugan varias disciplinas como orientación, bici de montaña, escalada, alpinismo…

3. Heterogeneidad de culturas y estilos. Aquí podemos destacar dos aspectos fundamentales, por un lado como en las AMN se produce una atención especial a la individualidad de cada hombre, las posibilidades de práctica son muy grandes, con posibles respuestas a la demanda de cada persona. Por otro lado se vincula estas actividades con un proceso de autorrealización, perseguido según las características de la sociedad en que vivimos y que hemos visto en los apartados anteriores. Esta situación ha provocado que

continuamente se vayan creando nuevas modalidades, bajo unas premisas iniciales que son: no normativizadas, de carácter flexible y abierto y de motivaciones y fines muy diversos.

Como ejemplo, podemos citar a las variantes que han ido apareciendo en el deporte de orientación: orientación en bicicleta, orientación a caballo… Otro ejemplo destacable es la aparición de nuevas modalidades a partir de las ya existentes, aquí podemos citar al descenso de barrancos, vinculado a la espeleología y la escalada.

También hemos visto que se dan muchos motivos sobre el incremento de la práctica de AMN, ha modo de resumen y vinculándolo con el ámbito educativo podemos decir que:

a. La mejora de las infraestructuras y los materiales facilita el acceso al medio natural por parte del alumnado. Este apartado va ligado a otros aspectos de tipo socio-económico como es el mayor poder adquisitivo de las familias en la actualidad.

b. La aparición en los medios de comunicación de acontecimientos ligados a las AMN genera una motivación especial en el alumnado para querer conocerlas y practicarlas.

c. La posibilidad de acceder a estas actividades en horario formal y no formal genera ciertas actitudes positivas que permiten realizar un trabajo más creativo, participativo e innovador en el alumnado.

d. La variedad y posibilidad de trabajos relacionados con estas actividades permiten que sean muy accesibles para la gran mayoría del alumnado, el bloque de contenidos es bastante amplio, nos ofrece multitud de opciones para elegir aquellos contenidos más atractivos y viables para desarrollar en el centro educativo.

e. Uno de los principales objetivos que rigen este tipo de actividades están relacionados con la práctica recreativa, incrementándose la motivación y la participación del alumnado. Sin olvidarnos de otros relacionados con la Educación en Valores (Educación vial, Educación Ambiental, Salud, Respeto a los demás, Convivencia…).

2.3.- LAS ACTIVIDADES EN EL MEDIO NATURAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

2.3.1.- Tratamiento de las actividades en el medio natural en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria dentro de las diferentes leyes educativas:

2.3.1.1.- Primeras leyes educativas, Ley General de Educación de 1970

Algunas consideraciones realizadas por Dalmau (2004) marcan el punto de partida de la evolución de la EF en las diferentes leyes educativas y su importancia como materia, considerada como tal dentro de las leyes. Como características de Ley General de Educación destacamos, entre otros: la gratuidad y la obligatoriedad de la educación, la educación personalizada, la renovación didáctica y la evaluación continuada. Aunque en la década de los 70 se levantaron los cimientos que posibilitaron el desarrollo posterior de la Educación Física, en el campo práctico no se consiguió que fuese completamente implantada.

Según Lleixá (1998), la Ley de 1970 no supuso grandes transformaciones en la consideración de la Educación Física escolar; a pesar de que los objetivos generales de la Educación General Básica (EGB) hacen referencia a la *"capacidad físico deportiva"*, posteriormente cuando se describen las áreas de actividad educativa, la Educación Física no aparece reflejada (artículos 16 y 17, Ley 14/1970).

Articulo 16. En la Educación General Básica, la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religioso-morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva.

Artículo 17. 1. Las áreas de actividad educativa en este nivel comprenderán: el dominio del lenguaje mediante el estudio de la lengua nacional, el aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo, en su caso, de la lengua nativa; los fundamentos de la cultura religiosa; el conocimiento de la realidad del mundo social y cultural, especialmente referido a España; las nociones acerca del mundo físico, mecánico y matemático; las actividades domésticas y cuantas otras permitan el paso al Bachillerato, así como la capacitación para actividades prácticas que faciliten su incorporación a la Formación Profesional de primer grado.

Incluimos a la etapa de Bachillerato porque abarca desde los catorce hasta los dieciséis años que corresponden con cursos de ESO en la actualidad.

En esta etapa nos encontramos como aparece de forma específica el área de Educación Física.

Siguiendo con el análisis realizado por Lleixá (1998), Fernández, (1999), Dalmau (2004), Lorente (2004), nos centramos en las Órdenes Ministeriales dos de diciembre de 1970 (para la primera etapa de la EGB) y seis de agosto de 1971 (para la segunda etapa de la EGB) que desarrollan la LGE. En estos documentos se trabaja con los contenidos dados por las orientaciones pedagógicas de las citadas órdenes.

Dentro de la EGB, los contenidos se organizan en dos etapas. En la primera (de seis a diez años) la EF queda incluida en el área de expresión dinámica, junto con la expresión musical. En la segunda etapa (de once a trece años) constituye una materia en sí misma, Educación Física y Deportes.

Como resumen de los principales contenidos siguiendo a Pedrero (2007:100) tenemos en la primera etapa, actividad psicofísica general con aplicación de lecciones compuestas de:

- *Ejercicios estáticos - correctivos de carácter general.*
- *Ejercicios de ritmo.*
- *Ejercicios dinámicos - respiratorios y fundamentales.*
- *Juegos.*
- *Pre-deportes.*
- *Pasos de danza folclórica.*
- *Actividades de competición.*
- *Marchas y paseos-cross reducidos, de progresión y orientación en régimen de "aire libre".*

Para Lleixá (1998), dentro de la expresión dinámica, nos encontramos contenidos muy variados que vienen impuestos desde el marco legislativo imperante en esa época. Aunque como hemos anteriormente la LGE de 1970 intenta avanzar hacia nuevos modelos con influencia y orientaciones de otros países, siempre con las limitaciones impuestas por régimen a la hora de llevar a cabo cualquier reforma.

En los documentos publicados a partir de la LGE observamos como se presentan contenidos con cierta relación con las AMN. En la misma línea que Pedrero (2007), Lleixá (1998) toma como ejemplo las orientaciones para tercer curso dentro de la primera etapa destacando el desarrollo de forma lúdica de las siguientes actividades:

- Trepa libre, aumento de la velocidad de la trepa, descenso, balanceo, etc.
- Marchas y paseos-cross reducidos, de progresión y orientación en régimen de "aire libre".

En la Segunda Etapa, con un área específica de Educación Física y Deportes y a partir análisis de las orientaciones para el desarrollo de la LGE la gran finalidad de la EF en esta etapa se centra en *"el perfeccionamiento de las actitudes físico-deportivas en el escolar"* así como *"el desarrollo armónico de todo el cuerpo"* (Lleixá, 1998). Entre los fragmentos más destacados de la introducción, los objetivos y los contenidos tenemos (cuadro nº 2.7):

"La educación físico-deportiva es esta etapa tenderá al perfeccionamiento de las actitudes físico-deportivas del escolar, orientándolas y potenciándole, al mismo tiempo que se procura conseguir el desarrollo armónico de todo el cuerpo. Los ejercicios de ritmo y la dinámica en la adquisición de gestos y destrezas físico-deportivas tendrán gran importancia. Se iniciará también en las actividades al aire libre desenvolviendo destrezas y aptitudes de índole física que, enmarcadas en el ámbito de la naturaleza, dentro de una acepción libre, tienden a proporcionar la distensión y el recreo, al mismo tiempo que intentan conseguir fines formativos de carácter individual y colectivo, siendo además, un medio de higiene social, al dar adecuado encauce al empleo de "Tiempo libre" del hombre".	
OBJETIVO GENERAL	CONTENIDOS
- Desarrollo físico y adquisición de destrezas sensomotrices, de agilidad y fuerza corporal y de los valores de la educación deportiva.	- Educación Física de Base. - Gimnasia y Ritmo. - Juegos y predeportes. - Ejercicios utilitarios y de aplicación. - Socorrismo deportivo y escolar - Preparación Físico-deportiva. - Deportes: atletismo, baloncesto, balonmano, voleibol, fútbol, natación, etc. - Iniciación al Aire libre, marchas, paseos-cross, carrera de orientación, iniciación a la acampada de fin de semana y práctica de campamentos.

Cuadro nº 2.7.- Resumen de la EF en la segunda etapa de la EGB en la LGE (Orden Ministerial de 6 de agosto de 1971).

Como resumen Pedrero (2007:93) cita las innovaciones más importantes que se produjeron en la educación a través de las nuevas orientaciones de la EGB son:

- *Educación Personalizada, que implica una individualización del tratamiento educativo.*
- *Programación del "currículum" en torno a áreas de expresión y de experiencia en mutua interacción.*
- *Innovación didáctica, introduciendo progresivamente los nuevos enfoques, métodos y técnicas.*
- *Orientación y tutoría permanente de los alumnos, como tarea compartida por todas las personas implicadas en su educación.*
- *Evaluación continúa de los alumnos a través de procedimientos congruentes con los objetivos reales de la evaluación.*

- *Coordinación del profesorado en la programación y planificación del trabajo, en la evaluación y orientación de los alumnos y en la organización del centro.*
- *Conocimiento práctico y efectivo del medio ambiente y proyección del centro docente en la comunidad, con tiempo y actividades programadas para este fin, tales como, excursiones, visitas, etc.*

La misma autora realiza un análisis sobre las AMN. *Las actividades al Aire Libre, con su marcado carácter socioeducativo y ascéticas, debían ser consideradas como complemento indispensable de la educación física y deportiva. Pueden definirse como "el conjunto de actividades de índole física que determinan en el individuo una serie de destrezas útiles, permitiéndole ocupar el tiempo libre con finalidades de distensión y formación, actuando siempre en el saludable ámbito de la naturaleza". Aunque se podrían considerar como actividades todos los ejercicios y modalidades que constituyen los medios de la Educación Física y Deportiva de posible práctica al aire libre; sin embargo, se consideraban como específicas de aire libre: Marchas, Acampadas y Juegos en la Naturaleza (juegos de observación y juegos de orientación). Para el fin de familiarizarse con estas actividades, se daban una serie de normas y conocimientos elementales que facilitaran el entendimiento de las mismas y su programación. También se proponían actividades de aire libre por niveles. Por último se incluían notas para el empleo de medios auxiliares en el aire libre: cabuyería, transmisiones y rastreo* (Pedrero, 2007:100).

La etapa de Bachillerato abarca tres años de estudio (coinciden con 3º, 4º de ESO y 1º de Bachillerato del sistema educativo actual) y se configura como "unificado" y "polivalente" (BUP) pues, por un lado, supone la eliminación de la antigua división entre Bachillerato General y Bachillerato Técnico, y por otro, postula la introducción en actividades técnico-profesionales no especializadas (Díez Hochleitner; Tena y García, 1977).

Destacamos como entre las materias comunes aparece el "área de conocimiento" Educación Física y Deportiva con dos horas lectivas a la semana.

Martínez de Haro (1999) realiza un análisis del currículum en BUP tomando como referencia la Orden Ministerial de 22 de marzo de 1975 (BOE de 18 de junio) y otra Orden Ministerial de 18 de septiembre de 1987 (BOE de 23 de septiembre) que modificaba la anterior. Como datos más significativos destacamos:

En este programa no se explicita apartado alguno sobre objetivos, pero se indican dos frases que pueden ser tomadas como tales. Lo primero que hay que señalar es que no están centradas en los alumnos, no se puede anteponer "Que los alumnos y alumnas sean capaces de...", sin embargo, sí se trata de favorecer "en los alumnos y alumnas" y fomentar "en los alumnos y alumnas". Por lo tanto, el encargado de fomentar y favorecer, es el profesor o la profesora (cuadro nº 2.8).

ACTIVIDADES	CONTENIDO	CONDICIONES
Favorecer	el desarrollo de la aptitud físico-deportiva	hasta alcanzar: - niveles de rendimiento - adecuados a su capacidad.
Fomentar	el espíritu asociativo	- con la participación activa - en equipo

Cuadro nº 2.8.- El programa para BUP, tomado de Martínez de Haro (1999).

En el análisis de los objetivos del programa para B.U.P. (Orden de 1987), tampoco los objetivos están centrados en los alumnos. Los objetivos son para los profesores y profesoras (cuadro nº 2.9).

ACTIVIDADES	CONTENIDO	CONDICIONES
Dotar de	- Conocimientos - hábitos - y destrezas	- mediante actividad física. - acorde con sus capacidades. - que le ayuden a mejorar su calidad de vida.
Satisfacer	las necesidades de movimientos	desarrollando sus capacidades físicas y motrices.
Orientar y Ayudar	a conocerse a sí mismo	vivenciando sus posibilidades como: - individuo aislado. - y como persona en su entorno social facilitando su relación con el mismo.
Instruir	- sobre el funcionamiento del cuerpo - y sobre los efectos del ejercicio físico	- propio cuerpo - lo que le llevará a tener conciencia de la relación existente entre algunos aspectos de la salud y la actividad motriz continuada.
Dar información necesaria	del fenómeno social que representan las actividades físico deportivas	- de hoy. - para que puedan ejercitar una actitud crítica. - en sus aspectos: + sociológicos, + culturales y + económicos.

Cuadro nº 2.9.- El programa para BUP, tomado de Martínez de Haro (1999).

En el anexo I de la Orden de 22 de marzo de 1975 (BOE de 18 de abril de 1975) la EF en BUP en relación a las AMN presenta pocas aportaciones aunque aparece en el texto. En primer curso hace alusión a las prácticas de aire libre sin especificar nada. En segundo curso aparece igual y en tercer curso indica lo mismo pero con carácter de especialización y perfeccionamiento.

Como aspecto a resaltar observamos que el documento oficial Orden Ministerial de 18 de septiembre de 1987 (BOE de 23 de septiembre) no aparece ninguna referencia a las actividades en la naturaleza y como hemos observado en documentos anteriores, aparece de forma explícita. En una organización orientativa de posibles contenidos por cursos (1º, 2º y 3º de BUP) aparecen los

habituales pero no los relacionados con las AMN o el aire libre, como lo habían hecho hasta ahora.

2.3.1.2.- Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980)

La primera de estas leyes orgánicas que aparece tras la Constitución fue la LOECE (1980). La Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares intenta dar un paso adelante en el proceso de democratización y participación de la sociedad creando, por primera vez, los Consejos de Dirección que dan entrada en el centro a otros representantes de la comunidad educativa. Además consigue aunar lo legislado para Primaria y Secundaria, por lo que puede ser considerada como el primer paso para lo que hoy se conoce como "sistema no universitario" (Fernández Serrat, 2002).

De forma paralela, como opina Dalmau (2004:66) *en 1980 se promulga la Ley de Cultura Física y Deportes (Ley de 31 de marzo de 1980). Su principal aportación a la Educación Física es la consideración de los INEFs como centros de enseñanza superior para el primer y segundo ciclo de nivel universitario. Serán los decretos publicados en 1981 los que regulen estos centros, marquen las directrices generales para la elaboración de programas y reflejen los planes de estudios de los centros de Madrid y Barcelona.*

Como aspectos más destacados de esta etapa son los programas renovados de la EGB. Aunque las aportaciones de la LGE son reconocidas por la gran mayoría, no se han alcanzado las cotas de rendimiento deseadas y por ello afrontan algunas modificaciones cuyo objetivo es la creación de un tronco común para todos alumnado (Fernández Bustillo, 1999). Para Lleixá (1998) los programas anteriores de EF tenían finalidades de carácter fisiológico e higiénico, e incluso disciplinario. En los programas renovados las finalidades toman un rumbo con un carácter más pedagógico.

Una de las principales novedades es la nueva estructuración de la EGB organizándolas por ciclos:

- Preescolar y Ciclo inicial, 1º y 2º de EGB. Regulado por la Orden de 17 de enero de 1981 con dos horas y media a la semana. En el documento aparecen cuatro bloques temáticos:

    - Toma de contacto con los objetos.
    - Esquema corporal.
    - El espacio.
    - El tiempo.

En ninguno de ellos se hace referencia contenidos relacionados con las AMN, sin embargo en los demás observamos como aparecen, destacamos:

- Ciclo medio, 3º, 4º y 5º de EGB. Regulado por la Orden de 6 de mayo de 1982 con dos horas semanales. Para cada curso tenemos cinco bloques temáticos, que en este caso si aparecen de forma explícita contenidos de AMN.
- En tercer curso, en el bloque temático cuatro las actividades en la naturaleza tienen como objetivos realizar actividades en el medio natural tales como paseos, marchas, juegos, etc., aplicar los conocimientos adquiridos en las restantes áreas de estudio y desarrollar la capacidad de convivencia en grupo.
- En cuarto curso, en el bloque temático tres las AMN se plantean realizar actividades tales como marchas, juegos de orientación, etc. También aplicar los conocimientos adquiridos en las otras áreas.
- En quinto curso, en el bloque temático cuatro las AMN pretende realizar actividades tales como marchas, juegos de orientación y rastreo, acampadas, etc., aplicar los conocimientos adquiridos en otras áreas y habituarse a convivir y desarrollar actitudes de cooperación, ayuda, solidaridad, etc.
- Ciclo superior, 6º, 7º y 8º de EGB. Los niveles mínimos fueron derogados por el nuevo gobierno y no llegaron a ponerse en práctica.

En palabras de Fernández Bustillo (1999:42) *al final, nada cambia; desde los griegos hasta hoy se mantienen las mismas teorías respecto a las bondades que se suponen a la Educación Física.*

A partir 1982 se produce un cambio de gobierno y poco tiempo después aparecen dos leyes orgánicas: la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, de 1985) y la LRU (Ley de Reforma Universitaria de 1983). La primera de ellas refrenda la garantía de una enseñanza básica, gratuita y obligatoria para todos, para lo cual aporta, como principal novedad, la creación de una red de centros privados con financiación pública -los centros concertados- a cambio de asumir las obligaciones legales de los públicos, que continúa vigente. Merece la pena destacar también que esta ley recoge, por primera vez, los derechos de los diferentes miembros de la comunidad educativa (padres y madres, profesorado y alumnado), quedando garantizada su participación con la creación de los Consejos Escolares a nivel de Estado, de Comunidad autónoma y de centro, que les asegura su intervención en el gobierno de los centros. Resulta significativo que a partir de esta ley se eligen democráticamente a los directores y directoras escolares, contando con la contribución de todos los sectores implicados (Fernández Serrat, 2002).

2.3.1.3.- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)

Como introducción y de forma resumida el análisis de Fernández Serrat (2002) nos da una visión general de las principales novedades y los cambios más significativos. En 1990 se promulga la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo o LOGSE, constituyendo una apuesta por colocar a España a la altura del resto de los países europeos. Teniendo en cuenta que hasta este año, la enseñanza estaba organizada por una ley procedente de la dictadura franquista, se comprende que la necesidad de renovación fuera sentida prácticamente por todos los sectores sociales. Los cambios se hacían cada vez más evidentes en los valores a desarrollar, en el mercado laboral, en la tecnología, etc. En el Preámbulo de dicha ley se deja constancia de su pertinencia basándose en razones como: la homologación de títulos con los países de la Unión Europea, la necesaria formación para los cambios, la discriminación que sufría la Formación Profesional, etc.

A lo largo de los años en que ha estado vigente la LOGSE, ha resultado ser una Ley polémica, que ha satisfecho a pocos, que no contó con los suficientes recursos para su desarrollo, y que no ha cubierto las expectativas que suscitó. Necesitó en 1995 de la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE, 1995), a fin de regular los Órganos de Gobierno y Participación para las acciones que se esperaba de los mismos (autonomía de los centros, desarrollo de proyectos, trabajo en equipo…). Esta ley pretende asegurarse que la participación se realice en óptimas condiciones, reforzando las propias funciones que ya tienen encomendadas los Consejos Escolares y añadiéndole otras nuevas. Concede una mayor importancia a la elección de Director, intentando que sean seleccionadas las personas mejor preparadas, y se fomentan los incentivos profesionales. Para la consecución de estos fines se regula la función inspectora a fin de que puedan detectar los distintos elementos del sistema educativo y las causas determinantes del resultado de las evaluaciones.

De manera más específica, en la LOGSE Santos (2003) exalta la importancia que adquiere el medio, como espacio físico de acción, en la educación del individuo. Su justificación proviene de las necesidades educativas de la demanda social. Como aspecto a mejorar es el significado de medio (entorno, medio natural y medio ambiente) que aparece un tanto impreciso, se reclama una educación vinculada con el espacio social y cultural del alumnado (entorno), que se extienda a la diversidad de lugares que en él hay (medios), y que contribuya a su mejora y conservación (medio ambiente).

El currículo se presenta como documento clave en el desarrollo de la actividad docente del profesorado de Educación Física. Centrado nuestro estudio en el trabajo de las AMN en los IES, nos encontramos que este bloque de contenidos aparece de forma explícita en los documentos oficiales que

desarrollan y concretan el currículo del área de Educación Física[6]. Ahora bien, cuando queremos trabajar con estos contenidos nos encontramos que no hay un campo claramente definido sobre que son las actividades en el medio natural. A modo de ejemplo tenemos como el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el Real Decreto 1345/1991 de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de Educación Física en la ESO (BOE nº 220 de 13 de septiembre de 1991), habla de *actividades en el medio natural y* la Junta de Andalucía en el Decreto 148/2002, de 14 de mayo (BOJA nº 56, de 27 de junio) de la *actividad física en el medio natural.*

A continuación analizamos algunos Reales Decretos o Decretos para profundizar en el conocimiento de los aspectos que están relacionados con las actividades en el medio natural y así poder justificar de manera solvente su trabajo en el ámbito educativo.

Para situarnos en el currículo de la ESO, vamos a trabajar con uno de los documentos oficiales más significativos por el cambio que supuso socialmente a la hora de entender el entramado educativo. En esta apartado no tenemos en cuenta a la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE) ni la Ley Orgánica de Educación (LOE) que más tarde analizaremos. Este documento es: el Decreto 148/2002, de 14 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA nº 75, de 27 de junio).

Tomando como referencia el objetivo fundamental de la educación obligatoria sobre el desarrollo integral de la persona, es imprescindible incidir de forma intencionada y explícita desde la acción educativa para la adopción de las actitudes y los valores que contribuyan a crear una sociedad más desarrollada y justa desde el respeto al pluralismo, la libertad, la justicia, la igualdad y la responsabilidad.

1) Los *objetivos generales* de la ESO deberán contribuir a que el alumnado, durante dicha etapa, desarrollen una serie de capacidades y en nuestro caso que estén relacionadas con las AMN. Entre estos objetivos destacamos tres:

- Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida (objetivo e).
- Conocer y apreciar el patrimonio natural, cultural e histórico de Andalucía y analizar los elementos y rasgos básicos del mismo, así

[6] Según la LOGSE, las actividades en el medio natural tienen entidad propia para su trabajo, organizadas en un bloque de contenidos. Decreto 148/2002, de 14 de mayo, modifica el anterior Decreto 106/1992, de 9 de junio.

como su inserción en la diversidad de Comunidades del Estado (objetivo f).
- Conocer y valorar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos, y desarrolla runa actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho (objetivo h).

A continuación basándonos en la lectura del documento oficial, veremos como en el texto aparecen referencias específicas sobre las actividades en el medio natural. Con ello queremos resaltar las posibilidades de trabajo de este bloque de contenidos.

Como marco de referencia de nuestra práctica docente, en el texto oficial tenemos:

Los ejes básicos de la acción educativa del área, en la Educación Secundaria Obligatoria, son el cuerpo y el movimiento. Las funciones del movimiento son varias y han tenido diferentes consideraciones en el currículo de Educación Física según, las intenciones educativas que han presidido su elaboración. Hay que destacar como las más importantes las funciones de conocimiento, de organización de las percepciones, anatómico-funcional, estética-comunicativa, de relación, agonística, higiénica, hedonista, de compensación y catártica.

El desarrollo motriz debe tratarse vinculado al desarrollo cognitivo. La permanente y progresiva exploración del entorno, las relaciones lógicas que se producen con los objetos, con las personas, con el medio y con uno mismo, favorecen la construcción de nociones topológicas, espaciales y de resolución de problemas en actividades colectivas realizadas en diferentes contextos.

El Juego y el Deporte, son las formas más comunes de entender la actividad física en nuestra sociedad. La práctica deportiva, sin embargo, tal como es socialmente apreciada, se identifica con planteamientos competitivos, selectivos y restringidos a una sola especialidad, que no siempre son compatibles con las intenciones educativas del currículo. Para adquirir un valor educativo, el deporte ha de tener un carácter abierto, centrado en la mejora de las capacidades motrices, de comunicación, socialización, etc. Para ello la participación no debe supeditarse a características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación.

El ejercicio físico es fundamental para el desarrollo de las potencialidades del alumnado, por sus efectos beneficiosos sobre la salud. Por ello son necesarias acciones educativas para consolidar hábitos duraderos: una correcta alimentación, la defensa del medio ambiente, vida en la naturaleza, descansos apropiados, hábitos de higiene corporal, etc., que incidirán de forma más

favorable en el desarrollo y mejora de la educación, que si se hiciera sólo con la práctica del ejercicio.

2) A continuación veremos cuales son los *objetivos específicos* de la Educación Física en la Ley Orgánica (LOGSE). Dentro de estos objetivos resaltamos aquellos que puedan tener una relación con las AMN.

Los objetivos se entienden como las intenciones que sustentan el diseño y la realización de las actividades necesarias para la consecución de las grandes finalidades educativas. Se conciben así como elementos que guían los procesos de enseñanza-aprendizaje, ayudando al profesorado en la organización de su labor educativa.

Los objetivos del área de EF en la ESO deben entenderse como aportaciones que, desde el área, se han de hacer a la consecución de los objetivos de la etapa. La enseñanza de la EF tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en el alumnado las siguientes capacidades:

1. *Conocer y valorar su cuerpo, con el fin de contribuir a mejorar sus cualidades físicas básicas y sus posibilidades de coordinación y control motor, realizando las tareas apropiadas y haciendo un tratamiento discriminado de cada capacidad.*

Este objetivo señala la importancia de que el alumnado conozca y valore sus capacidades físicas y habilidades específicas, y aplique ese conocimiento para desarrollar destrezas que mejoren su capacidad de movimiento y su adaptación a las condiciones espaciales y temporales, así como para profundizar en el conocimiento de la conducta motora como organización significativa del comportamiento humano.

2. *Conocer, valorar y practicar, con el nivel de autonomía propio de su desarrollo, los juegos y deportes habituales de su entorno, individuales, colectivos o de adversario, aplicando los fundamentos reglamentarios, técnicos y tácticos, en situaciones reales.*

Este objetivo trata de desarrollar en el alumnado un conjunto de capacidades que hacen referencia al cuerpo y al movimiento y a sus posibilidades motrices mediante el conocimiento y la práctica de juegos y deportes, lo que implica, además, aspectos de índole social y cultural. Por lo tanto, es necesario propiciar la práctica de estas actividades que pertenecen al entorno sociocultural de la adolescencia. En especial hay que destacar la práctica de juegos tradicionales andaluces.

Asimismo, se trata de valorar de forma positiva la realización de estos juegos y deportes también fuera del espacio escolar y de entender la actividad deportiva como una manifestación cultural y social.

3. *Entender, valorar y utilizar las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo como enriquecimiento personal, diseñando y practicando actividades físicas, rítmicas con y sin acompañamiento musical.*

Con este objetivo se trata de desarrollar un conjunto de capacidades basadas en el cuerpo y el movimiento que hacen referencia a la expresión y comunicación, lo cual incluye aquellos procesos en los que intervienen distintos lenguajes y códigos. Estas capacidades han de desarrollarse en contextos que supongan un enriquecimiento de las posibilidades de comunicación del alumnado a través de sus propias ideas, sentimientos y experiencias vividas. Este enriquecimiento se deriva de descubrimientos, realizaciones y percepciones de uno mismo y de los demás. Es importante destacar el papel que juega la expresión corporal en el desarrollo de las relaciones interpersonales, culturales y sociales.

4. *Conocer, diseñar y disfrutar con actividades físicas que, respetando el medio natural, contribuya a su conservación y mejora. El medio natural es especialmente adecuado para la práctica de determinadas modalidades de actividad física de tipo individual o colectivo, que contribuyen al desarrollo de capacidades corporales y motrices, al tiempo que facilitan las relaciones interpersonales y sociales. Por ello, es conveniente que el alumnado aproveche el entorno natural y sus posibilidades para la realización de este tipo de actividades, favoreciendo actitudes de respeto, cuidado y protección del medio, desarrollando sensibilidad ante su deterioro.*

5. *Participar en actividades físicas y deportivas, estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás, independientemente del nivel de habilidad alcanzado, y colaborando en la organización de aquellas.*

Este objetivo trata de desarrollar en el alumnado capacidades de relación personal y de cooperación mediante la práctica de la actividad física, así como favorecer actitudes flexibles, solidarias y tolerantes. Ello supone el rechazo de cualquier tipo de discriminación por motivos de sexo, raza o nivel de capacidades motoras, y la valoración positiva de actitudes de compañerismo, juego limpio y cooperación. Esto implica el establecimiento de un marco idóneo de aceptación y ayuda, que permita interacciones ricas y fluidas en el grupo y la integración de todos sus miembros al nivel de sus posibilidades.

6. Planificar y realizar, de forma habitual y sistemática, actividades físicas y deportivas adecuadas a sus necesidades, conociendo sus contraindicaciones y adoptando hábitos de alimentación e higiene con el fin de mejorar las condiciones de salud y de calidad de vida.

Este objetivo responde a una concepción de la educación física como actividad compleja en la que influyen múltiples variables que afectan a la salud y a la calidad de vida. Con él se pretende fomentar actitudes de responsabilidad hacia el propio cuerpo y de respeto al de los demás. Se tratará de que el alumnado sea capaz de conocer sus niveles de capacidad físico-motora, sus limitaciones y sus necesidades de salud, ocio y recreación para que pueda programar, organizar y gestionar sus propias actividades físicas, de acuerdo con las posibilidades que el entorno le proporciona.

7. Conocer, valorar y saber utilizar las técnicas básicas de relajación más apropiadas para su nivel y sus necesidades.

Este objetivo pretende que el alumnado sepa utilizar adecuadamente las distintas técnicas y métodos de relajación como medio para reducir y aliviar las tensiones y desequilibrios que pueden producirse, tanto en la vida cotidiana como en la práctica deportiva, seleccionando aquellas que se adaptan mejor a cada situación o necesidad personal y colectiva.

3) Una vez vistos los objetivos específicos de la EF en la ESO pasamos a ver las orientaciones metodológicas que nos ofrece el currículo. De manera especial resaltamos aquellos aspectos más propicios para su trabajo desde el bloque de contenidos de AMN.

Dicho tratamiento implica que, en la práctica de la EF, el desarrollo de las capacidades motrices debe tratarse junto al de otras capacidades, potenciando para ello estructuras organizativas que favorezcan el trabajo conjunto del equipo docente.

En esta etapa el conocimiento del cuerpo y de sus diferentes posibilidades supone un proceso constante que no puede desvincularse de las vivencias del alumnado.

El desarrollo de habilidades y destrezas ha de partir de aquellas consideradas como básicas y atender al logro de las habilidades específicas, mediante la transferencia de aspectos cuantitativos que sitúen al alumnado en disposición de poder realizar prácticas deportivas. Estas prácticas no deben supeditarse a la consecución del éxito, sino que interesan en la medida en que suponen un desarrollo armónico de las capacidades del alumnado. Deberá proponerse una variada gama de actividades que puedan practicarse en el entorno, favoreciéndose así transferencias válidas a posteriores etapas educativas y diferentes momentos de ocio y recreación. En el último tramo de la etapa deben favorecerse modificaciones metodológicas adaptándolas a un progresivo esfuerzo, a prácticas deportivas adecuadas, etc.

La práctica de la educación física no se reduce solamente a momentos considerados escolares, sino que se extiende a diferentes momentos vitales del

alumnado. Es un proceso en el que intervienen elementos formales e informales de gran influencia social. El juego, el teatro, la danza, las adaptaciones deportivas, etc. son componentes curriculares que pertenecen a diferentes tiempos pedagógicos, que es necesario asumir desde el planteamiento general del Proyecto de Centro, de forma que exista una conjunción entre las diferentes actividades escolares con otras de tipo complementario y fuera del horario lectivo, que también deben tener carácter formativo e incluirse coherentemente en el proyecto curricular.

Conviene plantear situaciones de carácter individual, en las que el alumnado descubra por sí mismo nuevas y más ricas posibilidades de movimiento, así como los medios más eficaces para llevar a buen término las acciones motrices propuestas, ocupando un lugar importante en las actividades de producción de conceptos, e intentando obtener enseñanzas susceptibles de ser generalizadas a la mayoría del alumnado.

Los intereses del alumnado van definiéndose a lo largo de la etapa, por lo que es aconsejable diferenciar entre actividades comunes y actividades diversificadas, que atiendan a los diferentes intereses y aptitudes. Las actividades comunes incluirán aspectos de salud física y hábitos de ejercicio físico y de práctica deportiva, como medios de inserción social y empleo creativo del ocio.

Las actividades diversificadas estarán enfocadas a cubrir los intereses de especialización del alumnado en determinadas habilidades y actividades deportivas. Juego, deporte y actividad en el medio natural constituyen los contextos en los que se desarrollará la actividad física. Mediante la práctica deportiva se perfeccionan diferentes destrezas y habilidades consideradas básicas, en un proceso que atiende a la evolución del alumnado. Al mismo tiempo se ponen en funcionamiento diferentes estrategias sustentadas en mecanismos de cooperación y oposición, así como se establece una dinámica de relaciones planteadas dentro del dominio de la ubicación espacial y temporal y de la mejora de la condición física y de las cualidades de coordinación.

Las actividades realizadas en contextos diferentes al habitual, requieren actuaciones diversificadas en función de su tipología, terreno en el que se realiza, habilidades que se ponen en funcionamiento, etc. El cuidado de las instalaciones y su uso, la manipulación correcta de materiales, la adecuación de diferentes ejercicios a las edades y niveles del alumnado, el establecimiento de períodos alternativos de trabajo y descanso... son algunos factores que inciden en el aumento de la seguridad en la práctica de la educación física. El desarrollo curricular de la actividad física debe tener en cuenta el medio en el que se realiza y el grupo de estudiantes al que se dirige. En medios urbanos, la práctica deportiva se adaptará en función del entorno, prestando especial atención al mantenimiento y mejora de la salud en ambientes contaminados.

Dado que el estudio del cuerpo y su movimiento no son competencia exclusiva de la Educación Física, es importante considerar las aportaciones fundamentales de las diversas áreas, correspondiendo al equipo docente su integración y ordenación.

4) En este apartado vemos las referencias en cuanto a *contenidos* que encontramos en el currículo. Como aspecto cualitativo destacamos la aparición de un bloque de contenidos de AMN, organizados en ciclos y cursos con características específicas en cada uno de ellos.

- Bloque de Contenidos: *LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL MEDIO NATURAL*

La EF debe incorporar contenidos que desarrollen la sensibilidad del alumnado con respecto al medio natural, fomenten su conocimiento y respeto y favorezcan su disfrute.

Se hace, pues, necesario conocer normas, medidas y reglamentos para la realización de actividades en la naturaleza. El estudio de las características del medio natural a través del aprendizaje de técnicas de orientación, topografía y de reconocimiento de formas y elementos del paisaje, harán posible su adaptación al medio.

Al tratarse de un entorno no habitual se requiere un conocimiento de las normas específicas de seguridad, protección y precauciones que se tendrán en cuenta en la utilización y disfrute del medio natural. Deberá informarse sobre lugares, zonas, instalaciones de permanencia, parques, reservas naturales, dónde se podrán realizar actividades de este tipo.

PRIMER CICLO: 1º de ESO

Este primer curso significa el comienzo de una nueva etapa educativa y de un ciclo caracterizado, en general, por el comienzo de la pubertad con todas las implicaciones psicobiológicas que condicionan la práctica docente. Por ello, en este curso los contenidos representan una cierta continuidad con la Primaria y una preparación genérica para que a lo largo del ciclo el alumnado adquiera, con la práctica, los hábitos y fundamentos esenciales de la actividad física, integrándolos en su proceso de desarrollo para su beneficio y para el de su entorno.

Las actividades se centrarán en el conocimiento de las posibilidades que ofrece el medio para realizar actividades físico deportivas: tierra, mar, aire y en la adquisición de técnicas básicas, como la cabuyería, identificación de señales de rastreo y seguimiento dentro del recinto, previamente marcado, del centro y sus inmediaciones. Se fomentará la realización de actividades interdisciplinares favoreciéndose la actitud de respeto a la conservación y mejora del medio tanto natural como urbano, así como su disfrute y uso.

PRIMER CICLO: 2º de ESO

En este curso culmina el primer ciclo de la etapa. Por lo tanto, el tratamiento de los contenidos, aún cuando se plantee con un nivel de exigencia y profundización mayor, debe enfocarse en clara línea de continuidad con el que se ha dado a los del primer curso, con los que no dejan de formar un todo. Se presentan como las actividades mínimas para que el alumnado adquiera las habilidades y destrezas suficientes para obtener cierta autonomía personal en las actividades físicas, al menos en la práctica dentro del centro, en su entorno más próximo y como paso previo para el segundo ciclo.

De las múltiples actividades que pueden realizarse en el marco natural, hay que escoger aquellas que sean adecuadas a las capacidades e intereses del alumnado en este curso. De entre ellas parecen apropiadas: las prácticas para el montaje de tiendas; nociones de acampada (precauciones, normas de seguridad y elección del terreno, etc.); el senderismo (en qué consiste, tipos de sendero, material y vestimenta y realización de un recorrido).

Hay que concienciar al alumnado de los usos y abusos a que se somete el medio natural y urbano.

SEGUNDO CICLO: 3º de ESO

Este curso coincide también, generalmente, con la adolescencia, por lo que el alumnado busca mayor autonomía y por lo tanto mayores niveles de responsabilidad personal. Los contenidos, sin perder su caracterización y organización como parte de un ciclo completo, se presentan más especializados y normativos, al objeto de que el alumnado conozca las consecuencias de su actuación y desarrolle progresivamente la toma de decisiones en las actividades físicas, tanto para su persona como en sus relaciones con los demás.

Las actividades en el medio natural favorecerán actitudes de participación, creatividad y sociabilidad y facilitarán la asunción de responsabilidades en la organización de actividades de grupo, con la toma de decisiones que ello conlleva. De la misma manera, han de tender al desarrollo progresivo de la autonomía para desenvolverse en medios no habituales. Por ello, en este curso, se impartirán nociones básicas de orientación, así como normas de seguridad para los recorridos urbanos y naturales. Se adquirirán las técnicas básicas de orientación, lecturas de mapas y realización de recorridos de orientación. El alumnado deberá conocer y aceptar las normas de seguridad y protección en la realización de estas actividades.

SEGUNDO CICLO: 4º de ESO

Como final de un ciclo y de una etapa educativa, los contenidos se proponen con el objetivo de completar la adquisición de habilidades y destrezas mínimas esenciales especializadas. De este modo, y de acuerdo con sus

necesidades y características individuales, se debe permitir al alumnado planificar, organizar y seguir con la práctica de las actividades físicas, de forma autónoma, tanto individual como colectivamente y en distintos ambientes y entornos.

En este curso el alumnado aprenderá a relacionar la actividad física, la salud y el medio natural y tomarán conciencia del impacto en éste de las actividades físico-deportivas. Además, perfeccionarán y profundizarán en las técnicas de orientación y la localización de controles, siguiendo la simbología internacional.

Conocerán los aspectos generales que hay que considerar en la organización de actividades en el medio natural, fundamentalmente aprovechando zonas concretas de su localidad y de la riqueza de la comunidad andaluza, así como otras actividades más especializadas como la vela, piragüismo, esquí, etc.

5) Finalmente tenemos los *criterios de evaluación* que seguiremos en el proceso educativo. La evaluación, no los exámenes o pruebas excluyentes, plantea las interrogaciones siguientes: ¿para qué evaluar?, ¿qué, cuándo y cómo evaluar? No es posible enseñar y que todos aprendan del mismo modo o al mismo ritmo, ya que cada persona aprende con su manera de ser, de pensar, de sentir y de hacer. Este procedimiento básico de la evaluación para aprender exige que el alumnado se haga responsable de su propio aprendizaje.

5.1. SOBRE EL CONOCIMIENTO DE LAS CAPACIDADES PROPIAS

Se debe comprobar en qué medida, a través de la reflexión sobre las actividades realizadas, los alumnos y alumnas van adquiriendo un conocimiento progresivo de la propia capacidad y de la de sus compañeros para realizar determinadas actividades y saber regular éstas con el objeto de no pasar de los límites que aconsejan la salud y la seguridad.

SEGUNDO CICLO: 3º de ESO

Resolver problemas de decisión surgidos en la realización de actividades deportivas, utilizando habilidades específicas y evaluando el ajuste de la ejecución al objeto previsto.

5.2. SOBRE LA CONCIENCIACIÓN Y ACTITUD CRÍTICA EN RELACIÓN CON LOS EFECTOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA

Deberá comprobarse en qué medida y qué tipo de relaciones se establecen entre la realización de actividades físicas y el mantenimiento o la mejora de la salud y su contribución a la calidad de vida. Del mismo modo, se

valorará el desarrollo de la actitud crítica del alumnado hacia las actividades físicas que implican riesgos para la salud o deterioro medioambiental.

PRIMER CICLO

Utilizar las técnicas básicas en el medio natural y adopta una actitud crítica ante la falta de cuidado y deterioro del medio natural.

SEGUNDO CICLO: 3º de ESO

Realizar actividades en el medio natural que tengan como finalidad aprender a desenvolverse en él, comprometiéndose en su cuidado y conservación, y analizando los efectos duraderos para la salud del trabajo de resistencia aeróbica y de flexibilidad.

SEGUNDO CICLO: 4º de ESO

Usar de forma adecuada las técnicas de actividades en la naturaleza, manifestando comportamientos respetuosos con el medio ambiente.

5.3. SOBRE EL DESARROLLO DE ACTITUDES SOCIALES

Se valorará el desarrollo de actitudes que potencien la actividad física grupal como la cooperación, la tolerancia y el respeto a las normas establecidas. Se pretende así tomar en consideración la progresiva implantación de normas, aceptadas como necesarias para regular la organización y el funcionamiento de una actividad de grupo y en qué medida esa implantación de normas se ve favorecida por actitudes como la aceptación de los demás, la tolerancia, la valoración del esfuerzo realizado, el respeto y la solidaridad.

PRIMER CICLO

Mostrar una actitud de tolerancia y deportividad tanto cuando se adopta el papel de participante como el de espectador. Desarrollar la responsabilidad hacia el uso adecuado de las instalaciones y los materiales al realizar la actividad física.

SEGUNDO CICLO: 3º de ESO

Colaborar y participar en las actividades de su entorno.

2.3.1.4.- Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE, 2002)

A la LOGSE, auspiciada por un cambio social y de gobierno en nuestro país, le sucede la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE, 2002), que nació y terminó entre controversias y opiniones enfrentadas (Fernández Serrat, 2002).

De forma muy sintética presentamos las principales novedades que encierra esta Ley. A nivel general podemos decir, utilizamos como hilo conductor los comentarios y aportaciones hechas por León y Martín (2003:2):

Las medidas encaminadas a promover la mejora de la calidad, se articulan en torno a cinco ejes:

1. *Uno. Los valores del esfuerzo y de la exigencia personal.*
2. *Dos. Los resultados, unido a la evaluación de alumnos, profesores, centros y sistema.*
3. *Tres. Reforzar un sistema de oportunidades de calidad para todos. Justificando la flexibilidad del sistema y «cierta variedad de trayectorias».*
4. *Cuatro. El profesorado, la relación profesor-alumno, elevar la consideración social del profesorado, reforzar el sistema de formación inicial, formación continua y carrera profesional.*
5. *Cinco. Autonomía de los centros educativos.*

A nivel general presentamos un resumen de los aspectos más destacables de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación y sobre todo del Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la ESO.

Las finalidades de la Educación Secundaria Obligatoria son: transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos científico, tecnológico y humanístico; afianzar en ellos hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades; formarlos para que asuman sus deberes y ejerzan sus derechos como ciudadanos responsables, y prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral con las debidas garantías.

Las características en la ESO quedan recogidas en la figura nº 2.4:

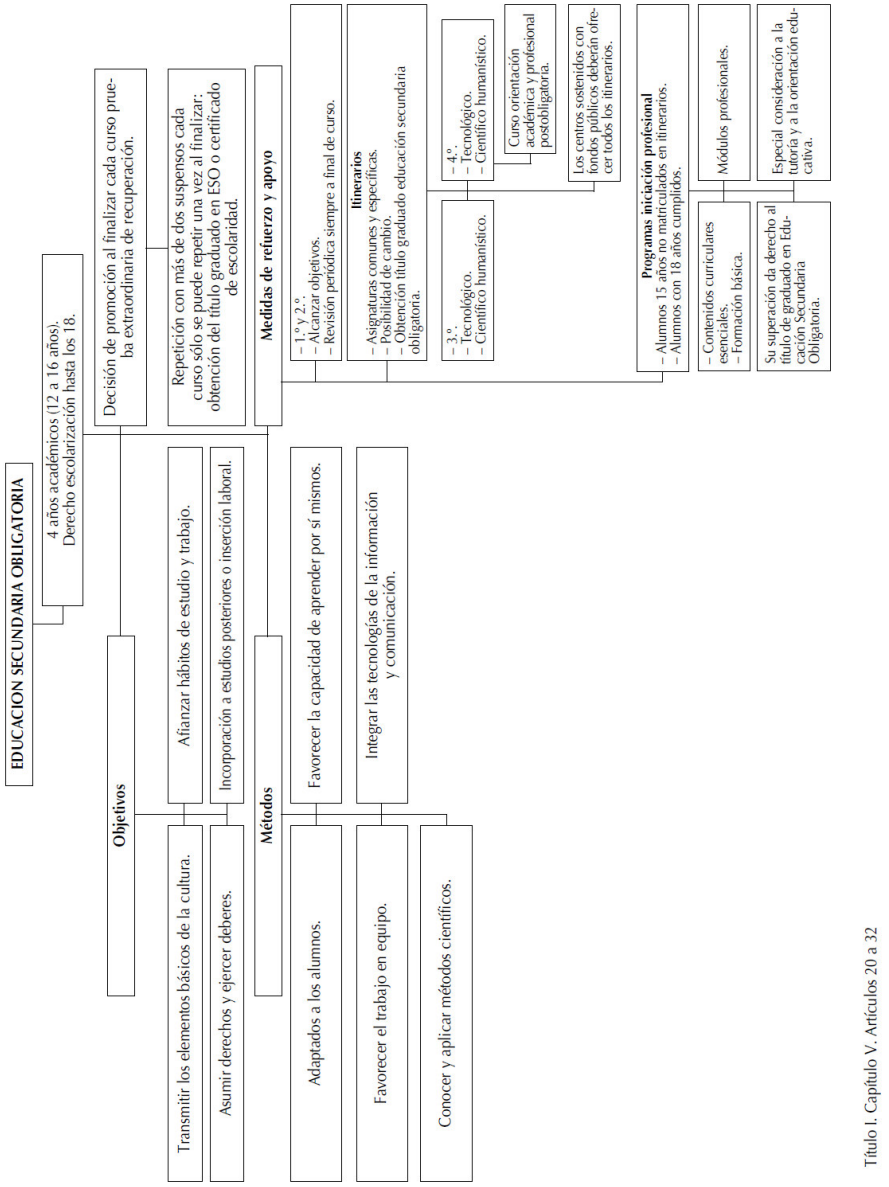


Figura nº 2.4.- Elementos relevantes de la LOCE en la ESO, tomado de León y Martín (2003:10).

El alumnado deberá alcanzar a lo largo de la ESO las siguientes capacidades y vinculadas a la EF y las AMN (con referencias explícitas) destacamos:

d.- Afianzar el sentido del trabajo en equipo y valorar las perspectivas, experiencias y formas de pensar de los demás.

i.- Consolidar el espíritu emprendedor desarrollando actitudes de confianza en uno mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

l.- Conocer el funcionamiento del propio cuerpo, para afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la práctica del deporte, para favorecer el desarrollo en lo personal y en lo social.

m.- Conocer el entorno social y cultural, desde una perspectiva amplia; valorar y disfrutar del medio natural, contribuyendo a su conservación y mejora.

En la LOCE la EF centra sus acciones educativas en:

1. Educación en el cuidado del cuerpo y de la salud.
2. Educación para la mejora corporal.
3. Educación para la mejora de la forma física.
4. Educación de la utilización constructiva del ocio mediante la práctica de actividades recreativas y deportivas individuales y colectivas.

Como ejemplo de los cambios que se producen en la LOCE en el siguiente párrafo del Real Decreto 831/2003 el enfoque varia significativamente respecto a documentos anteriores: *las actividades, en esta etapa, dejan de tener un sentido más recreativo, para seguir un tratamiento cada vez más específico en el desarrollo de los contenidos, tanto de condición física, con una clara orientación hacia la salud, como de las habilidades específicas, en donde se incluyen los juegos y deportes, las cualidades motrices, las actividades en el medio natural y las actividades de ritmo y expresión.*

Los objetivos del área de EF en la LOCE son:

1. Conocer y valorar los efectos beneficiosos, riesgos y contraindicaciones que la práctica regular de la actividad física tiene para salud individual y colectiva.
2. Practicar de forma habitual y sistemática actividades físicas con el fin de mejorar las condiciones de salud y calidad de vida.
3. Valorar el estado de sus capacidades físicas y habilidades específicas y planificar actividades que le permitan satisfacer sus necesidades.
4. Realizar tareas dirigidas a la mejora de la condición física y las condiciones de salud y calidad de vida, haciendo un tratamiento discriminado de cada capacidad.
5. Incrementar sus posibilidades de rendimiento motor mediante el acondicionamiento y mejora de las capacidades físicas y el perfeccionamiento de sus funciones de ajuste, dominio y control corporal.

6. Conocer y practicar modalidades deportivas individuales, colectivas y de adversario, aplicando los fundamentos reglamentarios, técnicos y tácticos en situaciones de juego.
7. Participar, con independencia del nivel de habilidad alcanzado, en juegos y deportes (convencionales, recreativos y populares) colaborando en la organización de campeonatos, valorando los aspectos de relación que fomentan y mostrando actitudes de tolerancia y deportividad.
8. Diseñar y realizar actividades físico-deportivas en el medio natural que tengan bajo impacto ambiental, contribuyendo a su conservación y mejora.
9. Realizar actividades deportivas y recreativas con un nivel de autonomía aceptable en su ejecución.
10. Conocer y utilizar técnicas básicas de relajación como medio para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida cotidiana y/o en la práctica físico-deportiva.
11. Valorar, diseñar y practicar actividades rítmicas con una base musical como medio de comunicación y expresión creativa.

Comentar de manera muy breve y sucinta como desde las AMN se puede afrontar la consecución de los objetivos específicos de la EF, aunque también es verdad que de manera concreta el objetivo octavo hace una referencia clara a estos contenidos. Learreta (2003) nos comenta como el incremento del número de objetivos respecto a la LOGSE quizá no resulte necesario para cubrir la totalidad de las dimensiones en las que la EF pretende incidir en esta etapa. Si en los planteamientos anteriores los objetivos se centraban en el desarrollo del cuerpo vivenciado, ahora apuntan hacia el cuerpo utilitario e instrumental.

Estamos de acuerdo con la opinión de Kirk (1990) hay grupos interesados en buscar justificaciones a la materia basándose más en el conocimiento que goza de mayor estatus, como por ejemplo el científico y menos en la forma pedagógica de la asignatura a la hora de trabajar en la construcción del conocimiento de la EF.

Barrachina (2008) opina que los conflictos por el poder del área se han visto reforzados, con el enfoque tradicional que ha adoptado la asignatura para su desarrollo curricular. Con la LOGSE y la LOCE, lejos de traer un campo de conocimiento compartido, que propicie la reflexión y el cambio curricular profundo en los planteamientos del área entre los profesores, se ha contribuido a aumentar, si cabe, el desconcierto sobre la forma en de llevarse a cabo el desarrollo curricular del área en general.

Para Learreta (2003:43) *la forma en que se presentan los nuevos objetivos incide más claramente en una mejora de la ejecución y del rendimiento, a diferencia de los que se planteaban en el currículo de la LOGSE, que incidían más en la búsqueda de autonomía y el enriquecimiento personal a través de las prácticas físicas y motrices.* En cuanto a los contenidos,

coincidiendo con Learreta (2003) consideramos que un punto débil es la desaparición de la categorización en conceptos, procedimientos y actitudes. Volvemos a una perspectiva más tradicional centrada en lo cognitivo e intelectual. Ahora los contenidos son muy específicos y no inciden tanto en la formación integral del alumnado.

En el siguiente párrafo nos centramos en los contenidos que corresponden al bloque de AMN. Se produce un cambio y aunque aparecen de forma evidente se enmarcan dentro del bloque de habilidades específicas (cuadro nº 2.10).

Bloques de contenidos de EF en la LOCE
I. Condición Física y Salud II. Habilidades Especificas: 1. Juegos y Deportes 2. En el Medio Natural 3. Ritmo y expresión

Cuadro nº 2.10.- Bloques de contenidos en la LOCE.

En el cuadro nº 2.11 los contenidos de AMN del currículo de EF en la ESO.

II.- Habilidades específicas: 2.- En el medio natural	
1º ESO	1. Posibilidades que ofrece el medio natural para realizar actividades físico-deportivas: tierra, aire y agua. 2. Adquisición de técnicas básicas manipulativas: cabuyería. 3. Identificación de señales de rastreo y realización de un recorrido por el centro y sus inmediaciones, previamente marcado. 4. Aceptación y respeto de las normas para la conservación y mejora del medio urbano y natural.
2º ESO	1. Adquisición y puesta en práctica de técnicas básica para el montaje de tiendas de campaña. 2. Nociones sobre supervivencia y acampada: normas de seguridad, elección del terreno y precauciones a tener en cuenta para montar tiendas. 3. El senderismo: ¿en qué consiste?; tipos de sendero, material y vestimenta necesaria. Realización de un recorrido de sendero. 4. Toma de conciencia de los usos y abusos de que está siendo objeto el medio urbano y natural.
3º ESO	1. Adquisición de técnicas básicas de orientación: lectura de mapas, orientación de mapas y realización de recorridos de orientación. 2. Nociones básicas sobre orientación. Normas de seguridad a tener en cuenta para la realización de recorridos de orientación en el medio urbano y natural. 3. Aceptación de las normas de seguridad y protección en la realización de actividades de orientación.
4º ESO	1. Aspectos generales a considerar en la organización de AMN. 2. Perfeccionamiento y profundización de técnicas de orientación. Localización de controles siguiendo la simbología internacional. 3. Relación entre la actividad física, la salud y el medio natural. 4. Toma de conciencia del impacto que tienen algunas actividades físico-deportivas en el medio natural.

Cuadro nº 2.11.- Contenidos de EF relacionados con las AMN en la LOCE.

Finalmente resaltamos los párrafos que aparecen en los criterios de evaluación y tienen una relación directa con las AMN (cuadro nº 2.12):

	Criterios de Evaluación:
1º ESO	4. Aprender a observar el medio natural en las distintas actividades que se lleven a cabo y adoptar una actitud crítica ante la falta de cuidado y conservación a la que dicho medio está sometido.
2º ESO	4. Aprender a sobrevivir en el medio natural ejercitando la observación, las normas de seguridad y el respeto a la naturaleza.
3º ESO	5. Realizar actividades en el medio natural que tengan como finalidad aprender a desenvolverse en él, comprometiéndose a su cuidado y conservación.
4º ESO	5. Comportarse respetuosamente con el medio natural y utilizar las técnicas adecuadas en el desarrollo de actividades físicas en la naturaleza. 8. Participar de forma activa en la realización de actividades físico-deportivas.

Cuadro nº 2.12.- Criterios de evaluación de la LOCE en EF y las AMN.

Para Learreta (2003:44) *el planteamiento de una motricidad tan específica, orientada a resultados y ejecuciones concretas, nunca puede triunfar en un contexto educativo donde el grupo es heterogéneo en capacidades, experiencias e intereses. Estos inconvenientes se acentúan además si consideramos que sólo se dispone de dos horas semanales.*

Esta misma autora realiza un análisis en profundidad comparando la LOGSE y la LOCE. Algunas de las aportaciones interesantes, aparte de las comentadas anteriormente, son:

- En el nuevo currículo aparece la EF como un fin en si misma donde las actividades son valiosas por sí solas y se busca esencialmente una mejora en el desarrollo físico y motriz del alumnado.
- Sin embargo, si queremos que la EF tenga cierta relevancia para la vida del alumnado en el enfoque debe estar orientado a una dimensión recreativa, que es la que verdaderamente le va a proporcionar una adherencia a la actividad física como práctica habitual.
- Nos encontramos ante un currículo cerrado (LOCE) que se traduce en no dar confianza al profesorado para participar en la toma de decisiones curriculares. Sin embargo cuando trabajamos con un currículo abierto (LOGSE), se potencia la reflexión del profesorado pues hay una mayor participación e implicación del mismo en todo el proceso.

2.3.1.5.- Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y Ley de Educación Andaluza (LEA, 2007)

Llegamos a 2006 con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) en el territorio nacional y su adaptación en Andalucía, la Ley de Educación Andaluza (LEA), que deroga a todas las anteriores con excepción de la LODE de 1985, a quien sólo modifica.

Después de este breve repaso a la sucesión de las leyes educativas en nuestro país asumimos el ritmo vertiginoso de los cambios ideológicos, sociales y económicos producidos en el mismo durante el último cuarto del siglo XX. Cambios que se reflejan en el ideal educativo de la sociedad y que se trata de alcanzar regulando la educación mediante leyes (Fernández Serrat, 2002).

La opinión de Sáenz[7] (1999:2) podemos aplicarla en el 2008, e incluso, en momentos no tan puntales ha empeorado ostensiblemente. *Llevamos una serie de años en los que se repiten sistemáticamente los mismos conflictos en la enseñanza primaria y secundaria: la implantación de la ESO en unos centros sí y en otros no puso en pié de guerra a los padres; el mapa escolar soliviantó a los ayuntamientos; la adscripción a áreas de especialidad y la movilidad todavía sigue levantando ampollas en los cuerpos docentes; la violencia de alumnos y familias con los profesores así como los altos índices de fracaso escolar es una constante en los periódicos, etc. Todo ello no es sino la cara visible de las reacciones ante un sistema educativo que no funciona. Sin embargo, lo verdaderamente grave, a mi juicio, es que los árboles no dejan ver el bosque. Los problemas de infraestructura, dotaciones, servicios, plazas, centros, violencia, etc., no constituyen más que el escenario, importante, sin duda, pero secundario, de lo que es el problema esencial del sistema educativo, que no es otro que el modelo de enseñanza vigente en nuestro país.*

A continuación realizamos un breve resumen de las LOE y la LEA con un análisis de aquellos aspectos que consideremos interesantes para el tratamiento educativo de las AMN. Acompañamos al análisis algunos comentarios de autores que han llevado a cabo trabajos relacionados con estas leyes así como los documentos que organizan, regulan y desarrollan dichas leyes, con especial atención a la EF y las AMN.

Como resumen de la LOE (LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) y la LEA (LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía) presentamos los siguientes cuadros:

[7] Sáenz, O. (1999) realiza un análisis de las leyes que se han ido implantando en nuestro país, hasta el momento LODE, LOGSE y LOPEG y la situación se repite o ha empeorado con leyes posteriores como la LOCE y la LOE, esta última sin tener datos suficientes por su reciente aprobación, pero que desde el principio ha creado malas expectativas y existen indicios que se repetirán situaciones ya vividas en etapas anteriores. Se repite el procedimiento vivido con la LOGSE y no es un indicador muy halagüeño.

	TÍTULO PRELIMINAR. CAPÍTULO I Principios y fines de la educación Artículo 1. Principios.
LOE	El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios: b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. m) La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea. n) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa. ñ) La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados.
	TÍTULO PRELIMINAR. DISPOSICIONES GENERALES Artículo 4. Principios del sistema educativo andaluz.
LEA	1. El sistema educativo andaluz, guiado por la Constitución y el Estatuto de Autonomía para Andalucía, así como por los principios del sistema educativo español establecidos en el artículo 1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, se fundamenta en los siguientes principios: b) Equidad del sistema educativo. c) Mejora permanente del sistema educativo, potenciando su innovación y modernización y la evaluación de todos los elementos que lo integran.

Cuadro nº 2.13.- Principios que rigen la LOE y la LEA.

Hasta ahora, en Andalucía, una vez transferidas las competencias en materia educativa, teníamos un marco legislativo propio y bastante desarrollado, la LOGSE representa coincidiendo con Dalmau (2004) la época de mayor plenitud y reconocimiento de la EF con un tratamiento muy definido y desarrollado de esta materia. También es cierto que las dificultades y los problemas han surgido por doquier, pero no por ello, hay quitarle mérito a una apuesta de estas características, quizás haya que buscar la raíz del problema en otras esferas o contextos que no han influido de manera positiva y si han facilitado la aparición de numerosas dificultades, siendo en algunos momentos, tremendamente complicadas: problemas de disciplina, bajas laborales por depresión, faltas de infraestructuras y recursos de todo tipo, falta de formación del profesorado ante nuevas situaciones sociales, etc.

Palabras como la de la Consejera de Educación opinando sobre el último informe PISA (datos del estudio PISA 2003) corroboran algunas de las ideas anteriormente plasmadas. Para Martínez (2006:477) *la política educativa de Andalucía ha permitido realizar importantes avances en la educación de la ciudadanía andaluza durante los últimos años. Sin embargo, estamos en un momento en el que todos reconocemos la necesidad de introducir nuevos cambios además de realizar un importante esfuerzo para alcanzar el consenso con todos los agentes implicados en la educación.*

Actualmente estos cambios que demandaba la Consejera no se han visto reflejados en el nuevo marco legislativo andaluz sobre la educación, así observamos en los primeros párrafos de la LOE y la LEA en relación a los principios que rigen estas leyes, no hay apenas diferencias, en todo caso, en la LEA se resumen algunos principios y se integran otros. Es interesante destacar que en la LOE se producen cambios importantes respecto a la ley anterior, la LOCE, sin embargo en Andalucía la tendencia a nivel general es seguir, según mi opinión, muy vinculado a la LOE sin desarrollar algunos aspectos que consideramos importantes, en nuestro caso, como veremos más adelante, la EF queda relegada a un segundo lugar sin alcanzar un desarrollo acorde con el resto de materias llamadas "instrumentales".

Una vez analizado, discutido, reflexionado y madurado los datos del informe PISA, las nuevas leyes educativas tendrán en cuenta algunos aspectos relevantes para intentar mejorar los resultados negativos obtenidos. Algunas orientaciones al respecto son presentadas por Marchesi (2006) en la que se establecen ocho prioridades para la política educativa española: generar confianza en la educación, lograr una mayor implicación de las familias en la educación de sus hijos, mejorar los métodos de enseñanza de los profesores y reforzar su moral, establecer un tiempo de lectura en el currículo, mantener la equidad educativa, extender los procesos de evaluación, evitar los itinerarios que segreguen y las repeticiones de curso, y prestar especial atención a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

En este caso los objetivos de la LEA son ampliados respecto a la LOE y aunque siguen una filosofía común en algunos párrafos el enunciado varia sustancialmente. En la LOE hablan de fines y en la LEA de objetivos. Enlazando con los textos anteriores observamos como algunas orientaciones dadas por Marchesi (2006) aparecen en el texto, especialmente en la LEA, por ejemplo cuando hace referencia a la promoción de la participación del profesorado en el sistema educativo y la de la familia en el proceso educativo de sus hijos (Objetivo p, en la LEA).

En la comparación de ambas leyes y buscando información relacionada con la EF, observamos que aunque existe una estructura similar en el desarrollo de los distintos puntos que la conforman, no se lleva a cabo a la hora de plasmar los textos de cada una de ellas, así tenemos como en la LOE cuando nos referimos a la ESO en general, entre sus objetivos, concretamente el k), habla a nivel muy general de cómo la EF (entre otras materias) puede contribuir a la consecución de este objetivo.

> *k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los*

hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

En el cuadro nº 2.14 destacamos aquellos objetivos claramente vinculados con las AMN. Tras el análisis de los textos oficiales encontramos que los objetivos de la ESO en Andalucía se remiten a los que promulga la LOE sin añadir nada nuevo. Como venimos diciendo, el desarrollo del nuevo marco legislativo en Andalucía ha seguido la inercia marcada desde el Ministerio de Educación y Ciencia, movido quizás por la premura en modificar una ley anterior como la LOCE o la situación actual en los centros educativos refrendados por el informe PISA.

En la comparativa que realiza el sindicato de Comisiones Obreras[8] (CCOO, 2006) sobre las leyes educativas, LOE y LODE, nos encontramos que cuando hablan de la LOE hacen referencia a tres principios que sustentan la ley y que tienen cierta relación con los aspectos comentados en el párrafo anterior. Estos principios son:

1. La exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo, teniendo en cuenta las necesidades de cada colectivo.
2. La necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir tan ambicioso objetivo.
3. El compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea nos está llevando a una cierta convergencia de los sistemas educativos y de formación, esto se ha traducido en objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI.

	CAPÍTULO II Currículo 4. Asimismo, el currículo incluirá:
DECRETO 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la ESO en Andalucía.	*c) Contenidos y actividades para la adquisición de hábitos de vida saludable y deportiva y la capacitación para decidir entre las opciones que favorezcan un adecuado bienestar físico, mental y social, para el propio alumno o alumna y para los demás.* *d) Aspectos de educación vial, de educación para el consumo, de salud laboral, de respeto al medio ambiente y para la utilización responsable del tiempo libre y del ocio.* *e) Contenidos y actividades relacionadas con el medio natural, la historia, la cultura y otros hechos diferenciadores de Andalucía para que sean conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal.*

Cuadro nº 2.14.- Implicaciones explícitas con las AMN en el documento andaluz.

[8] CCOO desde la federación de enseñanza elabora un texto publicado como cuadernos de información sindical en el que se comentan dos leyes: la LOE y la LODE, así como de la Constitución Española de 1978.

Continuando con el análisis de los documentos oficiales que regulan y desarrollan las leyes educativas, concretamente a nivel estatal, ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la ESO (BOE nº 174 de 21 de julio de 2007) y en Andalucía la ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la ESO en Andalucía (BOJA nº 171, de 30 de agosto de 2007).

En el documento estatal no se desarrollan las competencias porque se trataron de forma extensa en el Anexo I del REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE nº 5, de 5 de enero de 2007). En Andalucía apuestan por un resumen del texto que aparecen en el Real Decreto anterior. Las competencias básicas son novedad dentro de las leyes educativas en relación a las anteriores. Quizás esta inclusión venga influenciada por los cambios que se llevan desarrollando a nivel universitario con la aparición de la LOU y el EEES. En general el desarrollo de las competencias en el alumnado permite unificar criterios a la hora de trabajar desde las diferentes áreas de conocimiento y afrontar de una manera más sólida el complicado entramado de la educación en la etapa de la ESO. A modo de ejemplo la competencia c) nos orienta para el trabajo de contenidos vinculados al aire libre y el medio natural.

c) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, que recogerá la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la actividad sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental.

	Anexo II Educación Física
ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria.	En una sociedad que progresa hacia la economía máxima del esfuerzo intelectual y físico, se hace imprescindible la práctica y sobre todo el aprendizaje y la valoración de la actividad física como medio de equilibrio psicofísico y también como alternativa de ocupación del tiempo libre. El sedentarismo, consecuencia de este ahorro del esfuerzo, es una de las causas principales del creciente incremento de los índices de sobrepeso en la población infantil y juvenil. La materia de Educación física actúa en este sentido como factor de prevención de primer orden. Los contenidos se organizan alrededor de cuatro grandes bloques: Condición física y salud, Juegos y deportes, Expresión corporal y Actividades en el medio natural. Las actividades realizadas en el medio natural son una oportunidad única para que el alumnado interaccione directamente con un entorno que le es familiar y valore su conservación mediante actividades sencillas y seguras.

Cuadro nº 2.15.- El currículo de EF en la LOE, aspectos generales de las AMN.

En el párrafo anterior el Anexo II de la ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio. En ella se desarrolla el currículo de la EF y de manera explícita

encontramos referencias vinculadas a las AMN. En el primer apartado las AMN se presentan como un bloque que nos permite el trabajo de otras actividades desde el punto de vista de la actividad física saludable, también nos ofrece la posibilidad como alternativa a la ocupación del tiempo libre y la práctica en entornos naturales con la idea de disfrutarlos, conocerlos y protegerlos (cuadro nº 2.15).

A nivel general, la contribución de la EF a la adquisición de las competencias básicas se puede desarrollar también desde las AMN. Las aportaciones son igualmente importantes y asequibles. Las posibilidades de las AMN desde el punto de vista educativo se han desarrollado en otros apartados del presente estudio a la hora de fomentar la práctica en el tiempo libre, para el trabajo de la educación en valores, el trabajo interdisciplinar, etc. (cuadro nº 2.16), en cursiva destacamos aspectos relacionados directamente con las AMN.

	Anexo II Educación Física Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas relacionadas con las AMN
ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria.	La materia de Educación física contribuye de manera directa y clara en la consecución de dos competencias básicas: la competencia en el Conocimiento y la interacción con el mundo físico y la Competencia social y ciudadana. El cuerpo humano constituye una pieza clave en la interrelación de la persona con el entorno, y la educación física está directamente comprometida con la adquisición del máximo estado de bienestar físico, mental y social posible en un entorno saludable. *Las actividades físicas realizadas en la naturaleza a hacer un uso responsable del medio natural, realizando tan sólo aquellas que suponen un bajo impacto ambiental y practicándolas en condiciones de máxima seguridad. Las actividades físicas son un medio eficaz para facilitar la integración y fomentar el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación, la igualdad y el trabajo en equipo.* Asimismo, la valoración de la actividad física para el tiempo libre contribuye al reconocimiento de los inconvenientes del excesivo ocio sedentario derivado del uso de las tecnologías de la información y comunicación para el entretenimiento. De alguna manera la EF contribuye a la adquisición de la Competencia matemática sobre todo en cuanto a aspectos cuantitativos se refiere. Esta materia facilita la estimación en la medida de magnitudes, la aplicación de algoritmos que intervienen en el cálculo de porcentajes y el uso de fórmulas sencillas para calcular el índice de masa corporal o el umbral aeróbico, la elaboración e interpretación de gráficos relacionados con el cuidado de la salud y *el uso de escalas numéricas y gráficas en las actividades de orientación en el medio.*

Cuadro nº 2.16.- Contribución a las competencias básicas de la EF y por ende de las AMN.

De forma específica en el cuadro nº 2.17 se hace referencias a los objetivos que se pueden trabajar desde las AMN. En negrita el más específico pero desde el resto también podemos contribuir de forma significativa

	Anexo II Educación Física Objetivos vinculados directamente o indirectamente con las AMN
ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria.	La enseñanza de la Educación física en esta etapa tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades: 1. Conocer los rasgos que definen una actividad física saludable y los efectos beneficiosos que esta tiene para la salud individual y colectiva. 2. Valorar la práctica habitual y sistemática de actividades físicas como medio para mejorar las condiciones de salud y calidad de vida. *6. Realizar actividades físico-deportivas en el medio natural que tengan bajo impacto ambiental, contribuyendo a su conservación.* 10. Adoptar una actitud crítica ante el tratamiento del cuerpo, la actividad física y el deporte en el contexto social.

Cuadro nº 2.17.- Objetivos de EF en ESO.

En el apartado de contenidos, las AMN aparecen en los cuatro cursos de la ESO. La elección de los mismos va en consonancia con toda la filosofía de la nueva ley, aunque creemos que se podría especificar algo más, así como ampliar en cuanto a la cantidad de contenidos, atendiendo de esta forma, tanto a las nuevas tendencias educativas como a las posibilidades que nos ofrecen. De cualquier forma, se mantiene el carácter flexible y abierto del currículo lo que nos permite adentrarnos en nuevas experiencias y situaciones que mejoren el trabajo de este bloque en los centros educativos (cuadro nº 2.18).

	Anexo II Educación Física Bloque 4. Actividades en el medio natural
ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria.	En 1º ESO. Las actividades físico-deportivas en el medio natural: tierra, aire y agua. Realización de recorridos a partir de la identificación de señales de rastreo. Apreciación de distancias, conciencia de la direccionalidad y proyección de la lateralidad en pequeños recorridos de orientación. Conocimiento de las actividades en espacios abiertos que pueden desarrollarse en el entorno próximo. Aceptación y respeto de las normas para la conservación del medio urbano y natural.
	En 2º ESO. Recorridos en espacios abiertos: señalización, material y vestimenta necesarios. Realización de recorridos preferentemente en espacios abiertos. Aplicación práctica de la apreciación de distancias, de la conciencia de la direccionalidad y la proyección de la lateralidad en recorridos de orientación. Toma de conciencia de los usos adecuados del medio urbano y natural. Respeto del medio ambiente y valoración del mismo como lugar rico en recursos para la realización de actividades recreativas.
	En 3º ESO. Normas de seguridad para la realización de recorridos de orientación en el medio urbano y natural. Aplicación de la apreciación de distancias, de la conciencia de la direccionalidad y de la proyección de la lateralidad en recorridos de orientación de cierta complejidad. Utilización de planos o mapas en la realización de recorridos de orientación. Aceptación de las normas de seguridad y protección en la realización de actividades de orientación.

	En 4º ESO. Relación entre la actividad física, la salud y el medio natural. Las actividades realizadas en espacios abiertos y en contacto directo con la naturaleza como forma saludable de ocupación del tiempo de ocio. Participación en la organización de actividades de bajo impacto ambiental, en el medio urbano, terrestre o acuático. Realización de las actividades organizadas en el medio natural. Toma de conciencia del impacto que tienen algunas actividades físico-deportivas en el medio natural.

Cuadro nº 2.18.- El bloque de contenidos de AMN en la LOE.

Finalmente observamos como en los criterios de evaluación adquiere cierta relevancia aquellos que aparecen vinculados a las AMN, sobre todo por la frecuencia con que se plantean (cuadro nº 2.19). Nos llama la atención como en cuarto de ESO no aparece ningún criterio específico. Coincidiendo con Fernández (2008) el desarrollo del currículo en la LOGSE permitió dar un salto de calidad a nivel educativo en cuanto al trabajo realizado en los elementos del mismo. Sin embargo en la actualidad se han dado varios pasos atrás influenciados quizás por otros intereses o imposiciones.

El desglose en conceptos, procedimientos y actitudes era un acierto que ya no se desarrolla. Se han introducido cambios a costa de suprimir aspectos que funcionaban muy bien y nos permitía avanzar en todos los niveles. El mismo autor plantea una reflexión sobre lo que pasa en Andalucía con la Educación Primaria, que es extrapolable a la ESO pues ha ocurrido lo mismo a la hora de desarrollar el currículo. Sólo se ocupan de las áreas que consideran más importantes, como son las instrumentales, entre las que se incluyen Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Lenguas Extranjeras, además de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, dejando de lado el resto, como son la nuestra de Educación Física, Educación Artística y Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, a las cuales únicamente se hace mención para referirse a que son áreas que se impartirán en esta etapa, establecer el número de horas semanales que les corresponden en cada ciclo, y en algunos núcleos temáticos y núcleos de destrezas básicas de las *áreas importantes* para decir que se encuentran relacionadas con éstas.

Si en Andalucía no se ha modificado el número de horas semanales a impartir, esto no ha ocurrido en otras comunidades que ven como ha disminuido el número debido a las modificaciones planteadas en el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas.

	Anexo II. Educación Física. Criterios de evaluación
ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria.	Primer curso. 8. Seguir las indicaciones de las señales de rastreo en un recorrido por el centro o sus inmediaciones. Se deberá identificar el significado de las señales necesarias para completar el recorrido y, a partir de su lectura, seguirlas para realizarlo en el orden establecido y lo más rápido posible. También se valorará en este criterio la capacidad de desenvolverse respetuosamente con el entorno físico y social en el que se desarrolle la actividad. 9. Identificar las actividades que pueden realizarse en espacios abiertos cercanos al centro, así como el material y las condiciones necesarias para practicarlas con seguridad. El alumnado deberá conocer las actividades que pueden desarrollarse en las proximidades del centro educativo, así como las características de cada una de ellas. También identificará el material que se requiere para practicarlas y las medidas de seguridad, tanto propias como del entorno natural, para poder desarrollarlas con garantías.
	Segundo curso. 8. Realizar de forma autónoma un recorrido de sendero, cumpliendo normas de seguridad básicas y mostrando una actitud de respeto hacia la conservación del entorno en el que se lleva a cabo la actividad. El alumnado será capaz de realizar el recorrido de forma autónoma cumpliendo unas normas de seguridad básicas como llevar una indumentaria adecuada, seguir el sendero y contar con todo el material necesario para completar el recorrido. También se evaluará la capacidad de usar recipientes donde depositar los residuos producidos durante la marcha, o cómo evolucionar por terrenos sin perjudicar la flora y la fauna del entorno.
	Tercer curso. 9. Completar una actividad de orientación, preferentemente en el medio natural, con la ayuda de un mapa y respetando las normas de seguridad. Se pondrá en juego la capacidad para completar una actividad en la que deberá orientarse con la ayuda de un mapa y si se considera pertinente, con la ayuda de otros métodos de orientación, atendiendo a las medidas de seguridad en relación sobre todo a la ropa y calzado adecuado, a la hidratación, al uso de mapas, etc. Cada centro elegirá el espacio para realizar la actividad en función de sus instalaciones y su entorno, priorizando el hecho de llevar acabo dicha actividad en un entorno natural.
	Cuarto curso. No aparece ningún criterio relacionado directamente con las AMN.

Cuadro nº 2.19.- Criterios de evaluación de la EF en la LOE.

En la ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA nº 171, de 30 de agosto de 2007) no aparece de manera específica la EF por lo que no se desarrolla como ocurre en la ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria (BOE nº 174 de 21 de julio de 2007).

A continuación destacamos algunos párrafos de la ORDEN de 10 de agosto de 2007 (Andalucía) que pueden tener relación con la EF en general y las AMN en particular (cuadro nº 2.20).

ANEXO I ENSEÑANZAS PROPIAS DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
La propia organización y selección de los contenidos muestra la perspectiva particular del currículo de Andalucía que incorpora, por un lado, los principios de desarrollo de los contenidos incluidos en el artículo 3 de la presente Orden y, además, plantea grandes núcleos de trabajo, permitiendo al profesorado concretarlos en sus programaciones de aula, haciendo uso de su autonomía y adaptando los contenidos a las peculiaridades de su contexto y su alumnado.
El currículo propio de Andalucía incluye determinados aspectos relacionados con el medio natural, la historia, la cultura, la economía y otros hechos diferenciadores para que sean conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio, en el marco cultural español y de la cultura universal. Dichos aspectos se han vinculado a las materias de: Ciencias de la naturaleza, Ciencias sociales, geografía e historia, Lengua castellana y literatura, Lengua extranjera y Matemáticas.
Para ello, se propone trabajar sobre una selección de núcleos temáticos dentro de cada una de estas materias, que no pretenden constituir un listado exhaustivo, sino servir como ejemplos para estructurar un proyecto educativo. A través de los temas contemplados se puede profundizar en el conocimiento y valoración de algunas de las peculiaridades de Andalucía, así como analizar problemas considerados relevantes desde la perspectiva educativa de nuestra Comunidad Autónoma. Se ha mantenido una formulación de núcleos temáticos sensiblemente paralela en las etapas de primaria y de secundaria, con el fin de dar continuidad a los procesos de enseñanza en ambas etapas educativas, si bien la formulación en la educación secundaria obligatoria se hace más compleja y se pone un mayor énfasis en la perspectiva social.
Esta propuesta de núcleos temáticos no pretende sustituir ni superponerse a los bloques de contenidos presentes en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, para cada curso de la etapa, sino contribuir a la consecución de las finalidades educativas fundamentales mediante una estructura curricular que aproxime al alumnado al tratamiento de problemas sociales relevantes, utilizando para ello los contenidos que se ofrecen en los bloques y otros que se consideran adecuados. Así, en cada núcleo temático se justifica su sentido educativo, se concretan formulaciones a modo de ejemplos para la puesta en práctica de las propuestas educativas y se especifican diversos contenidos para trabajarlos.
El currículo propio de Andalucía incluye además como características peculiares que impregnan todas sus materias o ámbitos, aspectos relacionados con: e) La adquisición de hábitos de vida saludable y deportiva, la capacitación para decidir entre las opciones que favorezcan un adecuado bienestar físico, mental y social, para sí y para los demás, la educación vial, la educación para el consumo, la salud laboral, el respeto al medio ambiente, la utilización responsable del tiempo libre y del ocio y el fomento de la capacidad emprendedora del alumnado.

Cuadro nº 2.20.- Las AMN en el currículo de EF de Andalucía.

Para finalizar este apartado y ampliar la justificación a nivel curricular de las AMN en el sistema educativo hemos elegido la comunidad de Cataluña -a modo de ejemplo- para el análisis de su currículo y que nos permita ampliar, mejorar y comprender que se está haciendo en otras comunidades y reflexionar posteriormente en que aspectos se puede avanzar. El DECRETO 143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la

educación secundaria obligatoria (Diari oficial de la Generalitat de Cataluña nº 4915, de 29 de junio de 2007) (cuadro nº 2.21).

Educación física
El desarrollo personal y la mejora de la calidad de vida son finalidades fundamentales de la educación obligatoria. Las actividades de la materia deben potenciar las actitudes y valores propios de una sociedad solidaria, sin discriminación, respetuosa con las personas y el entorno.
Competencias propias de la materia
El desarrollo personal se convierte en una competencia central de la materia de Educación física, que se alcanza con el trabajo y cuidado del propio cuerpo y la motricidad, al mismo tiempo de la actividad física, asumiendo actitudes y valores adecuados a la gestión del cuerpo y la conducta motriz. Esta materia también desarrolla la competencia social centrada en las relaciones interpersonales a través de la adquisición de valores como el respeto, la aceptación o la cooperación, que serán transferidos a la actividad cotidiana (juegos, deportes, actividades en la naturaleza, etc.).
Estructura de los contenidos
Los contenidos de Educación física de cada curso se organizan en cuatro apartados: condición física y salud, juegos y deportes, expresión corporal y actividades en el medio natural. Aunque en la Educación secundaria obligatoria los contenidos se presenten organizados por materias, para la consecución de las competencias básicas es conveniente establecer relaciones entre ellos siempre que sea posible.
Consideraciones sobre el desarrollo del currículum
Las actividades en el medio natural se deben presentar como una forma más de actividad física saludable que permite, además del contacto con el medio natural terrestre o acuático, una posibilidad de utilización del tiempo de ocio. Las actividades en la naturaleza deben ser también una herramienta para la valoración del medio natural y fomentar el respeto y la conservación. En las actividades, no se deben perseguir rendimientos deportivos ni resultados concretos en pruebas físicas. Se debe valorar la mejora y esfuerzos individuales, así como la cooperación activa con el grupo, y teniendo siempre muy presente que el objetivo final de la EF en la ESO es la formación de personas físicamente activas, saludables y participativas.
Objetivos
5. Conocer las normas principales de seguridad y medidas preventivas y actuar con respeto y cuidado del entorno en las actividades en el medio natural. 6. Practicar diferentes actividades físicas, deportivas y recreativas, en el ámbito de la competición y en el tiempo de ocio para la mejora de la condición física.
Contenidos
Primer curso. Realización de actividades físico-deportivas en el medio natural. Aceptación y respecto de las normas de conservación de los medios urbano y natural. Conexiones con otras materias Ciencias de la naturaleza: Respeto por las normas de conservación del medio. Criterios de evaluación Mostrar habilidad y respeto para la realización de actividades en el medio natural.
Segundo curso. Reconocimiento y realización de actividades en el medio natural como actividades para la mejora de la condición física y la recreación. Respeto y valoración del medio natural como espacio idóneo para la realización de actividades físicas. Busca previa de información sobre el lugar, natural o urbano, en el que se desarrollen las actividades. Conexiones con otras materias Ciencias de la naturaleza: Respeto y valoración del medio natural. Criterios de evaluación Conocer la importancia de la práctica de actividades a la naturaleza.

Buscar información de diferentes medios y recursos para planificar salidas al medio natural.
Tercer curso. Realización de recorridos en el medio natural, utilizando el equipamiento, las herramientas y técnicas de orientación adecuadas. Conocimiento y práctica de las normas de prevención y seguridad para la realización de actividades en el medio natural. Conexiones con otras materias Criterios de evaluación Realizar de forma autónoma recorridos en el medio natural, utilizando el equipamiento, herramientas y técnicas de orientación adecuadas. Mostrar una actitud de respeto por el medio natural. Mostrar una actitud crítica ante el tratamiento del deporte y la actividad física en la sociedad actual.
Cuarto curso. Planificación y realización de AMN para la mejora de la condición física. Toma de conciencia del impacto que tienen ciertas actividades físicas sobre el entorno. Valoración de la relación entre la actividad física, la salud y el medio natural. Busca de información del lugar dónde se quiere realizar la salida y el itinerario. Conexiones con otras materias: Criterios de evaluación Planificar una actividad en el medio natural, seleccionando el equipamiento adecuado, siguiendo las normas básicas de seguridad y buscando información significativa de la zona en relación con las actividades a realizar.

Cuadro nº 2.21.- Las AMN en el currículo de la EF de Cataluña.

En estudios recientes, como el de Viciana, Salinas y Cocca (2007:12) que opinan que *la renaciente orden curricular se acompaña de una vuelta a la pedagogía del esfuerzo y del producto, determinándose un mayor interés en categorías de aprendizaje motor, rendimiento deportivo y condición física. Sin embargo, no se olvida ni se relega el ámbito de las actitudes y relaciones sociales, predominante en la LOGSE. A nuestro juicio, el análisis realizado desvela, a pesar de su importancia relativa, una carencia en este centro de interés, ya que la violencia en los centros de Secundaria es una preocupación actual importante que debería ser señalada en esta nueva ley…En definitiva, el análisis de este primer nivel curricular de la LOE (Decreto de mínimos), a expensas del desarrollo del currículo por Andalucía en su Decreto específico, lleva a los centros y al profesorado de EF de la etapa de Secundaria a hacer una reflexión sobre el cambio de estos contenidos y objetivos, adaptando su EF hacia una enseñanza más estructurada y ordenada. Centrar los objetivos generales en el aprendizaje motor, en la salud y en las actitudes parece ser la mayor preocupación del currículo, incluyendo los conceptos a través de la práctica y no dedicándole especial atención.*

Ante esta situación nos encontramos que a nivel global, pensando en la EF como asignatura, no se produce una evolución positiva, volvemos a épocas anteriores. Sin embargo, en cuanto a las AMN, aparecen de forma muy explícita en los materiales curriculares. Esta situación nos permite abordar con optimismo las medidas para mejorar en lo posible su situación en los IES de Andalucía, implicando para ello a todos los agentes sociales vinculados a la educación de

nuestros jóvenes así como a las instituciones que puedan colaborar aportando soluciones viables y reales.

2.3.1.6.- El currículo actual de Educación Física: el bloque de contenidos actividades en el medio natural

En este apartado vemos de forma resumida la evolución de las AMN en los diferentes currículos, básicamente desde la LOGSE hasta la LOE y la LEA en Andalucía. El Real Decreto de enseñanzas mínimas para la ESO será el documento marco donde se concreta el desarrollo de la Educación Física en esta etapa así como los contenidos a impartir, siendo esto último, el centro de nuestro trabajo que exponemos a continuación, pues como hemos visto de forma detallada, a nivel andaluz el currículo de EF en Primaria y Secundaria no se desarrolla, por lo que tomamos como referencia los documentos del MEC. Nos centramos en los contenidos por ser la referencia inicial a la hora diseñar nuestras programaciones, pues a partir de ellos nos marcaremos los objetivos a conseguir, las actividades de enseñanza-aprendizaje, los criterios de evaluación, etc.

De forma cronológica presentamos los contenidos de AMN, que emanan de la LOGSE y de aplicación en el ámbito del MEC. En el currículo de Educación Física del Suplemento 220 del Boletín Oficial del Estado (BOE), aparecen los contenidos a trabajar en los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria sin especificar qué se impartirá en cada uno de ellos, aunque sí aparecen distribuidos en conceptos (p. ej.: la organización de las AMN), procedimientos (p. ej.: técnicas básicas para el desarrollo de actividades) y actitudes (p. ej.: la valoración del patrimonio natural y sus posibilidades para uso recreativo).

Sin embargo en Andalucía, en el BOJA nº 56, de 20 de junio de 1992, aparece en el Anexo II el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para el Área de Educación Física. En cuanto a la organización de los contenidos, el quinto bloque corresponde al de Actividades Físicas en el Medio Natural, no especificándose el trabajo por curso ni organizados por conceptos, procedimientos y actitudes. Pero observamos en la lectura del mismo que la mayoría de los contenidos coinciden con la propuesta del MEC.

A continuación, el siguiente documento que analizamos es el Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, en cuyo anexo nos encontramos con el currículo de Educación Física modificado respecto a los anteriores y que estaban vigentes hasta la fecha. Destacamos como cambio sustancial el desglose de los contenidos por curso así como contenidos relacionados con el ámbito conceptual, procedimental y actitudinal. Como ejemplo de lo que se podrá impartir, destacamos:

En primero de ESO, la identificación de señales de rastreo y realización de un recorrido por el centro y sus inmediaciones, previamente marcado. En

segundo de ESO, el senderismo: ¿en qué consiste?, tipos de senderos, material y vestimenta necesaria. Realización de un recorrido de sendero. En tercero de ESO, adquisición de técnicas básicas de orientación: lecturas de mapas, orientación de mapas y realización de recorridos de orientación. Y en cuarto de ESO, relación entre la actividad física, la salud y el medio natural.

A continuación nos centramos en el desarrollo del currículo de Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, con especial atención al área de Educación Física y las actividades en el medio natural. El documento oficial es el Decreto 148/2002, de 14 de mayo (BOJA nº 75 de 27 de junio 2002). En dicho documento, los bloques de contenidos quedan organizados en ciclos y cursos. En la misma línea que el decreto anterior no se específica la relación de contenidos pero aparecen en el párrafo lo que se trabajara en cada curso. Sirva de ejemplo la comparativa entre los documentos oficiales para primer ciclo o primero de ESO (cuadro nº 2.22):

Anexo II, del BOJA nº 56, de 20 de junio de 1992
A nivel general para todos los cursos: se hace pues necesario, que los alumnos de Secundaria conozcan normas, medidas y reglamentos para la realización de actividades en la naturaleza. El estudio de las características del medio natural a través del aprendizaje de técnicas de orientación, topografía y de reconocimiento de formas y elementos del paisaje, harán posible la adaptación al medio de los mismos.
No se clasifican los contenidos a impartir
Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto
1º de ESO: 1.- Posibilidades que ofrece el medio natural para realizar actividades físico-deportivas: tierra, aire y agua. 2.- Adquisición de técnicas básicas manipuladoras: cabuyería. 3.- Identificación de señales de rastreo y realización de un recorrido por el centro y sus inmediaciones, previamente marcado. 4.- Aceptación y respeto de las normas para la conservación y mejora del medio urbano y natural. 5.- Normas de seguridad a tener en cuenta en la realización de actividades en el medio natural.
Se realiza una clasificación en función de los diferentes contenidos
Decreto 148/2002, de 14 de mayo
Primer Ciclo, 1º de ESO: Las actividades se centrarán en el conocimiento de las posibilidades que ofrece el medio para realizar actividades físico-deportivas: tierra, mar, aire y en la adquisición de técnicas básicas, como la cabuyería, identificación de señales de rastreo y seguimiento dentro del recinto, previamente marcado, del centro y sus inmediaciones. Se fomentará la realización de actividades interdisciplinares favoreciéndose la actitud de respeto a la conservación y mejora del medio tanto natural como urbano, así como su disfrute y su uso.
No se clasifica los contenidos a impartir

Cuadro nº 2.22.- Comparativa entre los Reales Decretos y Decretos en relación a las AMN.

Finalmente, nos centramos en el Real Decreto de enseñanzas mínimas para la Educación Secundaria Obligatoria, como desarrollo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En el Anexo II aparecen las diferentes materias a impartir, entre las que se encuentra la Educación Física, quedando las actividades en el medio natural de la siguiente manera (cuadro nº 2.23):

Bloque IV. Actividades en el medio natural	
Primer curso	- Las actividades físico-deportivas en el medio natural: tierra, aire y agua. - Realización de recorridos a partir de la identificación de señales de rastreo. - Aceptación y respeto de las normas para la conservación del medio urbano y natural.
Segundo curso	- El senderismo: descripción, tipos de sendero, material y vestimenta necesaria. - Realización de recorridos preferentemente en el medio natural. - Toma de conciencia de los usos adecuados del medio urbano y natural. - Respeto del medio ambiente y valoración del mismo como lugar rico en recursos para la realización de actividades recreativas.
Tercer curso	- Normas de seguridad para la realización de recorridos de orientación en el medio urbano y natural. - Realización de recorridos de orientación, a partir del uso de elementos básicos de orientación natural y de la utilización de mapas. - Aceptación de las normas de seguridad y protección en la realización de actividades de orientación.
Cuarto curso	- Relación entre la actividad física, la salud y el medio natural. Participación en la organización de actividades en el medio natural de bajo impacto ambiental, en el medio terrestre o acuático. - Realización de las actividades organizadas en el medio natural. - Toma de conciencia del impacto que tienen algunas actividades físico-deportivas en el medio natural.

Cuadro nº 2.23.- Las AMN en la LOE.

Partiendo de estos centros de interés podemos plantear algunas mejoras para el desarrollo del currículo como así pretendemos mostrar al final del trabajo de investigación una vez concluidas las distintas fases del estudio. Como ejemplo de posibles avances tomamos como referencia estudios anteriores desarrollados por Viciana y Salinas (2005). Las áreas de las capacidades humanas que deben abarcar los objetivos son las siguientes (Rodríguez y González, 1991; Contreras, 1998; Sánchez y Fernández, 2003):

1. Capacidades referidas al desarrollo cognitivo e intelectual.
2. Capacidades referidas al desarrollo corporal y de la salud.
3. Capacidades referidas al desarrollo del equilibrio personal y afectivo.
4. Capacidades referidas al desarrollo de la actuación, de la relación y de la integración social.
5. Capacidades referidas al desarrollo moral y ético.

Y según establece Viciana (2002), los objetivos en EF podemos agruparlos en ocho grupos, que favorecerán al desarrollo de las capacidades humanas mencionadas en el apartado anterior:

- Grupo 1: objetivos encaminados a la adquisición de conductas motrices nuevas.
- Grupo 2: objetivos encaminados a la modificación de conductas ya adquiridas.
- Grupo 3: objetivos encaminados a la mejora de la condición física-salud.

- Grupo 4: objetivos encaminados a la vivencia de métodos correctos de práctica física.
- Grupo 5: objetivos encaminados a la recreación y disfrute personal.
- Grupo 6: objetivos encaminados a la adquisición de hábitos positivos de práctica física y a la autonomía del alumno (ya que nos es más que adquirir herramientas para seguir practicando actividad física de manera continua).
- Grupo 7: objetivos encaminados a la asimilación de conceptos relacionados con la EF.
- Grupo 8: objetivos encaminados a la adquisición de actitudes y valores positivos con el entorno y las personas.

2.3.2.- Situación actual de las actividades en el medio natural en los centros educativos

2.3.2.1.- Análisis de la realidad social en relación a la actividad física y el deporte y su posible influencia en las AMN como diagnóstico inicial de la situación en los centros educativos de este bloque de contenido

Como hemos comentado en al capítulo primero el presente estudio tiene como objetivo fundamental conocer la realidad actual de las actividades en el medio natural en los IES de Andalucía. Los cambios que se están produciendo en la sociedad en cuanto a las formas de prácticas motrices, sobre todo desde los años noventa, ha ido afectando a los contenidos que se imparten en las clases, de manera muy especial a la EF.

En la búsqueda de justificaciones del incremento de las actividades en el medio natural, en la sociedad actual en general y en los centros educativos en particular, tenemos que emplazarnos al deporte recreativo, donde las principales características según Knopp (1982) citado por Pérez (1986:5), son:

a.- En primer lugar el esquema básico del deporte recreativo, cuadro nº 2.24:

	ORIGEN (1960-1970)	1970-1980	TENDENCIA ACTUAL
FILOSOFÍA	Mejora de la Condición Física	Búsqueda de sentirse bien	Sentirse bien de forma continuada
IDEA CENTRAL	Condición Física	Condición Física y Psíquica	Continuidad en la mejora de la condición psico-somática
TIPOS DE PRÁCTICA	"Timming"	Joc (placer)	Aproximación lúdica a las disciplinas deportivas

Cuadro nº 2.24.- El deporte recreativo, tomado de Knopp (1982).

b.- En segundo lugar destacamos los siguientes aspectos:

1. Todo el mundo debe poder participar sin que la edad, el sexo o el nivel de entrenamiento se conviertan en factores limitadores.
2. Las reglas pueden ser creadas y/o adaptadas por los propios participantes.
3. Existen posibilidades de opción en cuanto al tipo de actividades, cómo practicarlas, etc.
4. El "jugar con los demás" es más importante que "el jugar contra los demás".
5. La práctica recreativa no descarta el aprendizaje bien de habilidades o técnicas, bien de actitudes.
6. Aunque no sea su principal objetivo, no debe descartarse el esfuerzo físico.

En la figura nº 2.5 tenemos como han evolucionado las prácticas deportivas buscando objetivos diferentes:

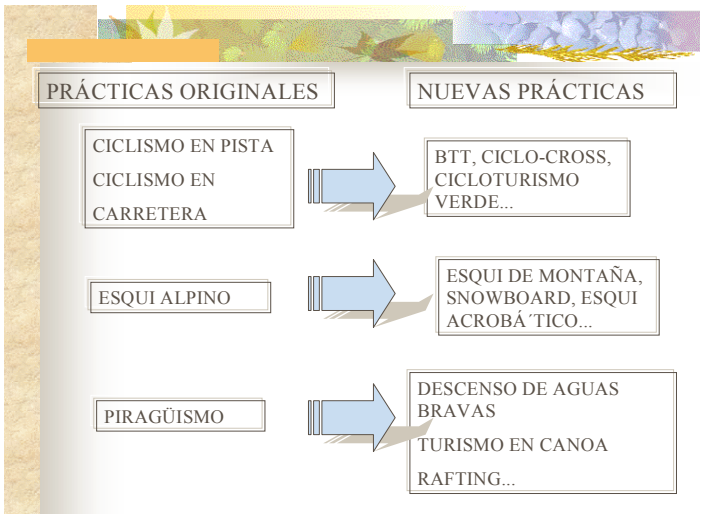


Figura nº 2.5.- Nuevas tendencias en las prácticas deportivas, Martínez (1986).

Como muestra la figura anterior, las nuevas tendencias en las prácticas deportivas se han diversificado al igual que lo ha hecho la demanda de los ciudadanos. Lo mismo está ocurriendo en los centros educativos con la incorporación de nuevos contenidos destacando como existe un incremento de las actividades en el medio natural. La experiencia acumulada como profesor de Educación Física y el trabajo diario con el alumnado nos ha demostrado que el alumnado responde de forma muy positiva ante otras actividades, consideradas como alternativas y que hasta la fecha se han trabajado poco en las programaciones de la asignatura.

Coincidiendo con Martínez del Castillo (1986) quizás el éxito de las AMN y su incremento en los diferentes ámbitos así como su inclusión en el sistema

educativo de manera explícita, puede estar, en que son actividades que no buscan rendimiento, por lo tanto el espectro para su práctica se amplia enormemente. De esta forma, el trabajo de las AMN en los centros educativos, bajo la perspectiva recreativa, nos permite diversificar los espacios donde poder llevar a cabo nuestro trabajo junto a las posibilidades de contenidos y temas a impartir.

Siendo conscientes de la realidad en la que nos movemos, cambios cada vez más rápidos, nos hemos planteado si las actividades en el medio natural, tal y como están planteadas en el currículo, en un bloque de contenidos con cierto peso específico y una importancia manifiesta, tienen en la realidad esa trascendencia que aparece en el papel y además como se lleva a la práctica en el trabajo diario del profesorado con el alumnado.

En esta misma línea, como nos comenta Fernández Bustillo (1989), indagar sobre las normas legales que regulan la EF, como la sociedad percibe estas enseñanzas y como se valora, nos ayudarán a entender mejor la situación del fenómeno deportivo actual, sobre todo dentro del ámbito educativo en el que nos movemos. El conocimiento en profundidad de la enseñanza de las actividades físico-deportivas, nos permitirá profundizar en el estudio de las actividades en la naturaleza.

Compartiendo la opinión de la autora citada anteriormente, no podemos negar la influencia que han tenido algunos acontecimientos en las últimas décadas para que se haya producido este auge. Así tenemos:

- Desarrollo adecuado dentro del ámbito científico: trabajos de investigación, publicaciones, congresos, etc., teniendo como temática central la motricidad humana.
- Estudios universitarios bien estructurados, con primer, segundo y tercer ciclo.
- Apuesta decidida de las instituciones en dotar de infraestructuras deportivas a las ciudades y pueblos.
- La influencia de los medios de comunicación en el auge de ciertos deportes que provocan una respuesta hacia su práctica.
- Aumento del tiempo libre, incrementándose de forma automática la oferta de actividades físico-deportivas como captación de posibles clientes.
- Mejora de la calidad de vida a través de programas de actividad física relacionados con la salud.

La EF ha adquirido un cierto interés en diferentes ámbitos, para nosotros, el más interesante es el relacionado con la educación, así Rodríguez Neira (1990), citado por Fernández Bustillo (1999:12): *La educación, toda actividad educadora, depende y está inmersa siempre en un sistema de valores. Es éste un principio firmemente establecido tanto a nivel práctico como a nivel teórico. La correspondencia es tan íntima y necesaria que un cambio educativo supone*

un cambio de valores, y una alteración en los valores entraña inmediatamente una modificación de la educación.

Nos gustaría aclarar algunos aspectos que influyen a la hora de comprender el entorno de las AMN, para ello nos centramos en conocer los principales ámbitos de la actividad deportiva, así como las funciones del deporte en la sociedad. Aunque hablemos a nivel general, creemos que se puede extrapolar al fenómeno de las nuevas prácticas deportivas realizadas en la naturaleza.

Con la aportación realizada por Puig y Trilla (1986), las actividades en el medio natural, quedarían englobadas en (figura nº 2.6):



Figura nº 2.6.- Ámbitos y funciones de las AMN, modificado de Puig y Trilla (1986).

Nos gustaría destacar de estos autores, las relaciones que establecen entre deporte y educación, que nos puede servir de marco de referencia para ubicar las actividades en la medio natural. Las principales relaciones que establecen son:

1. Los tres ámbitos deportivos (escolar, ciudadano y competitivo), merecen una atención pedagógica específica y diferenciada.
2. Las dos funciones deben coexistir complementariamente.
3. Re-equilibrio de las funciones, el deporte ocio-participación, no está bien definido ni bien apoyado a nivel organizativo.
4. El deporte escolar y recreativo para que sean plenamente educativos deben orientarse por la lógica deportiva del ocio-participación.
5. El deporte competición debe buscarse en clubes o asociaciones deportivas no en las escuelas ni en el deporte recreativo.

6. El punto anterior implica un cambio cualitativo, del deporte como ocio al deporte como trabajo.
7. La escuela, por lo que respecta al deporte de competición, tendría que enseñar a los jóvenes a gozarlo, entenderlo y a aprender a mantener el equilibrio entre pasión y ecuanimidad.

En la búsqueda de una justificación para llevar a cabo las actividades en el medio natural en los centros educativos nos encontramos con las aportaciones de Puig y Trilla (1986). Con las referencias sobre la pedagogía del deporte recreativo nos identificamos como una de las posibilidades para encontrar el origen de las actividades en el medio natural.

La pedagogía del deporte recreativo tiene como principales características:

1. El deporte recreativo es un derecho.
2. El deporte recreativo ha de respetar la autonomía de los participantes.
3. El deporte de recreación como instrumento de creatividad motriz.
4. El gusto y la autosatisfacción como objetivos inalienables del deporte recreativo.
5. El educador en el deporte recreativo ha de ser animador, planificador de recursos y especialista.

De manera más concisa, sobre el acercamiento de las AMN a los centros educativos, Mayoral y Rovira (1987) nos muestran como sensibilizar al profesorado sobre la cercanía del medio natural y su contribución a una mejora de la educación integral. De esta forma utilizan un contenido específico de AMN, las salidas escolares, destacando los siguientes apartados:

a. Favorecen una convivencia diferente a la que se da en la escuela y más parecida a la que se da en su casa.
b. Permiten nuevas experiencias a su desarrollo motriz.
c. Facilitan nuevas formas de recreación, concentración, expresión, atención, actitudes, etc.
d. Tienen una motivación en si misma, que hace que el alumnado goce, exprese y se ofrezca de una manera espontánea hacia esa formación.

Thomas (1987), citado por Olivera (1989:63) nos habla de los deportes en la naturaleza, a los que llama “deporte salvaje”. Es una vuelta a la naturaleza, proponiendo experiencias motrices en su hábitat natural, pleno de incertidumbre y por tanto de aventura, con una diversidad de espacios de actuación tan dispar como deseemos. Esta actividad puede resultar una auténtica alternativa al deporte moderno reglamentado, homogenizado y reducido a nuestro ámbito cultural.

A finales de los ochenta, algunos autores interesados por las actividades en la naturaleza, desarrollan trabajos de investigación relacionados con nuestro objeto de estudio. Destacamos a Fullonet (1989a:81) que nos sitúa a las actividades en la naturaleza como marco de una educación física activa y eficaz.

En primer lugar destaca que las actividades en la naturaleza están de moda, por dos razones fundamentales:

1. Intentar vivir intensamente el tiempo libre.
2. Concienciación existente sobre la degradación del medio ambiente.

En segundo lugar, vinculado a los apartados anteriores, aparece una preocupación social, que refuerza todas las actuaciones y esfuerzos tendentes a incluir estas actividades en los programas educativos escolares. Esta situación no es nueva, Rousseau (1762) ya reinvidicaba las actividades en la naturaleza como medio educativo (aunque para él lo importante era aislar al educando del medio social que lo pervertía).

Las actividades en la naturaleza como marco educativo tienen su justificación en:

a.- Las posibilidades educativas que nos ofrece su trabajo en los centros educativos permiten, siguiendo a Fullonet (1989):

- Aumentar las horas de práctica semanal, se trabajan normalmente en horario complementario y/o extraescolar.
- Complementar los contenidos teóricos.
- Facilitar la participación del alumnado, tanto antes, durante como después de la actividad.
- Plantear normalmente trabajos de forma interdisciplinar con otras materias.
- Permitir diseñar actividades en función de las características específicas propias de cada tipo de población.
- Alcanzar una individualización elevada en cuanto a las tareas y responsabilidades a realizar, sin menoscabo del sentido socializador de las mismas.
- Permitir desarrollar múltiples posibilidades de acciones motrices de una manera creativa, libre y sin apremios formales codificados.
- Vivenciar experiencias de práctica personal y de trabajo en grupo-clase, que favorecen y estimulan la fluidez comunicativa, la cohesión del grupo y la interrelación entre sus componentes.
- Facilitar la práctica una vez finalizada su etapa formativa.

b.- La realización en un escenario natural idóneo, nos ayuda de forma eficaz a:

- Impartir conocimientos sobre el medio natural.

- Llevar a cabo experiencias interdisciplinares.
- Concienciar sobre la protección de la naturaleza y su delicado equilibrio (Fullonet i Fuster, 1988).
- Sensibilizar sobre la problemática de la conservación, protección y rehabilitación del medio ambiente, así como de la conservación del patrimonio cultural y artístico.
- Provocar situaciones socializadoras (Parlebas, 1981).

c.- Aunque nos encontramos con dificultades para su implantación, consideramos que estas actividades son tan vitales que merece la pena esforzarse para llevarlas a cabo. Además debemos añadir que la masificación del medio natural es una realidad, por lo tanto el profesorado de EF no debe dejar pasar la oportunidad de formar a personas que disfruten de la naturaleza de una manera racional, basada en el respecto y protección del medio ambiente.

Entre las principales dificultades nos encontramos con:

- La responsabilidad que adquiere el profesorado, sin la existencia de una legislación que lo ampare de una manera eficaz.
- Aumento de la dedicación laboral del profesorado, coincidiendo con fines de semanas y con jornadas de 24 horas. Además por regla general, no se reconoce ni se valora por las instituciones educativas.
- La falta de formación del profesorado.

De esta manera, Fullonet (1989a) justifica las bondades que puede tener un trabajo de actividades en la naturaleza en los centros escolares. A continuación se expone una propuesta para iniciarlas y así animar al profesorado a que se realicen en sus centros de trabajo (figura nº 2.7).

PROPUESTA DE ACTIVIDADES RELACIONADAS
CON EL MEDIO NATURAL

1. Actividades preparatorias, en horario escolar (circuito de orientación, boulder, circuito de habilidades, circuito de bicicleta...)
2. Salidas de medio día o de un día, en horario escolar y/o extraescolar en el entorno cercano (parques, zonas verdes...)
3. Salidas de fin de semana, buscando lugares con un alto valor ecológico y con posibilidades de realizar actividades (por ejemplo un Parque Natural de Andalucía)
4. Salidas de una semana, aprovechando la semana cultural o algún puente

Figura nº 2.7.- Propuesta de actividades, modificado de Fullonet (1989a:84).

Otro de los aspectos que trata Fullonet (1989a) en su análisis, son las causas para que no se lleve a cabo un trabajo de AMN en los centros educativos. Se encuentra, entre otros, la falta de formación y de conocimientos teóricos y prácticos de los contenidos a trabajar en el aula. Por ello nos parece acertada la propuesta que hace basándose en orientaciones metodológicas para llevarlas a cabo. Como actividades básicas propone:

1. Actividades que nos permiten establecer una comunicación con el medio, nos sirve cualquiera que implique un desplazamiento. Se pueden realizar paseos, pequeñas y grandes excursiones (senderos de pequeño y gran recorrido). Algunos recorridos se pueden realizar en bicicleta, esquís, piraguas o caballos. En este apartado podríamos realizar más actividades pero creemos que hipotecan la salud del medio natural (recorridos en motos, quads, todo-terrenos…).

2. Actividades que nos permiten permanecer en el medio, entre las que nos encontramos con el vivac (dormir al raso), dormir en tiendas de campaña (acampada) y construcciones de fortuna. Aunque en la actualidad, las posibilidades de estancias en la naturaleza se han incrementado sustancialmente con el boom del turismo activo y el turismo rural, nos parece más pedagógico permanecer en un contacto más directo con el medio natural con las propuestas citadas anteriormente.

3. Actividades para situarnos en el medio y movernos en la dirección deseada. Relacionados con el conocimiento y manejo adecuado del mapa y la brújula, además de relacionarlos con la orientación y todas sus posibilidades educativas.

Si nos centramos en el ámbito educativo el mismo autor considera que las actividades en la naturaleza poseen por sí solas unos valores educativos, defendidos por prestigiosos educadores de otras épocas (Rousseau es un ejemplo claro de la simbiosis entre naturaleza y educación). También podemos añadir que aparece como una fuerte competencia a otras ofertas de la ciudad que tantos problemas están ocasionando a la juventud actual (drogas y alcohol). Además podemos ampliar diciendo que estas actividades tienen una proyección futuro sin límites de edad (muchas de las actividades existentes pueden ser realizadas desde muy temprana edad, permaneciendo activos hasta edades muy avanzadas, aquí podemos citar a modo de ejemplo las campañas de senderismo que tantas personas moviliza año tras año).

Resumiendo las ideas de Fullonet (1989b), de una manera global podemos justificar el trabajo de las actividades en la naturaleza en los centros educativos por (figura nº 2.8):



Figura nº 2.8.- Posibilidades educativas de las AMN, Fullonet (1989b).

a. Su efecto socializador. Estas actividades son un complemento imprescindible, tanto a nivel general de la educación como a nivel específico del área de educación física, son definidas por este calificativo por la diversidad y variedad de posibilidades motrices, así como de actividades.
b. El enfoque recreativo que se les da a la hora de llevarlas a la práctica, pueden dar salida a las ganas de hacer algo diferente, divertido y fuera del ambiente habitual donde nos desenvolvemos, mientras mejoramos nuestra condición física general y como consecuencia inmediata nuestra calidad de vida. Permite la participación de todos los grupos de edades sin excepción.
c. Su vertiente competitiva, en la actualidad tan desarrollada como el resto de posibilidades, aunque en sus inicios esta variante de la práctica de actividades en el medio natural no contaba con muchos adeptos. Puede servir como aliciente para aquellas personas que una vez iniciadas necesiten un estímulo para seguir practicando.
d. Considerarse una alternativa para concienciar a la sociedad, desde la base, sobre la necesidad de proteger y preservar la naturaleza.
e. La importancia que pueden tener para estimular el desarrollo en zonas deprimidas con proyectos relacionados con el turismo activo y rural. La figura nº 2.7 resume las ideas propuestas.

Otros autores como Moreno y Rodríguez (1995), aportan sus ideas de lo que tiene que ser las actividades físicas en la naturaleza en el marco educativo:

Las actividades físicas en la naturaleza que pueden ocupar el tiempo libre y de ocio de la población deben, en un principio, ser promulgadas por el municipio a través de la inclusión de presupuestos para la organización y

ejecución de las mismas y la delimitación de espacios naturales acondicionados para la práctica física de sus ciudadanos, tales como embarcaderos, zonas de acampada, refugios de montaña, etc. Pero también estas actividades deben ser competencia de los organismos encargados de la educación de los jóvenes, recayendo directamente sobre los centros educativos. Por ello, ante la riqueza educativa y la necesidad de una educación ambiental que conciencie al alumnado de la importancia del medio ambiente natural, Acuña (1991) señala como criterios pedagógicos, que contribuyen a la educación desde las actividades físicas en la naturaleza, los siguientes:

1. De todas las actividades de tiempo libre infantil y juvenil, las actividades en la naturaleza constituyen el plato fuerte.
2. Los jóvenes necesitan formar parte de otro grupo fuera del familiar. Las AMN debidamente dirigidas pueden estimular la independencia y la auto-dirección.
3. Además, los jóvenes necesitan formar parte de otro grupo fuera del familiar, que reúna particulares condiciones constructivas. Necesitan experiencias de vida cooperativa.
4. La coeducación es otro factor importante a desarrollar y, por lo tanto, hay que tenerlo en cuenta destacando las posibilidades que nos ofrecen las AMN en este campo.
5. Con las actividades físicas en la naturaleza se tiene la oportunidad de realizar tareas llenas de vivencias y aventuras permitiendo un mayor conocimiento y comprensión del medio logrando en definitiva una mejor calidad de vida en la persona.
6. Acercarnos a la naturaleza utilizando de manera constructiva todas las posibilidades que ofrece: desarrollo de la imaginación, convivencia con los demás y con el medio, etc.

Así pues, la sociedad actual vive de espaldas a la naturaleza, lo que está acarreando su desconocimiento y el mal uso de la misma. Consiguientemente, se produce un deterioro, que llega a poner en peligro, incluso, la vida sobre la Tierra. Por ello, es preciso retornar al entorno natural, por medio de las actividades físicas en la naturaleza, para conocerlo y vivir con él.

Las AMN deben ser tratadas, por supuesto, en el marco docente, aunque tengan un alto contenido lúdico. En las edades escolares el educador va a ser el encargado a de preparar la actividad, con ayuda de algunos profesores y alumnos colaboradores, teniendo en cuenta que, el alumnado no es un especialista y un técnico con conocimientos específicos y, por lo tanto, no se pueden apuntar sobre éste una responsabilidad de carácter técnico.

2.3.2.2.- Experiencias de trabajo que favorecen la integración de las AMN en los IES

En la actualidad podemos citar tres ejes principales que afectan de manera global a las AMN, éstos son el ocio, el deporte y el medio ambiente. En primer lugar el ocio (del latín otium), definido por la Real Academia Española de la Lengua como *"cesación de trabajo, inacción o total omisión de la actividad. Diversión u ocupación reposada, especialmente en obras de ingenio, porque éstas se toman por descanso de otras tareas".* Hoy en día el ocio puede entenderse como la parte del tiempo libre de las personas.

Como ejemplo de la importancia del ocio en las sociedades occidentales, la Constitución Española de 1978 establece la norma jurídica (mandato) que los poderes públicos fomenten la EF y el Deporte y faciliten la adecuada utilización del ocio (artículo 43.3). La Constitución considera el ocio no sólo en el aspecto individual, personal y subjetivo, sino sobre todo en el concepto comunitario y social. Como principio rector de la política social y económica, los poderes públicos deben amparar el ocio creativo, relacionado con la cultura, el deporte, la naturaleza, como valores-guía, mandato o directriz que ha de informar la actuación de los poderes públicos (artículo 53.3 y 9.2 de la Constitución), tomado de Aspas (2000:24).

En segundo lugar la práctica del deporte en el medio natural, es un retorno a la naturaleza y contrarrestar los efectos negativos de la ciudad.

Y en tercer lugar, el medio ambiente, reconocido en la Constitución como un principio rector de la política social y económica. El medio ambiente adecuado está vinculado al desarrollo de la persona, a la calidad de la vida y a la utilización racional de todos los recursos naturales, Aspas (2000:25).

Nos parece interesante destacar aquellos aspectos que tienen una relación con la práctica docente, como es el apartado de las instalaciones, y nuestro caso concreto las relacionadas con las actividades en el medio natural. Como nos plantea Aspas (2000:27) ya en la Ley Aragonesa del Deporte (Ley de las Cortes de Aragón 4/1993, de 16 de marzo), considerando a la naturaleza como instalación deportiva, del artículo 44, en el Título III ("Instalaciones y equipamientos deportivos"), "de la utilización de instalaciones de carácter natural" dispone: *1. La utilización de instalaciones calificadas como de carácter natural en el censo general, cuya titularidad ostente la Comunidad Autónoma o cuya gestión le esté encomendada, requiere autorización cuando se trate de usos deportivos en modalidades específicamente organizadas o de tipo competitivo oficial.*

Ya en el siglo XXI, los estudios sobre las actividades en el medio natural se han multiplicado de manera significativa, el acceso a estos trabajos permite que los estudios posteriores adquieran un mayor rigor y calidad. Así Santos (2003) nos ofrece el camino a seguir para poder llevar un trabajo adecuado en

los centros escolares sobre contenidos de actividades en el medio natural. En el esquema que mostramos a continuación, plantea como primera cuestión la superación de dificultades y obstáculos que manera intrínseca llevan este tipo de actividades (figura nº 2.9).



Figura nº 2.9.- Problemática de las AMN, según Santos (2003).

Por otro lado la valoración adecuada de las AMN para superar las opiniones de diferentes autores: "las actividades en el medio natural se trabajan poco". Al respecto Santos (2003) opina que admitimos las bondades educativas del medio natural y de la actividad física, pero pocos nos animamos a ponerlas en marcha desde un contexto educativo formal. Es posible que una de las causas sea por el miedo a probar como poder aplicarlas, bajo las restricciones de la escuela, con cierta calidad y sentido educativo.

Desde la experiencia como profesor de EF en los centros educativos de Secundaria durante siete años podemos decir que si en el ámbito educativo el desarrollo de estos contenidos vinculados a la naturaleza no ha experimentado un desarrollo acorde con los tiempos, nos gustaría aportar que en el ámbito empresarial el incremento ha sido espectacular. Este hecho ha facilitado de alguna manera que se produzca un incremento en el desarrollo de actividades en el medio natural en los centros educativos (siempre en la medida de las posibilidades del centro y de la implicación del profesorado en general y del profesorado de Educación Física en particular). Aunque el incremento ha surgido como oferta en horario no lectivo, como actividades extraescolares en la mayoría de las ocasiones, creemos que la situación ha mejorado, aunque estamos lejos del trabajo de otros bloques de contenidos, que si están consolidados en las programaciones.

En Andalucía, a través de la Consejería de Turismo, Comercio y Deporte[9], se convocan un número de plazas para que el alumnado pueda asistir a realizar actividades en el medio natural, esta convocatoria lleva el nombre publicitario de Semanas Deportivas[10], con tres modalidades, todas ellas relacionadas con las actividades en el medio natural, éstas son:

a.- Semana Verde, consiste en realizar actividades en el medio natural, en un lugar con encanto dentro de la comunidad andaluza. Normalmente se viaja a un Parque Natural, desarrollando actividades durante cinco días, alojamiento en cabañas, albergues o tiendas de campaña. Las actividades realizadas suelen estar relacionadas con el medio terrestre, como pueden ser senderismo, bici de montaña, escalada, orientación, etc.

b.- Semana Azul, con el mismo formato que la anterior, pero en esta ocasión las actividades a realizar con acuáticas, principalmente: vela, windsurf, piragüismo y esquí acuático. En años anteriores, estas actividades se realizaban en puntos concretos de la costa andaluza, en los centros de actividades náuticas que la Junta de Andalucía tiene en Almería, Cádiz y Huelva. Los alojamientos suelen ser en los albergues juveniles que también dependen de la Junta. Estas características permiten abaratar el coste de las actividades permitiendo el acceso a todo el alumnado, incluso suele haber subvenciones para aquellos con dificultades económicas.

c.- Semana Blanca, ahora las actividades ofertadas son esquí y snowboard, a realizar en la estación de esquí de Sierra Nevada, con alojamiento en el albergue juvenil de la Junta de Andalucía. Esta oferta permite realizar al alumnado unas actividades que de otra forma sería muy difícil que accedieran por sus propios medios.

La tendencia actual coincidiendo con Gómez Encinas (2006) es fomentar el trabajo de las AMN en el propio centro educativo. Para ello necesitamos adoptar una actitud innovadora y sobre todo muy activa. Los cambios a realizar son significativos y requiere un trabajo comprometido del profesorado implicado.

Para exponer esta idea, Parra y cols. (2002), plantean una clasificación de las actividades físicas en la naturaleza en centros educativos. Comenzamos como numerosos autores han presentado su propia clasificación de las Actividades en el Medio Natural, recordemos a Bouet (1968); I.N.S.E.P. de París (en Miguel, 2001); Acuña (1991); Alonso y cols. (1991); Martínez de Haro (1993); Miracle (1994); Fullonet (1994); Olivera y Olivera (1995) y Fullonet (1995). Como característica común de todos estos autores tenemos que las actividades se realizan en el medio natural.

[9] Denominación actual después de las últimas elecciones autonómicas del 11 de marzo de 2004.
[10] Una de las características básicas, es que se realizan durante el curso escolar, durante una semana lectiva, que va desde el domingo por la tarde hasta el viernes por la tarde.

Además de las ventajas que aporta al alumnado, como hemos descrito muy sucintamente en la oferta de la Consejería de Turismo, Comercio y Deporte, nos parece interesante resaltar que este tipo de actividades puede provocar en el profesorado de Educación Física[11] una serie de inquietudes, que hace que se implique en el trabajo de los contenidos de AMN en el centro educativo. Esto nos va a permitir que una buena oferta formativa de las instituciones competentes pueda calar de una manera más eficaz en el profesorado, ya que se encuentran más sensibilizados con estos contenidos (figura nº 2.10).

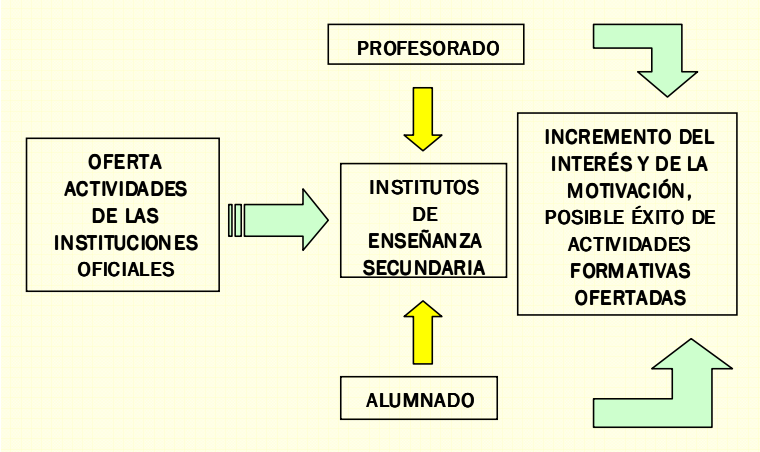


Figura nº 2.10.- Posible influencia positiva en el profesorado después de un trabajo de AMN.

Aunque en la literatura específica no hay muchas clasificaciones de las actividades en los centros educativos, si hay autores como Casado (1979); Ascaso y cols. (1996); Guillén, Lapetra y Casterad (2000) y Santos (2003) que han trabajado con el tema de estudio. En la actualidad nos encontramos como autores que defienden el trabajo de las AMN en los centros educativos o en sus proximidades (Acuña, 1991; Ascaso y cols. 1996; Gómez, 1996; Pinos, 1997; Guillén, Lapetra y Casterad, 2000; Parra y cols. 2000; Parra y cols. 2001 y Miguel, 2001).

Básicamente se plantean propuestas desde el área de Educación Física, en torno a sesiones y unidades específicas, alrededor de programas de actividades extraescolares y en torno a celebraciones pedagógicas.

En el cuadro nº 2.25 podemos apreciar las dimensiones donde vamos a trabajar así como las acciones a realizar:

[11] El profesorado de Educación Física es que se implica en este tipo de actividades, en la mayoría de las ocasiones por afinidad a las disciplinas que se imparten, aunque esto no quiere decir que cualquier profesor del centro educativo no se implique en estos proyectos.

DIMENSIÓN	CONCEPTO	ACCIÓN
Praxis	Propuestas	Sesión
Didáctica	Contenidos	Unidad Didáctica
Organización	Actividades	Actividades
VIVENCIAS SENSACIONES APRENDIZAJES		

Cuadro nº 2.25.- Ámbitos de trabajo de las AMN en el centro educativo.

Ya no nos preguntamos *qué hacer, sino cómo, con qué, dónde,* etc. Estos contenidos requieren para su desarrollo óptimo, cierta especificidad, que supondría entre otras cosas:

- Un talante especial en la manera de interpretar nuestra realidad como docentes.
- Una flexibilidad y amplitud de miras en la gestión de materiales y espacios.
- Un compromiso serio con el principio de ir más allá.

Los contenidos que vamos a impartir se generan dentro un espacio formado por:

- Necesidades.
- Demandas.
- Novedad.
- Validación pedagógica.
- Innovación.

Los procesos de estabilización de los contenidos en un currículo están determinados por:

- La sistematización.
- La mejora constante en la intervención didáctica.

La propuesta planteada por Parra, Rovira y Luque (2002), se basa fundamentalmente en:

1. Área de infraestructura y material. En este apartado se trabajará con aspectos relacionados con: el entorno cercano, el entorno lejano, el centro educativo, la altura, etc.

2. Área socio-educativa. En este apartado se hará un trabajo relacionado con: la implicación senso-afectiva, implicación grupal y personal, exigencia técnica y trasmisión de valores.

3. Área de intervención docente. Se analizará aspectos relacionados con nivel de cualificación, control de contingencias, gestión del riesgo, gestión del tiempo, etc.

4. Área curricular. Aspectos a trabajar como: formato de la actividad, condiciones de la práctica, potencialidad disciplinar, aportación a los ejes transversales, intervención docente, etc.

Hasta ahora hemos afrontado este apartado desde una perspectiva global, a continuación y a modo de ejemplos plantemos algunas experiencias concretas cuyo eje principal sean las AMN. Así tenemos como experiencias relacionadas con el desarrollo de unidades didácticas del bloque de AMN, en esta ocasión Palomares (2004) nos muestra aspectos relacionados con la evaluación y el uso de la bicicleta en las clases de Educación Física desde el trabajo en el centro, pasando por el entorno próximo hasta llegar al medio natural. Este proceso metodológico es el propuesto por algunos autores como Gómez Encinas (2006), Parra (2006) o Santos y Muñoz (2007).

Como principales resultados de la experiencia destacamos:

- La acertada organización de los pasos a seguir a la hora de evaluar la experiencia. Partiendo de los criterios de evaluación para estas edades y desarrollar de forma escrupulosa la evaluación inicial, la evaluación continua y la evaluación final.

- La vinculación con los objetivos generales y de área, así como la estrecha relación con los temas transversales como es la Educación Vial o la Educación Ambiental.

- La importancia del deporte ecológico, deporte distinto al turismo de masas o de los grandes espectáculos deportivos (juegos olímpicos, liga de fútbol, etc.), son deportes que se relacionan con una experiencia personal con la naturaleza. La unión entre deporte y medio ambiente tendrá especial relevancia en el siglo XXI, el entorno natural nos ofrece un marco idóneo para el desarrollo integral donde nuestros alumnos pueden ir aprendiendo a vivir en equilibrio con su entorno y a respetar a los demás, redescubriendo la vida en la naturaleza y adaptarse a ella, fuera de dualismos heredados, que no han provocado más que discriminación y destrozos de la misma.

2.3.2.3.- Perspectivas futuras de las AMN en los centros educativos

En este apartado queremos destacar aquellas situaciones o hechos que acontecen de manera puntual o programada y pueden tener una influencia tanto directa como indirecta en la integración y facilitación de las AMN en los IES. Las aportaciones que ofrecen expertos en estas materias nos permiten comprender y establecer las estrategias a seguir en un futuro próximo. Para iniciar este apartado nos sirve de ejemplo como el trabajo de las AMN nos está permitiendo acercarnos a una formación integral, tan importante en el desarrollo del alumnado de estas edades, como así lo indican Granero y Baena (2007) cuando se ha valorado correctamente el potencial educativo de las AMN.

Algunos de los factores que han influido de manera positiva son:

- La tendencia, cada vez más permanente, de la sociedad a disfrutar de estas prácticas.
- El agobio y estrés urbano, tecnológico, etc. de las personas que residen o hacen su vida en las grandes urbes.
- La importancia que está adquiriendo el ocio activo en la sociedad.
- El desarrollo de nuevas perspectivas y materiales curriculares para el trabajo en la EF.
- El escaso (así se puede considerar), pero imprescindible, trabajo que universidades, centros de profesorado, asociaciones y clubes están realizando en la formación.
- La accesibilidad y posibilidades de prácticas ofertadas por las empresas deportivas.
- El potencial educativo de estos contenidos, sobre todo a nivel de valores.

Desde el equipo directivo de la revista Tándem (Didáctica de la Educación Física), el monográfico nº 16 afronta el trabajo de las actividades físicas en la naturaleza, donde se apuntan algunas propuestas de mejora:

- Desde la reflexión sobre el desarrollo de estos contenidos podemos integrar de una manera real y práctica dentro del entorno escolar, ya sea en el patio de la escuela, en los parques de la ciudad o en una salida al medio natural.
- Gran parte de los objetivos que se pretenden conseguir con los programas de Educación Física son sobradamente cubiertos por las propuestas basadas en las actividades en la naturaleza.
- El desarrollo de estos contenidos implica un sinfín de posibilidades de trabajo muy amplio, partiendo en todo momento de un aprendizaje contextualizado.

Si nos centramos en las ventajas que nos aportan las disciplinas deportivas que tienen como escenario de práctica el medio natural y el enfoque cómo educadores que se den a estas modalidades, harán que nos acerquemos

a un consumismo en la que está inmersa gran parte de la población actual o por el contrario nos situemos en un posicionamiento más ecológico y solidario como plantea Faleroni (2003). En esta línea Blanco (2003) propone un concepto más actual y europeo que procede del Consejo de Europa a partir de trabajos en materia de deporte. El deporte desde esta óptica comprende cuatro categorías:

Las AMN tienen cabida en los apartados descritos anteriormente pero además podemos hacer un uso de las estructuras del sistema deportivo. Siguiendo las aportaciones de Blanco (2003) vemos como desde diferentes organismos, tanto públicos como privados, se puede plantear la puesta en marcha de proyectos como por ejemplo el fomento del uso de la bicicleta en centros educativos en colaboración con federación de ciclismo y la policía de tráfico. También se podría trabajar con la federación de montaña y el colegio oficial de médicos para poner en marcha campañas de promoción relacionadas con el senderismo para el fomento de la actividad física de manera saludable, etc.

A continuación vemos algunos ejemplos, de corte muy general, pero con apreciaciones que pueden ser utilizadas en el ámbito de la EF como las afirmaciones llevadas a cabo en el estudio "Las familias andaluzas ante la Educación" por Fernández y Pérez Yruela (1999). Es reseñable como pilar básico la educación en valores. En ella se pretende remitir a aspectos de la educación que tienen que ver con la formación de la personalidad de los niños y jóvenes como ciudadanos. Forman parte de este aspecto el desarrollo de capacidades creativas y expresivas, enseñar hábitos de convivencia con otras personas, adquisición de formación ética y conocimiento del entorno (gráfico nº 2.1).

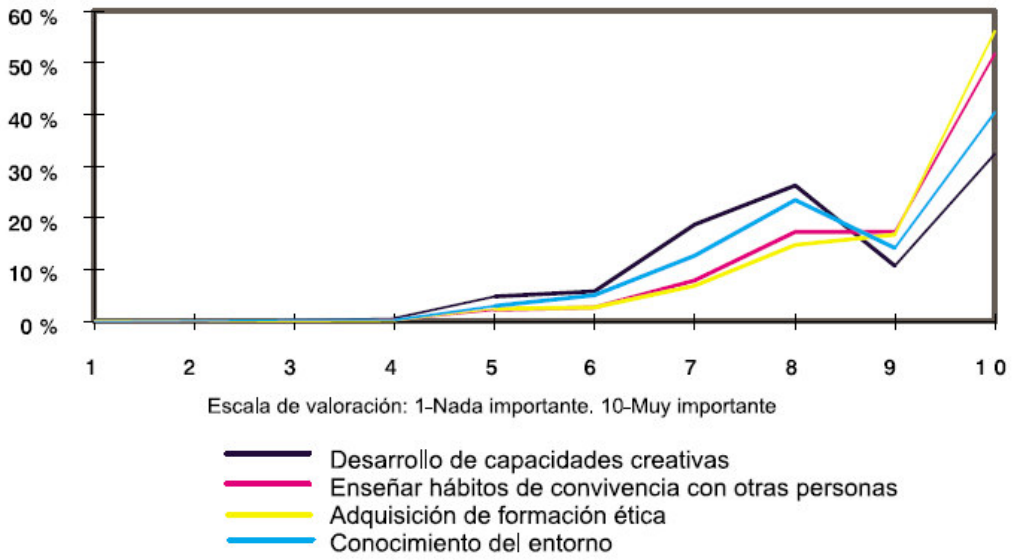


Gráfico nº 2.1.- Respuestas en relación a los valores, tomado de Fernández y Pérez (1999:21).

En el citado estudio, las actividades extraescolares adquieren una importancia relevante debido a cambios que se producen tanto en el sistema educativo como en la estructura familiar. Un análisis de la realidad nos ofrece los siguientes datos:

1. La progresiva reducción de la jornada escolar y las dificultades de las familias para hacerse cargo de los hijos durante más tiempo.
2. El deseo de los padres por otorgar una formación más amplia a sus hijos. Podemos llegar a un consumo educativo solapado con el consumo de ocio e multitud de ocasiones ajeno al sistema educativo reglado.
3. Actividades como complemento a las posibles carencias del sistema educativo reglado o por exigencias del ámbito social.

Actualmente existe una gran oferta de actividades extraescolares unida a otras medidas que ayuden a conciliar la vida familiar como son las aulas matinales y los comedores escolares, entre otras. Algunas de las dificultades nos las encontramos en la puesta en marcha de estos proyectos que facilitan la apertura de los centros escolares permitiendo horarios más flexibles y adaptados a la nueva realidad social de las familias. En la siguiente tabla tenemos la opinión respecto a la organización y puesta en marcha de estas actividades y su relación con algunos aspectos organizativos (tabla nº 2.1).

Tabla nº 2.1.- Opinión respecto a la organización de actividades extraescolares.

		Público	Concertado
Financiación	La Administración educativa	71,5	59,9
	El Ayuntamiento	13,2	9,3
	Los padres	4,8	18,5
	Otros	3,9	5,2
	No sabe/No contesta	6,6	7,1
Propuesta y organización	El centro y los profesores	48,3	42,5
	La AMPA	36,2	40,1
	La Asociación de Alumnos	2,7	2,2
	El Ayuntamiento	4,1	2,9
	Otros	2,5	2,8
	No sabe/No contesta	6,2	9,5
Responsabilidad	Los profesores del centro	41,6	29,7
	Los padres	4,4	3,6
	Monitores contratados	41,3	53,2
	Voluntarios	2,5	2,5
	Los alumnos mayores	0,5	0,6
	Otros	1,9	3,8
	No sabe/No contesta	7,8	6,6
Total		100,0	100,0

Como observamos en la tabla anterior las opiniones con valores más altos tienden a implicar al profesorado y el centro de manera significativa. Aunque creemos que el centro educativo es el primer motor de estas actividades no es menos importante que la implicación de los agentes cómplices en la educación estén en valores muy próximos a los del profesorado y pueden repartirse la carga de trabajo así como la responsabilidad.

Dentro de este marco general, las AMN tienen un espacio ideal para su desarrollo. En primer lugar por los valores pedagógicos que conllevan su trabajo para optimizar el desarrollo integral del alumnado (Álvarez Reviejo, 2001) destacando:

a. La existencia de una motivación intrínseca ante la realización de las AMN, componentes como el aire libre, lo desconocido, la aventura, las sensaciones fuertes, el reto personal, etc., resultan estimulantes y gratificantes para todos.
b. La participación activa y la implicación global de la persona son dos factores que se dan en toda actividad en el medio natural.
c. La mejora de la capacidad de valoración y las sensaciones personales.
d. Las AMN conllevan una flexibilidad y adaptabilidad a nivel de respuestas motrices y de planteamientos preconcebidos, lo que implica plasticidad y ductilidad de comportamientos y formas de pensar.
e. A través de las AMN se favorece el autocontrol personal y la autogestión de la motricidad en diversas situaciones caracterizadas por el factor riesgo (el conocimiento de los límites propios; el conocimiento y ponderación del peligro y del riesgo, tanto potencial como real y la educación de la seguridad personal y de los demás).
f. El fomento de la autonomía e independencia del alumnado.
g. El trabajo de las AMN permite la socialización y la convivencia en común, sin olvidar las posibilidades para el encuentro con uno mismo. El trabajo cooperativo es una de las características que poseen las AMN con enormes potencialidades educativas que debemos fomentar desde el profesorado y la comunidad educativa.

Como hemos visto las actividades extraescolares cada vez tienen más importancia en la vida educativa. Una de las dificultades está en el formato adecuado para implantarlas, en este sentido Álvarez Reviejo (2001) ofrece algunas posibilidades, con ciertas garantías de éxito, para implantar con perspectivas de futuro las AMN en los IES. Los principales marcos de aplicación quedan resumidos en el cuadro nº 2.26:

Enfoque General	Instituciones Ideales	Objetivos Generales
Recreativo	- Clubes de montaña, bici, etc. - Asociaciones: scout, juveniles, etc. - Empresas de turismo activo.	Ocupación del tiempo de ocio
Deportivo	- Clubes deportivos. - Empresas.	Carácter técnico y de rendimiento
Educativo	- Colegios. - Asociaciones. - Empresas.	Formación integral de la persona

Cuadro nº 2.26.- Marcos idóneo para el fomento de las AMN (Álvarez Reviejo, 2001:233).

2.3.2.4.- Influencia en las AMN de otras disciplinas afines: la montaña, el desarrollo sostenible, los deportes de aventura, el turismo, etc.

En este apartado hacemos un breve repaso de las diferentes disciplinas que coexisten con las AMN y facilitan un mejor desarrollo de este bloque de contenidos en el contexto educativo. El éxito de esta afirmación dependerá de muchos factores como: formación específica del profesorado, infraestructuras adecuadas, implicación de distintos agentes sociales, proyectos interdisciplinares, etc. Una de las ventajas iniciales se traduce en las aportaciones positivas de partida que ofrecen estas disciplinas, dependiendo sobre todo del enfoque que pueda dar el profesorado a la hora de trabajarlas.

a. Influencias del montañismo

El concepto de Montañismo, siguiendo las razones planteadas por Moscoso (2003) se encuentra en un punto ambiguo debido a las múltiples manifestaciones y modalidades que presenta. Si hacemos un análisis desde una perspectiva deportiva encontramos rápidamente una relación directa con algunos contenidos que trabajamos en los centros educativos y que están dentro del bloque de AMN. Sólo tenemos que ver las modalidades deportivas que reconoce el Consejo Superior de Deportes (CSD) como deportes de montaña, dentro de la Federación Española de Deportes de Montaña y Escalada (FEDME) y que aparecen en los estatutos en su artículo 3 (2006):

1. Las excursiones y travesías por la baja, media y alta montaña en todas sus modalidades y combinaciones (deportivas, turísticas, entorno natural, cultural y científicas).
2. La acampada con fines montañeros fuera de las instalaciones comerciales.
3. Las excursiones y recorridos por barrancos, cañones y desfiladeros en todas sus modalidades y/o combinaciones (deportivas, turísticas, entorno natural, cultural y científicas).
4. El alpinismo en todas sus modalidades y/o combinaciones (con esquís, alta montaña en todas las épocas, expediciones, “trekking”, etc.).

5. El esquí de travesía o de montaña fuera del ámbito de las estaciones de esquí comerciales.
6. Los recorridos y travesías por montaña con raquetas de nieve.
7. El senderismo (senderos de gran y pequeño recorrido, señalizados de acuerdo a la normativa internacional), incluidas las actividades necesarias para la apertura, señalización, mantenimiento y divulgación de los caminos y senderos.
8. La escalada en todas sus modalidades y/o combinaciones (en roca, en hielo, deportiva, urbana, etc.).
9. Las pruebas y competiciones, travesías y circuitos pedestres por baja, media y alta montaña, travesías y circuitos de esquí de montaña, con raquetas de nieve, marchas reguladas por montaña, competiciones al aire libre y en instalaciones cubiertas.
10. Los espectáculos deportivos relacionados con los deportes de montaña y/o escalada.

Añadimos también como en su artículo 4 aparecen aquellas actividades afines que complementen a las anteriores cultural y cívicamente. Destacamos:

1. Actividades y estudios científicos, investigaciones y exploraciones sobre el medio natural tales como geológicas, geográficas, meteorológicas, astronómicas, toponímicas y sus relaciones con el folklore, la música y la lingüística.
2. Actividades, trabajos, estudios e investigaciones con referencia a los aspectos médicos relacionados con los deportes de montaña y/o la escalada.
3. Actividades y trabajos destinados a la protección y defensa del medio natural y al estudio y conservación del suelo, la fauna, la flora y el patrimonio natural, paisajístico y arquitectónico.
4. Estudios, trabajos, exposiciones, proyecciones, congresos, jornadas, concursos y cursos relacionados con los aspectos científicos y humanísticos de los deportes de montaña y/o la escalada.
5. La confección y edición de libros, mapas, guías, monografías y revistas especializadas para una mejor información y desarrollo de los deportes de montaña y/o la escalada.
6. La construcción, acondicionamiento y mantenimiento de refugios de montaña, terrenos de acampada y muros naturales y artificiales de escalada.
7. El estudio y planificación del turismo pedestre o senderismo con actividades y trabajos destinados al desarrollo del “turismo deportivo”.

Como podemos observar en las diferentes modalidades encontramos bastantes puntos de encuentro con las AMN y que pueden llevarse a cabo en los centros educativos. Destacamos las propuestas de trabajo con enfoque

multidisciplinar que tantos apoyos tienen en el ámbito educativo y así se aconseja desde diferentes organismos e instituciones.

Para Moscoso (2003) tres son los factores que inciden de forma directa en que no haya un consenso sobre las diferentes formas y relaciones existentes de practicar deporte de montaña actualmente.

a. Los medios de comunicación de masas. El montañismo suele tener un tratamiento desinformado y mediatizado por parte de estos medios y los distintos agentes sociales, políticos y económicos implicados en su difusión. Si a esto le unimos que las diferentes formas de práctica en la montaña se han convertido en un recurso socioeconómico para muchas zonas rurales y naturales, en un producto comercial para muchas empresas y, finalmente, en un potencial yacimiento de empleo (Charrier, 1989; Chauvet, 1989; Delors, 1993 y Mariel, 1993), citados por Moscoso (2003:26). Y además destacamos como el incremento de publicaciones en el sector favorece la atracción hacia las actividades en la montaña.
b. El complejo entramado social en que ha tenido lugar su expansión y difusión. El mundo de la montaña se presenta ante diferentes intereses, objetivos y concepciones. Desde el ámbito de los medios de comunicación se ha generado una imagen irreal del montañismo, asociada a conceptos como: temeridad, riesgo, peligro, locura, etc., pero también a otros como: naturaleza, equilibrio, fuerza, inteligencia, etc. Esta situación ha creado mucha confusión a la hora de interpretarlo y algo lejano, solo al alcance de unos pocos.
c. La celeridad de las trasformaciones sociales, políticas y económicas del mundo actual, que ha dado lugar a una intensificación de su práctica y su diversificación. Las sociedades modernas están caracterizadas por el aumento del tiempo libre, las mejoras técnicas y de comunicación, el incremento de las técnicas y, también, del consumismo, etc., ha permitido la aparición de nuevos modos de practicar montañismo.

Es tanta la diversificación de las propuestas, que cada una ellas necesita de una especial atención dadas sus características, necesidades, etc., para un desarrollo adecuado. Sirva de ejemplo como recientemente se ha celebrado en Málaga (5, 6 y 7 de junio de 2008) un seminario internacional específico sobre una de las modalidades reconocidas como es el senderismo.

Es tanta la importante adquirida por esta modalidad como herramienta para la práctica deportiva que desarrolla la salud, la relación social, el equilibrio personal, el conocimiento y forma de respeto al medio ambiente, así como un elemento de cultura y turismo, que es una organización internacional quien define las líneas maestras de actuación. La European Ramblers Association (ERA) en coordinación con las federaciones deportivas de los diferentes países se encarga de desarrollar las pautas de trabajo. Entre las causas más

destacadas está el crecimiento tan espectacular del número de participantes junto a las necesidades y deseos tan variados de los mismos. Los planteamientos deportivos, característicos de las federaciones deportivas, adquieran otras dimensiones muy diferentes a lo estrictamente deportivo, existen diversidad de perspectivas como hemos visto al inicio de este párrafo.

Concretamente en este caso y coincidiendo con la idea expresada por Moscoso (2003), los cambios vertiginosos de todo el entramado social también se producen en una misma federación y en una de sus modalidades, el senderismo. Como colofón al seminario se crea la Carta de Málaga sobre Senderismo y Territorio en Europa, en la que se dictan una serie de recomendaciones que marcan las líneas de trabajo a seguir, entre otras:

- El medio natural constituye un patrimonio a respetar y desde los países de la Unión Europea debe darse las directrices para que naturaleza y senderismo converjan en una misma dirección.
- El senderismo permite un impacto económico y turístico que debe reconocerse desde las diferentes administraciones y facilitar la puesta en marcha de proyectos vinculados al mismo.

b. Influencias del desarrollo sostenible

Vinculado al apartado anterior nos encontramos con la unión entre montañismo y desarrollo sostenible. Dicha información queda recogida en el III Seminario de Espacios Naturales Protegidos y Deportes de Montaña, celebrado en Granada en el 2005. Nos centramos en un breve análisis de fragmentos correspondientes a los diferentes textos del seminario.

En términos estrictamente deportivos, hemos de entender la sostenibilidad tal como se indica en el artículo 10 de la Carta Europea del Deporte, de 15 de mayo de 1992, que dice así: *Garantizar y mejorar el bienestar físico, social y mental de la gente de una generación a la siguiente requiere que las actividades deportivas, incluyendo zonas urbanas, rurales y marítimas, se adapten a los recursos limitados del planeta y se lleven a cabo conforme a los principios de desarrollo sostenido y administración del medio ambiente*. Éstos incluyen:

- Tener en cuenta los valores de la naturaleza y del medio ambiente en la planificación y construcción de instalaciones deportivas;
- Apoyo y estímulo a las organizaciones deportivas en sus esfuerzos por conservar la naturaleza y el medio ambiente.
- Aumento de los conocimientos y de la concienciación de la gente sobre las relaciones entre el deporte y el desarrollo sostenido y su comprensión de la naturaleza.

Destacamos algunos aspectos del IV Seminario celebrado en Covadonga (2007) sobre montañismo y educación ambiental por su posible vinculación al tema de estudio. Nos encontramos que el montañismo ha estado ligado desde sus orígenes, en España y Europa, a un deseo de explorar y conocer el medio natural mediante la práctica de una actividad deportiva cuya esencia pasa por el respeto a la naturaleza y el aprendizaje de valores y actitudes positivos para la persona y la sociedad.

- El montañismo y el medio natural

1.- El montañismo no es sólo una práctica deportiva, sino además una forma de comportamiento que favorece el desarrollo integral de la persona y de la sociedad aportando valores educativos y sociales en relación al medio natural.

2.- El conocimiento del medio natural donde se desarrolla la actividad deportiva es la base para garantizar un comportamiento respetuoso hacia el medio ambiente por parte de sus practicantes, apoyándose además en protocolos y códigos de buenas prácticas ambientales, y en el conocimiento y comprensión de la legislación vigente que afecta al acceso y disfrute de la naturaleza.

- El papel del colectivo montañero en la Educación Ambiental No Reglada

1.- La labor realizada desde el movimiento montañero a lo largo de su dilatada historia, ha servido para conocer y valorar mejor los paisajes de forma sostenible. El montañismo ofrece al que lo practica una experiencia personal y/o colectiva para vivir de forma intensa el paisaje. Las diferentes modalidades deportivas del montañismo son un buen medio para comprender el medio natural, mediante el desarrollo de una actividad lúdico-deportiva que tiene un fuerte componente de exploración, curiosidad y conocimiento directo de la naturaleza. Las federaciones y clubes deben seguir con su labor de divulgación activa y responsable de los paisajes, siendo preciso tener en cuenta estas motivaciones y necesidades por parte de los gestores ambientales y deportivos.

2.- El papel de las entidades excursionistas, clubes de montañas y las federaciones con relación al sector infantil y juvenil, son los principales vehículos de trasmisión de valores. Es necesario apoyar estas iniciativas de monitores y socios que desinteresadamente organizan desde las federaciones y clubes: campamentos, travesías, cursos, marchas, etc., con el fin de promover acciones de sensibilización ambiental entre los jóvenes practicantes.

En la actualidad el valor adquirido por el desarrollo sostenible va más allá de mera actuaciones puntuales. Nos encontramos en una situación delicada a nivel mundial y entre todos debemos plantear soluciones globales. Curiosamente, debido a otras circunstancias no tan ecológicas, tenemos como Estados Unidos que no estaba adscrito a ninguno de los protocolos en el que los países se comprometían con actuaciones para intentar reducir la contaminación a todos los niveles, en la actualidad se acerca a las posturas mundiales de intervención, protección, cuidado, recuperación, etc., de la naturaleza.

Algunos trabajos de investigación desarrollados en España (Secretaría General de Turismo, 2004:37) nos aportan datos en la misma línea. Así nos encontramos que *en el momento actual se asiste a una redefinición de las relaciones entre sociedad y naturaleza, de la que pueden surgir nuevas oportunidades para un nuevo modelo turístico de naturaleza avanzado y sostenible. Por lo tanto, es imprescindible diseñar nuevas formas de gestión y de desarrollo en los ámbitos naturales y rurales en las que se integre el turismo como una actividad más.*

Si bien es verdad que el grado de concienciación a nivel mundial para proteger a la Tierra ha crecido de manera importante (sobre todo los países desarrollados que son los que más contaminan), la actuación a pequeña escala es la herramienta clave para el trabajo en entornos cercanos, en nuestro caso en la escuela. La capacidad que tenga el equipo docente para trasmitir una educación en valores, donde el medio ambiente adquiere una relevancia interesante, se postula como el pilar fundamental para un trabajo de estas características. Aunque esto no es suficiente si no hay un apoyo complementario desde las familias, las instituciones, amigos, etc.

En la actualidad existen múltiples experiencias que favorecen esta línea de trabajo, desde la Consejería de Educación y la de Medio Ambiente se lleva a cabo programas específicos. Por citar algún ejemplo, ya consolidado en Andalucía, las Ecoescuelas. Relacionado con las AMN y el Medio Ambiente, Parra (2001) plantea una asignatura que combina la ecología y la Educación Física a la que llama Ecofísica. En ella existe una impregnación de los valores relacionados con el respeto de la naturaleza en toda la asignatura.

Nos encontramos como trabajos en otros países incluyen experiencias de similares características que nos aportan algunas orientaciones a seguir, principalmente porque llevan trabajando en esta línea bastante tiempo. Para Martin (2004) es destacable como en Australia ha adquirido cierta relevancia la dimensión ecológica de la educación al aire libre.

Durante muchos años la aventura basada en el aprendizaje sentó las bases de la educación al aire libre. Actualmente se ha perdido esa esencia influenciado de forma negativa por la crítica a los riesgos y la prevalencia de una educación más eficaz sobre la esencia de este tipo de educación. A nuestro favor tenemos, a tenor de los resultados obtenidos, que después de un programa de intervención basado en la educación al aire libre el alumnado actúa de forma positiva hacia el medio ambiente (Martin, 2004).

En Europa las líneas de trabajo también corroboran la vinculación entre AMN y Medio Ambiente, para Higgins y Nicol (2002) la educación al aire libre es una construcción cultural que se desarrolla en los países y entre los países. Para el instituto europeo de aventura al aire libre (the european institute for outdoor adventure, EOE) la educación y el aprendizaje experiencial identifica a la

educación al aire libre como "actividades al aire libre", "educación ambiental" y "desarrollo personal y social". Lo común de este modelo se centra en que el profesorado y el alumnado consiguen los resultados más allá del aula. La base está a camino entre el trabajo en el aula y al aire libre, el éxito radica en la mejor combinación de aquellos elementos que se pueden desarrollar en clase y los que son idóneos llevarlos a cabo al aire libre. El objeto de estudio es conocer la educación al aire libre en relación a las personas, el lugar y la actividad.

Coincidimos con Loynes y Higgins (1997) y Martin (2004) cuando afirman que la situación de la educación al aire libre pasa por momentos delicados, el creciente interés para mejorar las relaciones hombre-naturaleza permite que abordemos trabajos vinculados a las AMN fundamentados tanto en la investigación como en la práctica y la teoría. La actitud del alumnado para participar en este tipo de programas es un gran estímulo para involucrarnos en la organización de actividades de aventura.

La relación entre las tres dimensiones puede verse en la figura nº 2.11:



Figura nº 2.11.- Esferas de la Educación al aire libre, Loynes and Higgins (1997).

c. Influencias de los deportes de aventura

El bloque de AMN puede enseñarse desde varias perspectivas: como materia instrumental para acceder con ciertas garantías a un medio imprevisible, como actividades recreativas donde la naturaleza se convierte en un espacio de acción con infinidad de posibilidades, como actividad física saludable por la variedad de posibilidades, como actividad turística, etc. Pero también nos encontramos que se puede abordar un trabajo de estas

características con un enfoque deportivo, de hecho, son múltiples las disciplinas que utilizan la naturaleza para desarrollar pruebas deportivas y competiciones.

El planteamiento de las AMN bajo un prisma deportivo plantea múltiples ventajas, destacamos como facilita el acceso a un gran número de personas que de otra manera estaría bastante limitado. Pero no podemos olvidar, la existencia de algunos puntos negativos como es la masificación de estas prácticas y la incidencia que pueden tener en el medio que se llevan a cabo. Pongamos como ejemplo algunas pruebas deportivas de bicicleta o carreras de montaña donde la participación es muy elevada. Ante esta situación cabe plantear algunas cuestiones sobre la idoneidad o no de la prueba y el número máximo de participantes.

El porqué de esta situación tenemos que buscarla en la evolución que ha tenido en España el deporte en general, y de forma más específica la práctica de actividades deportivas en espacios naturales. En la última década, ante la proliferación de empresas y el incremento de deportistas no ha quedado más remedio que regular el acceso y las posibilidades de uso, sobre todo aquellas zonas que pertenecen a alguna de las figuras de protección existentes (Parques Nacional, Natural, etc.), creándose bastante controversia. De forma paralela se han establecido cauces de diálogo que permiten hacer un uso responsable de la naturaleza. En el siglo XXI y en los países industrializados existe una gran concienciación sobre el medio ambiente y la necesidad de protegerlo. Otra cuestión es que está pasando en los países en vías de desarrollo y como afectan otros intereses a las políticas ambientales. Tomando como referencia la máxima representación de los deportes, como son unos Juegos Olímpicos, en las últimas ediciones algunos de los criterios de calidad estaban relacionados directamente con el desarrollo sostenible y la protección de la naturaleza.

Por lo tanto la naturaleza debe ser un espacio que todos podemos disfrutar o conocer pero nunca a cualquier precio, tenemos la obligación de protegerla partiendo desde nuestras acciones más cotidianas. Siguiendo las pautas marcadas por Nasser (1995) debemos contextualizar el deporte dentro del ámbito turístico. Como resultado nos encontramos con dos expresiones muy similares: turismo activo y turismo deportivo. Quizás la diferencia la encontremos en la orientación que se deben a cualquiera de estas prácticas, esencialmente puede ser actividad, movimiento y rendimiento pero también diversión, recreación y vivencia. En la actualidad si el aumento de turistas que acceden a la naturaleza ha aumentado considerablemente, las personas que practican deporte en el medio natural también se ha incrementado hasta cotas insospechadas hace poco más de una década. Pongamos algunos ejemplos:

- La federación española de orientación (FEDO) incluye entre sus actividades competiciones en el medio natural como: carreras de orientación a pie y en bicicleta con un circuito de pruebas a nivel nacional. Hace poco más de dos años también coordina un

calendario anual de raids[12] de aventura por toda la geografía nacional y también Portugal.

- La federación española de ciclismo que organizan y colaboran en multitud de pruebas de BTT por toda la geografía española. Los 101 kilómetros de Ronda reúne a más de 2000 personas en una prueba que discurre en su mayoría por espacios naturales.
- La federación española de deportes montaña y escalada (FEDME) se ha subido al carro de las competiciones y existen pruebas de escalada, de montaña, de esquí de travesía o montaña, etc., así como la colaboración en marchas de resistencia desarrolladas en puntos de nuestra geografía.

Siguiendo dentro del contexto deportivo, nos encontramos que existe una heterogeneización de motivos para acceder a la práctica deportiva como así como lo demuestran las tendencias de individualización en las sociedades modernas. Por lo tanto se requieren ofertas y tratamientos específicos orientados a "grupos diana" que demandan actividades o grupos de actividades muy concretas (Nasser, 1995). Los motivos de práctica han cambiado según vemos en el cuadro nº 2.27:

Antes...	
- voluntad de rendimiento - voluntad de éxito - preparación de competición - records - sumisión a un ideal homogéneo de deporte - disciplina y sacrificio	
Hoy...	
- encontrar amigos - favorecimiento de salud-fitness - actividad/cultura alternativa de movimiento - pasatiempo - jugar - autoconfirmación - autorrealización - equilibrio	- contra aislamiento - curiosidad - prestigio/autopresentación - modas/diversión - experiencia de grupos - ideal de belleza/formación de cuerpo - conciencia de cuerpo - experiencia de éxito - aventura/sensaciones - voluntad individual de rendimiento

Cuadro nº 2.27.- Búsqueda de sentido, motivos y demandas en la práctica deportiva (Nasser, 1994), (tomado de Nasser, 1995:2).

[12] Se denomina raids de aventura a las pruebas multideportivas realizadas en el medio natural. En ellas se desarrollan actividades como bicicleta de montaña, orientación, escalada, montañismo, descenso de barrancos, etc. En España empiezan a proliferar de manera constante a finales de la década de los 80 del siglo pasado y ha estado en constante evolución hasta nuestros días. Actualmente hay un número elevado de participantes en este tipo de pruebas cuya esencia es el carácter competitivo, al igual que cualquier otro deporte enfocado al rendimiento. Como ventaja destacamos el aumento en las posibilidades de trabajo en el centro educativo así como la utilización de manera activa del ocio y el tiempo libre.

La clasificación realizada por Nasser (1995) nos permite discernir las posibilidades de trabajo dentro del núcleo de AMN desde un enfoque deportivo, aunque como veremos a continuación, la propuesta abarca casi todo el abanico en el que se mueven las AMN.

a) Estructuras de ofertas:

- Vacaciones de deporte (deporte como golf o la caza, siendo el motivo principal de estas vacaciones).
- Deporte y juego como contenido complementario de las vacaciones (en la Animación lúdico-deportiva de un club de vacaciones o en instalaciones deportivas tales como sala de pesas o piscina de un hotel).
- Deporte, juego, movimiento en la rehabilitación (turismo de cura).
- Vacaciones activas de salud-deporte, juego, movimiento en la prevención (demanda concreta de favorecimiento de salud).
- Turismo escolar deportivo, colonias de verano, intercambios provinciales e internacionales.
- Viajes a eventos deportivos (participación pasiva como espectador en campeonatos de golf, de fútbol, de tenis, etc., o participación activa en acontecimientos deportivos como descenso del Sella o competiciones como maratón).

b) Diversas ofertas deportivo-turísticas:

- Deportes de aventura/naturaleza, existe una amplia gama de actividades que se realizan principalmente en plena naturaleza. Para la ejecución de actividades de aventura o de riesgo se requiere tanto el uso de alta tecnología del material deportivo: rapel o ala delta, como un alto nivel de formación, de dominio y condición física.
- Deportes de salud, son ejercicios físicos moderados, adecuadamente adaptados al favorecimiento de salud, se dirigen al estado general o a zonas problemáticas como espalda, pies, adelgazamiento, asimilación de estrés, corazón etc.
- Fitness, gimnasia de mantenimiento, pesas, etc. El término inglés se refiere tanto al buen estado psico-físico como a la exhibición de esta buena condición.
- Deportes de diversión, la animación lúdico-deportiva, la recreación deportiva y los deportes alternativos que son divertidos y no necesariamente competitivos y que tienen también un enfoque cooperativo.
- Deportes específicos, son deportes con gran valor de ocio y de turismo como windsurf, vela, parapente, ala delta, la caza y pesca, etc.

c) Turismo deportivo, una clasificación según diversas oferta o aplicaciones en vacaciones o excursiones:

- Deporte como razón principal (turismo sol y playa):
  - Deportes específicos como tenis, ciclismo, motociclismo, vela, motos de agua, windsurf, buceo, etc.
  - Deporte-salud (prevención o rehabilitación), técnicas orientales, actividades cardiovasculares de baja intensidad, escuela de espalda, etc.

- Deporte como razón principal (turismo rural):
  - Deportes específicos como tenis, ciclismo, motociclismo, vela, motos de agua, windsurf y además otros como senderismo, escalada, descenso de ríos, esquí, multiaventura, canoas, etc.
  - Deporte-salud (prevención o rehabilitación), técnicas orientales, actividades cardiovasculares de baja intensidad, escuela de espalda, etc. (igual que el anterior).

- Deporte como complemento (turismo sol y playa):
  - Deportes alternativos: patines, hockey, vóley playa, etc.
  - Deportes acuáticos: kite surf, windsurf, natación,
  - Fitness: musculación, aerobic, mantenimiento, etc.
  - Deportes aéreos: parapente, globo aerostático, etc.

- Deporte como complemento (turismo rural):
  - Deporte-fitness, musculación, aerobic, bailes latinos, footing, mantenimiento, etc.

d) Ofertas adicionales en el Turismo deportivo:

- Turismo escolar, colonias de verano o intercambios. Semanas blancas, azules y verdes o actividades recreativo-deportivas y su aprendizaje.
- Acontecimientos o torneos interregionales o internacionales. Participación activa. Fútbol, voleibol, baloncesto, tenis, triatlón, maratón, etc., juegos y deportes tradicionales y fiestas lúdico-deportivas.
- Deporte espectáculo. Participación pasiva. Excursiones a campeonatos regionales, nacionales e internacionales.

d. Influencias del turismo aventura o de naturaleza

Basándonos en un estudio desarrollado con la Secretaría General de Turismo en 2004 sobre el turismo de naturaleza en España, observamos como desde las administraciones turísticas y ambientales junto con los empresarios se favorece un marco adecuado para atender el aumento de la demanda en este

sector bajo criterios de mejora y sostenibilidad desde el punto ambiental, social y económico.

El marco fundamental para definir turismo aventura debe consistir de los conceptos "aventura" y "viaje". Una definición global de turismo aventura debe contar con un equilibrio razonable entre estos dos conceptos. Johnston (1992) consideró turismo aventura como: viajar por el sólo propósito de buscar una recreación aventurera.

En la búsqueda de un marco conceptual que nos ayude a comprender el fenómeno del turismo de aventura nos encontramos con diferentes tendencias y opiniones, en algunas ellas se ha argumentado que la recreación al aire libre y la aventura al aire libre son, por lo general, para diferentes interesados con diferentes necesidades, expectativas y motivaciones (Ewert & Hollenhorst, 1989; Schreyer & White, 1979; Schuett, 1993.). Es difícil identificar las similitudes y diferencias entre los viajeros de aventura y los de recreación al aire libre, principalmente en las áreas de la motivación (Ewert, 1989), del desafío (Ewert, 1987; Yerkes, 1985), del riesgo (Ewert, 1987; Ewert & Hollenhorst, 1989; Meier, 1978) y del lugar específico (Robinson, 1992; Schuett, 1993), citados por Sung, Alastair, Morrison y O'Leary (1997:3).

Añadimos otras definiciones de turismo de aventura: *viaje o excursión con el propósito específico de participar en las actividades para explorar una nueva experiencia, por lo general supone el riesgo advertido o peligro controlado asociado a desafíos personales, en un medio ambiente natural o en un exótico escenario al aire libre* (Sung y cols., 1997:7).

Desde la Secretaría General de Turismo (2004:6) se define turismo de naturaleza como: *aquél que tiene como principales motivaciones la realización de actividades recreativas y de esparcimiento, la interpretación y conocimiento de la naturaleza, con diferente grado de profundidad y la práctica de actividades deportivas de diferente intensidad física y riesgo que usen expresamente el medio natural de forma específica, garantizando la seguridad del turista, sin degradar o agotar los recursos.*

Aunque no es un ámbito educativo en el que se desarrolla el turismo de naturaleza si podemos afirmar que existe bastante relación, no en vano, las empresas especializadas en este tipo de turismo llevan a cabo diversas y múltiples actividades en los centros educativos. Algunas de las razones las encontramos, coincidiendo con Parra (2001) en la falta de formación del profesorado que para compensar este déficit solicitan los servicios de las citadas empresas. Si a esto le añadimos las dificultades en cuanto a infraestructuras, materiales y seguridad jurídica, la única manera que en un centro se lleve a cabo este tipo de actividades es a través de estas entidades (Sáez, 2004).

Actualmente venimos observando como proliferan la creación de entidades privadas que ofertan todo tipo de actividades extraescolares,

complementarias, campamentos de verano, campamentos urbanos, etc. Las dificultades para conciliar la vida familiar con la laboral hacen que la demanda de estos servicios vaya por delante de una correcta formación y capacitación profesional, aunque también es cierto que la propia sociedad establece los mecanismos necesarios de corrección. Sin embargo, en el ámbito de las AMN, concretamente en Andalucía, la formación reglada es muy escasa o nula. Más adelante analizaremos algunos itinerarios formativos oficiales destacando aquellos aspectos más relevantes.

Aunque esta situación no es la idónea desde la perspectiva educativa que defendemos como es la pedagogía de la experiencia (outdoor education, experiential learning, etc.), consideramos positivo esta demanda de AMN por parte de los ciudadanos en general. Algunos de los objetivos a desarrollar en el alumnado de ESO es la de facilitar y enseñar en la utilización adecuada del ocio y el tiempo libre. Con este bloque de contenidos tenemos muchas facilidades para conseguirlo y una de las opciones puede estar muy relacionada con las diferentes formas de turismo. Si observamos los diferentes grupos de interés, relacionados con el turismo de naturaleza, comprobaremos que las posibilidades de trabajo en el centro educativo y fuera de él son variadas, y lo que es más importante, realizables con el alumnado. Los principales grupos de interés son:

- Descanso y esparcimiento en naturaleza.
- Ecoturistas básicos y ecoturistas científicos.
- Turistas de territorio y naturaleza y turista ocasional de naturaleza.
- Turista mixto experimental de deporte y naturaleza.
- Turista deportivo en la naturaleza específico activo.

A continuación presentamos un gráfico en el que se reflejan las actividades más realizadas por los turistas (gráfico nº 2.2):

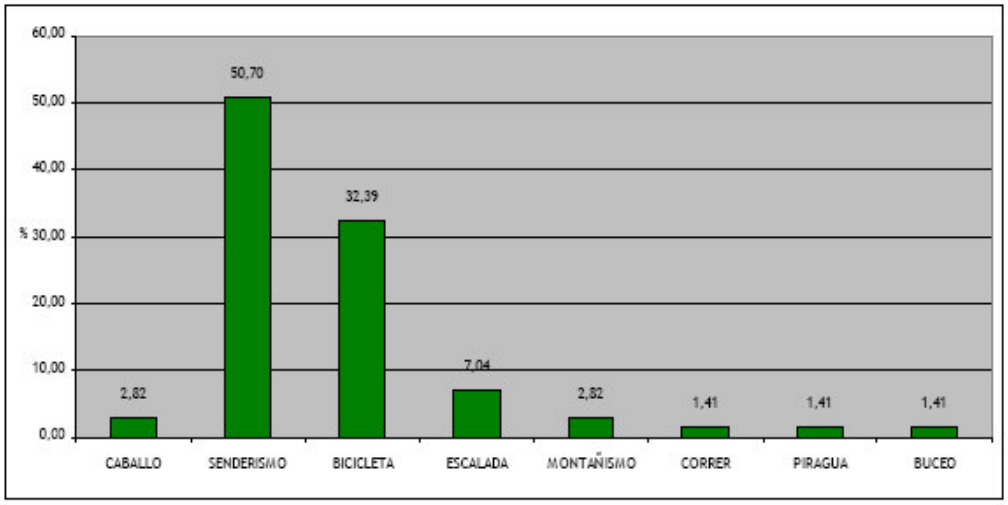


Gráfico nº 2.2.- Actividades más realizadas por los turistas, tomado VV. AA., El turismo de naturaleza en España y su plan de impulso (2004:27).

A continuación en el cuadro nº 2.28 los porcentajes de las empresas que ofertan AMN así como las actividades más demandadas. Estos datos podemos considerarlos como positivos pues de alguna manera justifican que el número de turistas que acceden a la naturaleza se incrementa y se incrementara exponencialmente dentro de unos años como viene pasando en otros países de la Unión Europea (Francia, Holanda, Alemania, etc.). Para los docentes este dato nos ayuda y motiva a la hora de diseñar las actividades y las orientaciones de práctica en el tiempo libre y el horario lectivo, además del incremento en el trabajo de las AMN en los IES que puede darse junto a las posibilidades educativas que nos ofrecen tal y como hemos ido presentando en el marco teórico.

Cuadro de categorización de las actividades según la oferta	
Ofertado por el 48% de las empresas / organizaciones	SENDERISMO
Ofertado por el 35% de las empresas / organizaciones	BICICLETA
Ofertado por el 29% de las empresas / organizaciones	CABALLO
Ofertado por alrededor del 20% de las empresas / organizaciones	MULTIAVENTURA, PIRAGÜISMO, ESCALADA, ALPINISMO.
Ofertado por alrededor del 15% de las empresas / organizaciones	ECOTURISMO CIENTÍFICO / EDUCACIÓN AMBIENTAL, OBSERVACIÓN / INTERPRETACIÓN DE LA NATURALEZA.
Ofertado por alrededor del 10% de las empresas / organizaciones	BARRANQUISMO, ESPELEOLOGÍA, SUBMARINISMO, TIRO, VELA, RAFTING, BARCO , ESQUÍ DE FONDO / TRAVESÍA
Ofertado por alrededor del 5% de las empresas / organizaciones	PUENTING, PARAPENTE, WINDSURF.
Ofertado por menos del 5% de las empresas / organizaciones	Hidrospeed, esquí acuático, globo, pesca sin muerte, surf, ala delta, hidropedales, vuelo sin motor, trineo, ultraligero y paracaidismo.

Cuadro nº 2.28.- Porcentajes de empresas que ofertan AMN y actividades más demandas, tomado VV. AA., El turismo de naturaleza en España y su plan de impulso (2004:42).

Las principales actividades relacionadas con el turismo de naturaleza y clasificadas en función de las modalidades productivas son (cuadro nº 2.29):

1. - ECOTURISMO		
1. ECOTURISMO	- Visita guiadas - Observación /Interpretación de la naturaleza	- Observación de aves - Observación de cetáceos - Fotografía de la naturaleza - Ecoturismo científico / - Actividades de Educación - Ambiental.
2.- TURISMO ACTIVO		
2.1. ACTIVIDADES TERRESTRES	- Senderismo-Trekking - Alpinismo-escalada - Marcha a caballo - Bicicleta de montaña - Espeleología - Cicloturismo - Puenting	- Esquí de travesía, Esquí de fondo - Raquetas - Perros con trineo o mushing - Motos de nieve - Tiro con arco - Todoterreno, 4x4, Quads
2.2. ACTIVIDADES ACUÁTICAS	- Piragüismo, Kayak, Aguas Bravas... - Turismo fluvial, Rutas en Barco - Buceo, Submarinismo - Surf, Windsurf, Kite surf...	- Barranquismo, Descenso de barrancos, Rafting - Hidrobob o Hidrospeed - Vela, Esquí acuático - Motonáutica
2.3. ACTIVIDADES AÉREAS	- Ala delta - Globo aerostático - Parapente y Paracaidismo	- Ultraligeros - Puenting - Vuelo sin motor - Heliexcursión
3.- TURISMO DE ESPARCIMIENTO EN LA NATURALEZA		
3.1. ESPARCIMIENTO EN LA NATURALEZA	- Picnic - Rutas en vehículo por carretera	- Baño - Esparcimiento pasivo

Cuadro nº 2.29.- Actividades de turismo de naturaleza.

2.3.2.5.- Corrientes pedagógicas que favorecen el trabajo de las actividades en la naturaleza: la pedagogía de la experiencia o de la aventura

En palabras de Nasser (1994:3) *la Pedagogía de la Aventura se interpreta como una alternativa o complemento para el trabajo educativo y social cuyas raíces proceden de la Pedagogía de Reforma (...). Algunos principios ayudan a caracterizar los ámbitos de aprendizaje: "learning by doing" (aprendizaje a través de la actuación); sensibilizar y concienciar hacia el valor del entorno natural, del trabajo de grupo y de las propias facultades; entender más auténticamente; comunicar, cooperar, afrontar nuevos retos, autodeterminar, cambiar, entusiasmar, etc.*

Una de las máximas de este tipo de aprendizaje es aprovechar desde el primer momento para aprender con todas las experiencias que se van desarrollando, esto incluye la planificación previa, el viaje en bus, la llegada, las actividades al aire libre, la comunidad de vida (comidas, tiempo libre, ropa de cama, cocina, platos, etc.), los programas de noche, el regreso a casa y el seguimiento después (Orford, 1993).

Como soporte de esta opción educativa destacamos a la pedagogía experiencial, no es más que "aprender haciendo". Para Freeberg y Taylor (1963), citados por Anglada (2008b:1), las experiencias en la naturaleza, personas, objetos, lugares y tareas llevan a un aprendizaje más rápido, mejor retención, y una mayor apreciación y comprensión de lo aprendido. Entre las características más destacables tenemos:

- El trabajo en equipo y la cohesión del grupo.
- La mejora de la autoestima de los participantes, la capacidad de resolución de problemas, el desarrollo de cualidades de liderazgo, de reflexión y de comunicación.
- El aprendizaje procede de las acciones que el participante desarrolla durante la actividad y de su relación con los demás a modo de dinámica de grupo dentro de un continuo proceso reflexivo (Anglada, 2008b).

Como principal precursor de la utilización de los programas de aventura (basados en la pedagogía de la experiencia) en educación tenemos a Hahn (1886-1974) pedagogo alemán cuyo principal resultado de esta opción educativa son las escuelas *"Outward Bound",* con una vigencia actual y con más de 30 centros por todo el mundo. Estas escuelas ofrecen una pedagogía de aventura intensa y corta combinada con un trabajo social (por ejemplo: excursiones en la montaña y en el mar junto con proyectos sociales, ecológicos, creativos y musicales) (Nasser, 1994 y Anglada, 2008b).

Para Kurt Hahn la intervención desde esta perspectiva "terapia basada en las experiencias", más tarde se convierte en experiential learning (en inglés) o aprendizaje experiencial, tiene su fundamento en el análisis de la sociedad. Él quiere proteger a los jóvenes de las apariencias decadentes actuales. Un trabajo con ellos a través de tareas de reto permitirán una formación adecuada de la personalidad y el carácter en la que se adquiere más responsabilidad y competencia de acción. Una educación basada en la aventura permitirá (Nasser, 1994):

- Aumentar la motivación de aprendizaje.
- Alcanzar mediante una satisfacción de necesidades un refortalecimiento del individuo, con el objetivo de obtener más fuerza para cumplir sus obligaciones éticas.
- Crear los objetivos educativos de forma experimental y entendible.
- Lograr mediante alta intensidad de experiencia una impresión duradera que debería servir posteriormente como una orientación responsable.

Otras referencias que nos permiten comprender a la naturaleza como lugar idóneo para el aprendizaje nos llevan a Estados Unidos. Anglada (2008b) realiza una revisión de los programas de aventura en la naturaleza con fines

educativos. De forma resumida y siguiendo el hilo conductor de los párrafos anteriores destacamos como Minner (1990) es el fundador de las escuelas *"Outward Bound"* en EEUU a partir de 1960. De forma paralela y con la misma filosofía inicial aparecen organizaciones con características similares. En este apartado destacamos la labor Petzoldt, que junto a Tapley en 1965 crearon el Nacional Outdoor Leadership School (NOLS). Más tarde y en continua evolución Petzoldt en 1976 buscaba una manera de formar a instructores y líderes de actividades de aire libre en la naturaleza. Como fruto de esta iniciativa se creará la Wilderness Education Association (WEA). Mientras NOLS era una escuela con instalaciones, la WEA era una asociación compuesta por departamentos de varias universidades americanas.

Desde la creación de las *"Outward Bound"*, el medio utilizado para su desarrollo es el programa Project Aventure. En 1970 y bajo las inquietudes de diferentes educadores por adaptar las ideas de estas escuelas y los beneficios de la educación de aventura orientado al alumnado de ESO. En el programa se incluía EF, ciencias, biología, sociales, historia, dramatización, lengua y asesoramiento. La clave de su éxito radica en que todo está relacionado, clases de cooperación en equipo y resolución de problemas durante las clases de EF aplicadas a proyectos de grupo en otros cursos. *Posteriormente Project Aventure como organización sin ánimo de lucro abrió nuevas salidas trabajando para asociaciones juveniles, hospitales psiquiátricos, oficinas estatales, centros de tratamiento diversos, universidades, empresas y lugares de formación profesional* (Anglada, 2008b:5).

A partir de 1990, se produce una internalización bajo el nombre de *"Adventure Based Counseling"*. Inicialmente tienen una gran expansión en Canadá, Reino Unido y Australia, más tarde aparecen en Alemania, Francia, Italia y España.

Hasta ahora dábamos por hecho que el alumnado aprende en la educación al aire libre, actualmente la atención recae en el cómo se realiza el aprendizaje en la naturaleza. En estudios recientes, como el planteado por Paisley, Furman, Sibthorp y Gookin (2008) la investigación en los centros NOLS se centra en seis objetivos: capacidad de comunicación (communication skills), habilidades de liderazgo (leadership skills), comportamiento en pequeño grupo (smallgroup behavior), legislación de las AMN (judgment in the outdoors), habilidades al aire libre (outdoor skills) y coinciencia ambiental (environmental awareness) (Gookin, 2006).

Cómo las personas aprenden depende en gran medida de múltiples factores destacando las complejas interacciones que se dan entre los participantes, dirigentes, elementos de programa, programa de objetivos, los centros educativos y contextos. Si esta situación es frecuente en el contexto tradicional, cuando hablamos de educación en el medio natural los factores se incrementan y dificultan todo el proceso. Algunos ejemplos los tenemos en la incertidumbre que existe en el medio, el terreno, la climatología, etc. También la

jornada educativa suele ser más prolongada que la del centro en su horario oficial. Además es necesario el trabajo en pequeño grupo así como una gran motivación para participar en este formato educativo.

Dentro de esta corriente educativa tenemos como la literatura apoya la idea sobre el aprendizaje de las habilidades al aire libre, éstas se adquieren con la práctica y la experiencia (Curtis, 1998; Hutchinson, 1999; Long, 2003; Luebben, 2004; Wells, 2005). Por ejemplo, Martin, Cashel, Wagstaff, y Breunig (2006) afirman que la capacidad técnica en actividades al aire libre sólo puede ser adquirida a través de la experiencia, citados por Paisley y cols. (2008:215).

Nos encontramos con otra acepción muy extendida que aglutina definiciones y perspectivas que aquí estamos tratando, nos referimos al término "educación al aire libre" (outdoor education) se utiliza de manera muy amplia y con gran variedad de propósitos. La estricta definición depende de múltiples factores de acuerdo a la cultura, la filosofía y las condiciones locales (Ford, 1986; Freakley, 1999; Lugg, 1999; Brookes, 2006 and Neill, 2008), citados por Neil (2008:5). Puede decirse que son términos sinónimos educación a través de la aventura, aprendizaje al aire libre o la aventura al aire libre. También está ligado a la educación ambiental y el aprendizaje experiencial.

En España la apuesta por la pedagogía de la aventura viene con experiencias ligadas al outdoor training aplicado en las empresas. La filosofía educativa es la misma pero el campo de actuación es diferente al educativo. Gómez Encinas (2006) en un intento de acercar esta forma de trabajo a los centros educativos plantea los juegos de reto y aventura que tienen su aplicación tanto en el ámbito educativo como en otros contextos en el que se incluye el mundo empresarial y los viajes de incentivos. Como ejemplo de aplicación de este trabajo citamos la ruta Quetzal dirigida por Miguel de la Quadra-Salcedo donde se mezclan cultura y aventura y las actividades al aire libre tienen un gran protagonismo.

A nivel educativo y vinculado con las escuelas Outward Bound existe en España un centro, desde 2004, que se rige por esta forma de trabajar, concretamente está ubicada en Pozuelo de Alarcón (Madrid) y algunas de sus características son:

- Organización basada en la Fundación Outward Bound.
- La dinámica de trabajo se basa en retar al alumnado mental, emocional y físicamente.
- Aprendizaje basado en la acción y en la reflexión a través de actividades de equipo.
- Se enseña a minimizar nuestro impacto sobre el ecosistema utilizando una única técnica: "sin dejar huella".

- Las actividades van dirigidas a la educación y el divertimento del alumnado orientadas a la consecución de las siguientes metas:
  - Conocimiento de uno mismo.
  - Aceptar responsabilidades.
  - Tenacidad.
  - Autoestima.
  - Mejora de la fuerza física.
  - Liderazgo.
  - Desarrollo del potencial personal.
- Con todo ello, aprenderás a pensar no solo en tu éxito, sino en el éxito del grupo. Y aprenderás a superar los obstáculos en vez de evitarlos.

El éxito de esta forma de trabajar o educar está en la reflexión sobre la actividad realizada. La clave para conseguirlo está en su metodología, el aprendizaje a través de la experiencia desarrollada a partir de las teorías educativas y de aprendizaje de autores como Dewey (1938), Lewin (1951), Kolb (1984), Gass, (1990), Priest (1990) e Itin (1999). (McEvoy y Buller 1990; Buller, Cragun y McEvoy 1991; Halliday 1999; Martin 2001; Gabbey 2004), citados por Jímenez y Gómez (2006:46).

En la actualidad comprender el fenómeno del aprendizaje al aire libre es algo más complejo y amplio, el aire libre se percibe como medio de aprendizaje así como de ocio (Mortlock 1984, Hopkins y Putnam 1993, Gair, 1997, Cooper 1998, Higgins y Humberstone 1998, 1999 y EOE 2000) citados por Costa, Duarte, Pinto y Raposo (2004:20). El desarrollo profesional vinculado a estas enseñanzas tiene múltiples enfoques: la educación de los jóvenes y el trabajo social, la gestión de los diferentes espacios de trabajo, la terapia con grupos, el ocio y la recreación con diferentes colectivos, etc. Una de las características común a todo ellos es que las experiencias son realizadas en ambientes naturales o plena naturaleza.

Para mejorar la comprensión sobre el entramado del aprendizaje al aire libre existen numerosos trabajos y experiencias en Europa, Estados Unidos, Cánada, Australia y Nueva Zelanda, algunas de ellas complementan a las citadas anteriormente. Para Higgins y Nicol (2002) existen orientaciones sobre la teoría y la práctica del aprendizaje en general y las actividades al aire libre en particular, centrándose sobre todo en el trabajo experiencial y el desarrollo personal y social. Algunos puntos clave de esta propuesta son:

- Hay una fuerte justificación educativa de un enfoque experimental para el aprendizaje.
- Es importante para atender al aprendizaje intelectual saber que tiene una serie de facetas (múltiples inteligencias) y físico, emocional, estético y espiritual.
- En estas experiencias es importante incidir más en el dominio que en el rendimiento.

- Una buena estructuración en el diseño de los programas así como una reflexión son fundamentales para el proceso.

Las posibilidades de trabajo vienen reflejadas en la figura nº 2.12:

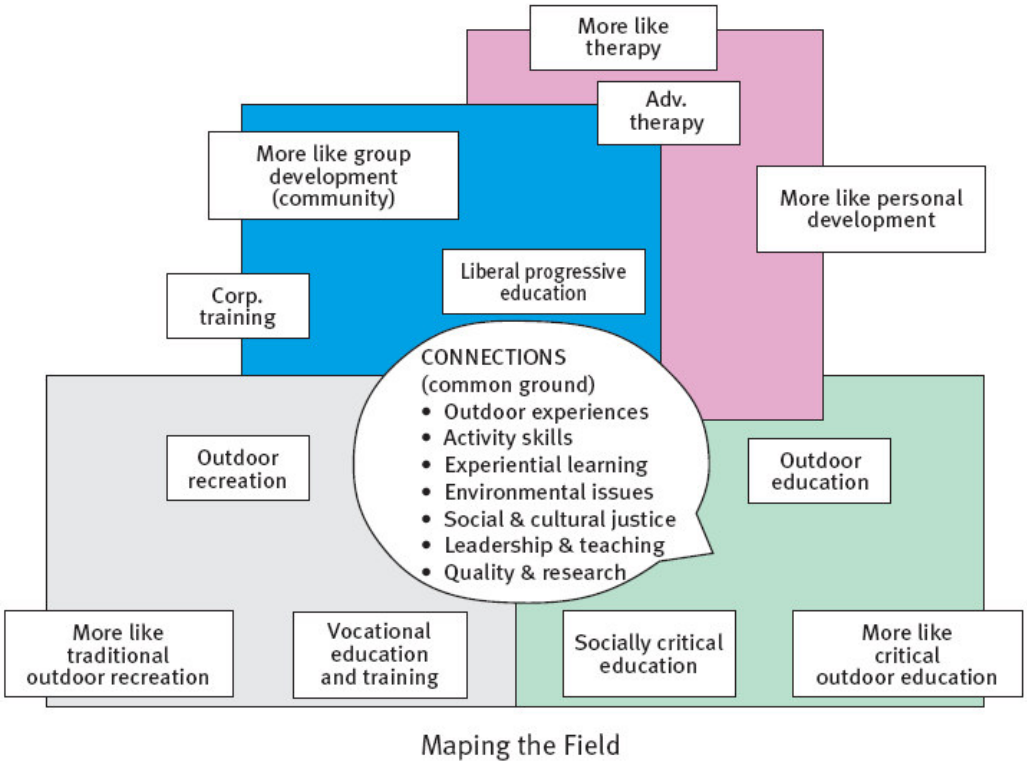


Figura nº 2.12.- Los campos de trabajo del aprendizaje al aire libre, Martin (2001:182), tomado de Costa, Duarte, Pinto y Raposo (2004:20).

2.4.- ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACION FÍSICA RELACIONADA CON LAS ACTIVIDADES EN EL MEDIO NATURAL

La situación actual de la enseñanza, en general, viene precedida de varias reformas educativas, la más significativa, por los cambios introducidos fue la LOGSE, pero su implantación tan ineficaz provocó continuas reformas y adaptaciones. A continuación, destacamos la LOCE, con poca repercusión y sin resultados significativos. Finalmente nos encontramos inmersos en un proceso de desarrollo de una nueva ley, la LOE, al igual que las anteriores, se aprueba ante situaciones poco halagüeñas (alarma suscitada por el último informe PISA) como la continua involución tanto del profesorado como del alumnado. De forma muy resumida presentamos reflexiones de diversos autores que nos muestran una radiografía del estado actual de la educación con especial incidencia en aspectos formativos. El profesorado adquiere en este apartado una importancia notable por ser el principal agente dinamizador y responsable de un desarrollo adecuado, en nuestro caso, de las AMN en ESO.

Pedrero (2007:181) hace algunas aportaciones sobre las leyes educativas que nos ayudan a comprender la situación actual, *la reforma educativa actual ha supuesto un gran cambio respecto a los planteamientos ideológicos y de todo tipo de la educación anterior. La LOGSE en general, ha llevado a cabo una revolución copernicana en toda la educación, y por extensión, en el área de Educación Física. El nuevo currículo de Educación Física ha traído consigo una serie de cambios respecto a los planteamientos globales en la educación, cambiando el tipo de persona que se quiere formar y las características de esa educación que recibe. La visión positivista o técnica, utilizada en una etapa anterior deja paso a otra relacionada con una visión más crítica y ecológica de la educación, valorando muy significativamente elementos integrantes del proceso educativo: naturaleza de los conocimientos a adquirir, relaciones profesor-alumno, procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo concreto, con unos objetivos e intenciones determinados.*

Tomando como referencia la propuesta de Siedentop (1998:24) *debemos encontrar modos de ayudar a los estudiantes a aprender y cultivarse; crear experiencias educativas a través de las cuales puedan aumentar sus capacidades, entendimiento y actitudes y hacerlo de tal modo que permita disfrutar de la experiencia de aprendizaje y de la actividad o asignatura estudiada.* Estos deseos en su gran mayoría dependen de una implicación integral del profesorado. La realidad nos indica que se debe realizar una apuesta para favorecer la participación de los docentes, como así se recomienda desde iniciativas internacionales como la OCDE (entre sus documentos destacamos el informe PISA) o la UNESCO (Estándares de competencia en TIC para docentes).

Ante la situación de crisis existente en el sistema educativo, Collado (2005:201) nos aporta una reflexión sobre el posicionamiento del profesorado y la importancia del mismo, *no pocas veces se olvida que educar no sólo consiste en que los niños y jóvenes acudan a las escuelas a recibir información de*

profesores supuestamente preparados para «enseñar», sino que es sobre todo creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que le anima, en que hay símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos, etc., que deben ser sabidos y merecen serlo, en que los hombres y mujeres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento.

…una de las fuentes donde nacen los problemas de gestión de un aula, es la escasa conciencia de respeto mutuo entre los alumnos, la escasa aptitud y actitud hacia la práctica y desarrollo de los valores. Es en este punto donde tiene que incidir la educación actual para intentar un cambio desde lo esencial, desde lo genuino, evitar la solución de problemas inmediatos, sin mirar horizontes más lejanos, más consistentes desde el punto de vista humano (Collado, 2005:213).

Al hilo de lo comentando en los párrafos anteriores y después de veinticinco años de evolución constante en cuanto a formación del profesorado se refiere, nos encontramos con viejos problemas que plantean múltiples dificultades para atajarlos. Por ello, nos parecen interesantes las aportaciones de Forner (2000:40) sobre las posibles causas de la no mejora en la formación del profesorado y las dificultades para cambiar esta situación:

1. Las causas personales y colectivas de los propios docentes y de los grupos sociales a quien atiende la educación. Las colisiones que se producen entre los derechos y deberes individuales y los colectivos.

2. Las causas técnicas y políticas. En ocasiones la protección política del derecho a la educación puede jugar bazas excesivamente electoralistas. La política educativa no debería ser nunca un freno para las mejoras necesarias y exigidas. La educación precisa de un importante esfuerzo de imaginación por parte de los políticos y del suministro de suficientes recursos públicos.

3. El peso de la tradición. Ésta es una de las causas más frecuentes del inmovilismo. El peso que tiene la tradición, incluso de forma poco consciente, sobre muchos tópicos de la educación ejerce de lastre en casi todos los ámbitos. En ocasiones se hace dura la lucha ante esta vieja tendencia al revisionismo, a la recapitulación histórica, al permanente balance de agravios y deudas históricas. Lo más preocupante es que como la tradición se halla íntimamente unida a la cultura, muchos de estos prejuicios sobre la escuela, la enseñanza, los maestros y maestras, etc. ya se manifiestan como asumidos y asumibles en muchos de los estudiantes para maestro.

4. La falta de confianza en los programas de formación del profesorado, tanto en los programas de formación inicial como continuada. Esta falta de confianza, lamentablemente, suele estar compartida entre quienes diseñan los programas, quienes los

reciben y quienes los patrocinan; o sea, los formadores, los maestros y la administración.

5. Y, finalmente, una parte del propio profesorado comprometido en la formación de los maestros. Algunos de estos profesores, sin poner en duda su excelencia académica y profesional, se muestran incapaces de superar sus contradicciones mostrándose remisos y desconfiados en el valor de la educación, la escuela y los mismos maestros. El profesorado de las Facultades y Escuelas de formación del profesorado debe incorporar la investigación entre sus tareas. De lo contrario corremos el riesgo de que la universidad siga siendo un lugar donde sólo se dan clases mientras que la elaboración de nuevos conocimientos se lleva a cabo en otros lugares. Sin investigación, la universidad no es más que un instituto superior que se limita a la transmisión del saber, frecuentemente de forma poco crítica y sin que los alumnos sepan cómo se generaron los conocimientos (Guinovart, 2000).

Destacamos como Luis Pascual (2008:19) nos presenta diferentes tipologías de capacitación formativa junto a los autores que han investigado las diferentes opciones expuestas:

a. *Iniciación formativa. Es aquella formación que permite introducir a una persona dentro de una determinada profesión. Se lleva a cabo, normalmente, mediante la transmisión de la información básica, como señalan Marcelo García (1994) o Benlloch Andreu (1998).*

b. *Actualización formativa. Hace referencia a la puesta al día, a reciclarse, a mantener las competencias adquiridas y el nivel que se tenía anteriormente. Implica no quedarse desfasado. Tiende hacia una formación homogénea, es decir la misma formación para todos, según García Álvarez (1993), Aranguiz Aburto (1993), Eguibar (1996), Torralba Jordán (1994), Fraile Aranda (1995), Escudero Muñoz (1998), Benlloch Andreu (1998), Bravo Berrocal y Romero Granados (1998), Salanova y Grau (1999), FIEP (2000), Bertely Busquets (2001), Ballesta Pagán (2002), Barrios Arós y Jiménez Jiménez (2002), Esteve Zarazaga (2002), Oña Sicilia (2002), Teixidor (2002), Vila (2002) o Vizuete Carrizosa (2002).*

c. *Innovación formativa. Se relaciona con la formación que pretende probar cosas nuevas, cambiar y renovarse. Emplea la formación entre iguales y el intercambio de experiencias, Beltrán Velasco (1998) y Figueras Comas y Capllonch Bujosa (2002).*

d. *Perfeccionamiento formativo. Es un tipo de formación que permite la mejora y el desarrollo profesional, aumentando cualitativa o cuantitativamente nuestros conocimientos, habilidades o aptitudes.*

Hacemos referencia a la formación adaptada al individuo y al contexto, siguiendo a De la Orden (1982), De Peretti (1987), Zeichner (1993), Montero Alcaide (1993), Castejón Oliva (1995), De la Torre (Coord.) (1998), Benlloch Andreu (1998), LOCE (2002) o Ruiz Juan (2003).

e. *Reflexión formativa. Permite valorar las propias capacidades para hacer conscientes e identificar las propias necesidades formativas. Busca solucionar los problemas e implica una participación activa del propio sujeto, o del propio grupo (formación colaborativa), marcado por Schon (1992), García Ruso (1993), Blasco Sánchez y FernándezzRaigoso (1994), Fraile Aranda (1995), Zeichner y Liston (1996), Moral (1997), Marcelo García (1998), Benlloch Andreu (1998), De la Torre (Coord.) (1998), Gairin Sallán, Armengo Asparó y Navio Gámez (1999), Hernández Álvarez (2000a), Contreras Jordán (2002), Gomes Lima (2002), De Vicente Rodríguez (Dir.) (2002) o Chamorro Prado (2003).*

2.4.1.- Evolución histórica de la formación del profesorado de EF

La historia de la formación de profesorado de Educación Física tiene más de cien años en España. Las distintas transformaciones acontecidas, sociales, políticas y económicas, han incidido claramente a lo largo de este proceso. Uno de los aspectos lamentablemente diferenciadores ha sido la no-dependencia del Ministerio de Educación y Ciencia y su vinculación al Ministerio de Cultura durante años, Fernández Nares (1991). En el repaso histórico realizado por Romero (1999, 2008), se indica que los estudios oficiales con los que se forma a los profesores de Educación Física comienzan con la Ley de 9 de marzo de 1883, por la que se crea en Madrid la Escuela Central de Profesoras y Profesores de Gimnástica, que no comienza su actividad hasta abril de 1887.

Seguramente, desde esas fechas hasta nuestros días la evolución en torno al concepto de formación del profesorado ha sufrido grandes y profundos cambios, desafortunadamente más arraigados en la teoría elaborada por grandes investigadores que en la práctica, ya que la tradición pesa generalmente más que la revolución. No obstante, con el objetivo de promover una continua formación, el propio Ministerio de Educación y Ciencia (1989), a través del Plan Marco de Investigación Educativa y Formación del Profesorado (1989:98) resalta la importancia de la misma, presentándola como uno de los principales objetivos de la Reforma Educativa, *"es una necesidad constante, tanto por el mundo complejo y cambiante en el que vivimos, como por la propia naturaleza de las tareas que se le encomiendan, en un momento de Reforma Educativa, se acrecienta, si cabe, esa exigencia de continua evolución y perfeccionamiento".*

En palabras de Giménez (2000) la formación del profesorado de EF ha tenido algunas dificultades, destacando como la falta de centros superiores de formación no permitía el acceso al alumnado que quisiera dedicarse a la docencia en EF.

La complejidad de este proceso de formación del profesorado de EF es comentada por Ibáñez (1996), y aunque en actualidad la situación ha mejorado en algunos aspectos, por ejemplo a nivel cuantitativo se ha incrementado significativamente las tesis doctorales y los trabajos de investigación, sin embargo, a pesar de ser la salida profesional más elegida por los egresados (Rivadeneyra, 2002) no tenemos un itinerario específico y completo vinculado exclusivamente a la docencia en EF, conviviendo con otros como son el entrenamiento o la gestión. Ibáñez (1996), citado por Giménez (2000:60), señala como aspectos principales que le han perjudicado tradicionalmente los siguientes:

- Falta de marco jurídico sólido y justo que regule la formación de estos profesionales.
- Falta de estructuras educativas específicas que formen adecuadamente al profesional de la EF.
- Falta de infraestructuras docentes que permitan el normal desarrollo de las clases de EF.
- Falta de concienciación social hacia la práctica de actividad física.

Algunas de estos aspectos han mejorado sustancialmente, pero otros, si no lo llevamos al campo de la formación en AMN siguen estando vigentes y con muchas dificultades añadidas como apuntamos en los siguientes capítulos y apartados. En nuestro caso, y aunque la situación de la docencia en EF con la LOE en algunas comunidades se ha reducido el número de horas, a pesar de las recomendaciones de organismos internacionales que confiere a la práctica física como uno de los medios idóneos para combatir problemas relacionados con al obesidad infantil o el sedentarismo, contamos con algunos aspectos positivos como la utilización de otros espacios y tiempos pedagógicos, el trabajo en la naturaleza es muy bien valorado por instituciones, colectivos de profesores, alumnado, etc., pero no estamos exentos de problemas, que se inician, en la mayoría de las ocasiones con una formación inicial deficitaria.

El término formación se contempla de distinta forma según el contexto cultural en el que se utilice. De este modo, en países de influencia latina como Francia e Italia, se utiliza tanto en el lenguaje técnico como en el vulgar los términos de *educación*, *preparación* o *enseñanza*. Sin embargo, en países de habla inglesa como Gran Bretaña o Estados Unidos se prefieren los términos *educación* (teacher education) o *entrenamiento* (teacher training). En nuestro contexto hablamos de formación ya que *"nos puede ir marcando las pautas u orientaciones para la comprensión del concepto que abarca esta fase tan importante del profesorado, cualquiera que sea el área que estemos tratando, en nuestro caso la Educación Física",* Viciana (1996:15).

Independientemente de las ideas que se han presentado respecto al concepto de formación que poseen diversos especialistas, coincidimos con Carreiro da Costa y cols. (1996) cuando entienden que la formación del profesor de EF y la forma en que concibe la enseñanza de la EF es un gran continuo que se inicia con las experiencias vividas en la escuela, donde sin darse cuenta se está expuesto a ideales pedagógicos, modelos de enseñanza o patrones de comportamiento que moldean nuestra forma de pensar y concebir lo que representa una clase de Educación Física, así como las finalidades que pretende. Si a esta concepción previa, se le añaden posibles experiencias como practicante de actividad física o las influencias de las ideologías culturales dominantes en la sociedad, nos damos cuenta de que este proceso de formación no sólo ha estado influenciado a lo largo de las distintas etapas de nuestra vida, sino que siempre lo va a estar.

Coincidiendo con las premisas anteriores, añadimos como Tinning (1996) señala dos grandes discursos que orientan el trabajo de los profesionales de la EF: el discurso del rendimiento y el discurso de participación. En este último, Trigo (2000) justifica como la EF contribuye a la educación integral del individuo, a la formación de personas libres y críticas con su entorno. A este discurso se incorpora Santos (2003) cuando nos habla la motricidad en el medio natural, como forma de vivir el hacer, pensar, querer, sentir, saber en el medio natural. Su concepto no quedaría reducido, simplemente a ser un contenido de enseñanza, sino que es un escenario educativo con valor pedagógico en sí mismo

Además hay que considerar que los esfuerzos por rediseñar la formación del profesorado deben tener en cuenta los aspectos relativos a la sociedad que pueden influir en el ámbito educativo. García Ruso (2004) recoge de Buchberger y cols. (1999:25-26) algunas de las áreas de cambio:

- *Los objetivos y las metas de la formación de los profesores (p.e. su orientación hacia cualificaciones claves en vez de hacia productos del conocimiento; aprendiendo a manejarse en la complejidad y la incertidumbre en contextos inestables).*
- *Los contenidos del currículo (por ejemplo mayor énfasis en la gestión del conocimiento en vez de centrarse en el aprendizaje de habilidades).*
- *Las culturas y metodologías de enseñanza y aprendizaje (centradas en la resolución de problemas, en proyectos y en investigación orientada al aprendizaje).*
- *La localización de recursos de varios componentes de los programas de formación del profesorado.*
- *La división de tareas entre los diferentes componentes de la formación de los profesores (inicial, inducción, en servicio…)*
- *La estructura de organización de la formación del profesorado y su localización institucional.*

Como indican Valenciano, Devís y Beltrán (2008) en las dos últimas décadas, la emergencia de los estudios de diplomatura y licenciatura sobre actividad física y deporte y la integración de su comunidad académica en la universidad han influido en una clara mejora de la investigación en este campo multidisciplinar de conocimiento. No obstante, las dificultades existentes en relación a la formación del profesorado siguen siendo un obstáculo a superar, algunos cambios significativos vienen impuestos, y si bien, en determinados casos permite servir de incentivo, en otros, se presenta como freno al desarrollo profesional. En esta línea López (2003) opina como la formación de profesores de Educación Física ha ido tradicionalmente a remolque de disposiciones legislativas que declaraban obligatoria la materia, pero no preveían los medios necesarios para formar a los responsables de su enseñanza.

Acuñamos también la afirmación de Contreras Jordán (1992), citado por Giménez (2000:62): el estudio de la formación del profesorado de EF no sólo se puede realizar a partir de la institucionalización de nuestros estudios de INEF, Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte o Facultades de Educación. Es necesario conocer la evolución de la AF y del Deporte a lo largo de la historia, aunque en esta ocasión, nos centramos en la última etapa, considerada a partir de 1990 por los cambios sobre todo a nivel cualitativo, sin olvidar como opinan, López (2003), Luis Pascual (2008a, 2008b), Romero (2008) y Chinchilla, López, Romero y Romero Granados (2008) la importancia de diferentes hechos puntuales que han marcado la historia reciente de EF a nivel escolar:

- La creación de la licenciatura en Educación Física en 1982.
- La aparición de cursos de especialización en EF para profesorado funcionario y no funcionario en EGB.
- A partir de 1990, en puso en marcha la Titulación de Maestros con la especialidad en EF.
- Reformas en los planes de estudio.
- En la actualidad, con la aparición de la LOU y el EEES que definirán en poco tiempo las nuevas titulaciones. Por un lado, el título de Grado en Magisterio, con una disminución clara de la formación específica en EF a diferencia de lo que se había conseguido a partir de 1990, por otro, el título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Dentro de la formación del profesorado de EF encontramos pinceladas muy relacionadas con las AMN, coincidiendo con Santos (2003:38) observamos como existe *una constante a lo largo del pensamiento pedagógico que es el protagonismo que se le atribuye a la naturaleza como canalizadora de una educación integral. Esta reivindicación que refleja los intereses educativos de considerarla, no dejan de ser discursos teóricos en pro de ser un "bien pedagógico". Sin embargo, son escasas las referencias que hayan materializado estos propósitos deseables en propuestas prácticas reales.*

Para Santos (2003) la lucha por lograr convertirla en una constante en la dinámica escolar, viene dada por los diferentes roles que ha ido adquiriendo. A lo largo del análisis efectuado creemos que la dimensión educativa de la naturaleza debe ser:

- Aula de aprendizaje, en tanto que se considera el mejor manual escolar, facilitando la conexión con la vida cotidiana y con las necesidades de aprender para la vida desde lo cotidiano.
- Escuela de valores. Ha servido para inculcar unos hábitos de respeto y cuidado de la naturaleza. Pero también, la bondad que contagia su contacto, posibilita adquirir valores y actitudes más humanos (respeto al otro, colaboración, ayuda, etc.
- Recreo saludable, porque su pureza permite respirar aire puro, al tiempo que invita a la práctica de actividad física, por lo tanto, a la mejora del bienestar físico, y por extensión, al desarrollo integral.

En la actualidad, la importancia adquirida por la naturaleza, en los parámetros anteriormente comentados, queda reflejada en estudios e investigaciones llevadas a cabo en Alemania, Reino Unido, EEUU, Canadá, Australia, Nueva Zelanda así como las líneas de trabajo que tienen su máximo exponente en las escuelas OB (Outward Bound) como hemos comentado y justificado en apartados anteriores. Sin embargo, en España la evolución no ha seguido por los caminos deseados, al principio iban unidas a los programas escolares, siendo actividad cotidiana en la dinámica de intervención: salir al medio natural. Con el tiempo han sido apartadas, aunque sin perder la conexión, como actividades extraescolares, quizá con más apoyo, tanto institucional y político, que el recibido cuando estaba integrada en la escuela. Y actualmente, su difusión en el hacer extracotidiano y su abandono real, son sus máximos exponentes (Santos, 2003).

A pesar de las dificultades que envuelven al panorama histórico de la EF en general y de las AMN en particular, somos optimistas y el trabajo se está realizando correctamente como así lo refleja Bravo (2008:8) donde en el último cuarto del siglo XX, *en el ámbito universitario español se le va a reconocer, a la Educación Física y a los Deportes, la dignidad que, hasta entonces, le había sido vedada, así, surgen la Diplomatura y Licenciatura en E. F. en la década de los 80 y progresivamente se va escalando, no exento de dificultades, el acceso al tercer ciclo, hasta llegar, a la actualidad, donde las áreas de Didáctica de la Expresión Corporal y la de Educación Física, irrumpen con ahínco en el quehacer investigador, siendo impulsoras de Programas de Doctorado, elaboración, dirección y defensa, según los casos, de tesis doctorales, en las que quedan reflejadas, fehacientemente, el nivel investigador que, cada día, va alcanzando mayor nivel y respeto, entre las otras áreas de conocimiento universitarias, al incidir sobre temas tan importantes para la vida, como es la conservación y acrecentamiento de las capacidades morfofuncionales del ser humano, a través del ejercicio físico, o la corrección o aminoramiento de malformaciones*

osteoarticulares por medios kinestésicos, o al mantenimiento de una vida sana, durante el envejecimiento, o los descubrimientos para una mejor calidad de vida, en personas con discapacidades motoras o psíquicas, así como, la investigación de ofertas para la calidad de vida, mediante actividades en el medio natural, de tiempo libre, ocio y recreación, tanto en lo referido a su influencia del fortalecimiento corporal, como en el de la convivencia, ante situaciones imprevistas.

Aunque se han superado algunas deficiencias y se ha mejorado considerablemente en aquellos aspectos relacionados con la formación del profesorado, debemos destacar como hoy en día todavía quedan obstáculos que superar fruto de una herencia relacionada con una perspectiva técnica que se ha ido repitiendo en las últimas décadas y que incluso ha marcado el diseño de las nuevas titulaciones universitarias que se impartirán a partir de 2010.

En este sentido, Lozano (2007:88) hace referencia a los cursos de especialización de EF que se iniciaron a finales de los 80 del siglo pasado, en los que predominaba una docencia con un carácter académico y técnico. *Académico, en el sentido de anteponer a cualquier otra consideración el dominio de los contenidos de la materia, "saber" que se suponía en posesión del joven profesorado licenciado; y técnico, en cuanto que la perspectiva técnica era la dominante en la formación inicial de aquellos recién licenciados. Una docencia con las mismas características arriba señaladas, era la que desarrollábamos en la formación inicial de los maestros de la época que, no se olvide, transcurrió de manera simultánea (y anterior) a estos cursos.*

Fraile (1993 y 2005), citado por Lozano (2007) describe así las características de estos cursos, a partir de un estudio realizado en los postgrados desarrollados en la Comunidad de Castilla y León:

- Parten de un desarrollo temático alejado del contexto escolar.
- Tratan exclusivamente los aspectos técnicos de los aprendizajes.
- Se basan en materias desarrolladas de forma monográfica, carentes de una visión integradora.
- Predominan las clases magistrales del profesor.
- La motivación del alumno se dirige hacia la obtención del un certificado que les permita acceder a una mejor situación socio-profesional.
- Se produce una desconexión entre la teoría y la práctica.
- No se desarrollan instrumentos de investigación o que permitan al alumno avanzar más autónomamente, etc.

Una vez visto como ha evolucionado la EF en las últimas décadas desde el prisma de profesionales e investigadores vinculados a la formación del profesorado queremos destacar en el siguiente apartado algunos trabajos realizados acordes con las directrices de la Convergencia Europea y que definen como quedara la formación inicial de los profesionales de la EF y del Deporte.

También aportamos algunas experiencias cuyos objetivos están enmarcados en la mejora de la formación inicial.

2.4.2.- La formación de los profesionales de la EF y del Deporte. Situación actual y perspectivas de futuro

La situación actual de los centros educativos hace que se busquen alternativas a la hora de afrontar las nuevas realidades con las que nos encontramos día a día. Algunas referencias de otros trabajos nos pueden ayudar a la hora de elegir que vía es la más adecuada. Cualquier opción elegida pasa por una actualización formativa. En el ejemplo que exponemos a continuación se pueden deducir algunas líneas formativas que podremos afrontar, concretamente el proyecto desarrollado bajo las siglas IQEA (Improving the Quality of Education for All) por Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins and West (2001) nos plantean una serie de principios para afrontar cambios que permitan una cierta mejoría en la escuela, los más destacados son:

1. La mejora de la escuela es un proceso que se centra en reforzar la calidad del aprendizaje del alumnado.
2. La visión de la escuela debe contemplar a todos los miembros de la comunidad escolar, tanto a los aprendices como a quienes aporten algo.
3. La escuela verá en las presiones externas a favor del cambio, oportunidades para asegurar sus prioridades internas.
4. La escuela tratará de desarrollar estructuras y crear condiciones que estimulen la colaboración y conduzcan a la potenciación de individuos y grupos.
5. La escuela tratará de promover la idea de que la investigación y la calidad de la supervisión y la evaluación es una responsabilidad que comparte todo el claustro.

Acorde con lo expuesto anteriormente Mauri (2002:91) nos comenta como *la formación del profesorado ha de garantizar a los futuros profesionales el desarrollo de un proceso de la calidad por el que adquieren las capacidades específicas que les permiten ser competentes en su trabajo y se preparan para:*

- Vincularse responsablemente a un contexto social y cultural específico sobre la base de unos valores determinados.
- Formar parte de un grupo profesional determinado.
- Mantenerse en la dinámica del mercado laboral.
- Establecer las limitaciones propias de todo comportamiento experto.
- Desarrollar una autocrítica profesional constructiva.

La escuela se presenta como el lugar idóneo para desarrollar algunas iniciativas que faciliten el cambio que muchos profesores y profesoras

demandan ante la impotencia de asumir ciertos roles para los que nos están preparados y es necesario una formación complementaria. En esta línea Porlán (2003) presenta una serie de principios que deben regir la formación del profesorado de ESO, en su caso aplicado al profesorado de ciencias aunque también es aplicable al resto del profesorado que imparte en esta etapa educativa. En su planteamiento ofrece contenidos formativos asociados a los distintos principios como alternativa al modelo didáctico dominante (MDD).

Como complemento a los principios acuñados del profesor Porlán, otros autores como Mauri (2002:92) nos ofrecen una visión del sistema actual de la educación en la ESO con aportaciones para afrontar cambios necesarios, centrados principalmente en el profesorado. *Desde una perspectiva constructivista del proceso de enseñanza y de aprendizaje, el desarrollo de capacidades se lleva a cabo mediante la actividad del alumno para apropiarse de los conocimientos culturales. Esta apropiación por el alumno de conocimientos de naturaleza abstracta y altamente organizada precisa de alguien culturalmente mejor preparado, el docente, para que le preste la ayuda necesaria para lograr que un aprendizaje altamente significativo.*

Se tienen que preparar al profesorado para que pasen de una práctica profesional (Mauri, 2002):

- selectiva a otra basada en una idea comprensiva de la educación capaz de responder a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones.
- centrada fundamentalmente en la disciplina a otra centrada en la actividad constructiva del alumno.
- descontextualizada a otra que tome en consideración el contexto de las relaciones interpersonales del centro escolar y del aula.
- individualista a otra que se caracterice por el trabajo en equipo.
- tecnicista-aplicativa (de proyectos o ideas que tienen su origen en un contexto de decisiones externo a la propia escuela) a una práctica profesional autónoma y reflexivo-estratégica (basada en la capacidad para tomar de decisiones en la situación educativa donde se ejerce).

Ante la nueva realidad educativa, Mauri (2002) plantea las nuevas bases de la formación del profesorado, que podemos resumir en los siguientes puntos (cuadro nº 2.30):

FORMACIÓN	
Dominio de recursos de información	- Conocimiento y uso de las nuevas tecnologías e internet
Dominio de la participación social y cultural	- Conocimiento de las habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas que permitan adaptarse a los cambios. - Formación en valores
Profesionales reflexivos y críticos, capaces de tomar decisiones educativas que respondan a las características de las situaciones en que trabajan y a las necesidades de los alumnos pueden ser los mejor preparados para responder a las nuevas exigencias.	
Elaboración crítica de los conocimientos teóricos-conceptuales, técnico proyectivos y prácticos de la profesión	- Trabajo en equipo - Trabajo interdisciplinar con todos los agentes sociales - Planteamientos globales - Contextualización - Análisis complejo de los problemas
El dominio de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información es especialmente útil puesto que permite al docente implicarse en un contexto de práctica profesional y participar en uno más amplio y global que el de la propia comunidad local.	- Como usuario de un lenguaje de participación en la nueva sociedad del conocimiento y de la información. - Como un medio de aprendizaje
Dominio de formas estratégicas de organización	- Preparar a los docentes para elaborar un proyecto educativo conjunto que dé coherencia y unidad a la acción que cada docente desarrolla personalmente en los centros escolares y con sus alumnos.
La formación de los docentes implica también prepararles para que dominen la posibilidad de reflexionar teóricamente sobre su trabajo para mejorarlo. Para ello práctica de la evaluación es uno de los mejores elementos.	

Cuadro nº 2.30.- Nuevas bases de la formación del profesorado, Mauri (2002).

2.4.2.1.- La formación inicial de los profesionales de la EF y del Deporte

Para conocer de manera sucinta aspectos relacionados con la formación inicial hacemos un repaso de las principales aportaciones hechas por autores con tradición y vinculación a etapa formativa a través de trabajos e investigaciones realizadas. Nos detendremos con especial atención en aquellas que mejoren nuestra comprensión sobre la formación del profesorado, el área de EF y la Convergencia Europea.

Romero (2008) realiza un balance general sobre como quedarán las titulaciones vinculadas a la EF. A nivel universitario tendremos un Grado en Magisterio que podrá tener una mención en EF, aunque este apartado

actualmente está por decidir, por lo menos en Andalucía. También tendremos un Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Los nuevos paradigmas que sustentan el EEES hacen que nos planteamos los nuevos roles del profesorado y del alumnado. La educación se centrará más en el alumnado y en base a competencias (Sebastiani, 2008).

Las competencias básicas que emanan del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales para los títulos de Grado son:

1. *Competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios, y que sean exigibles para otorgar el título. Las competencias propuestas deben ser evaluables. Deberán tenerse en cuenta los principios recogidos en el artículo 3.5 de este real decreto.*
2. *Se garantizarán, como mínimo las siguientes competencias básicas, en el caso del Grado, y aquellas otras que figuren en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, MECES:*

    - Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
    - Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio;
    - Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética
    - Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;
    - Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

También destacamos como Lleixá, Robert y Batalla (2008), nos hablan de la importancia que ha adquirido el discurso sobre las competencias en todo el proceso de transformación que estamos viviendo. Del mismo modo que un cambio en las metodologías es necesario para conseguir estas competencias, no menos importante es el apartado de la evaluación. La experiencia a cabo en

Dinamarca (Blaagaard Seminarium de Copenhague) es un ejemplo a la hora de diseñar nuevas estrategias.

La situación actual ante la Convergencia Europea y el efecto sobre la formación del profesorado de EF es delicada por varias razones: la formación de profesionales de la EF se encuentra en la periferia del sistema universitario y el riesgo al no alcanzar cotas aceptables en el nuevo EEES pone en peligro los intercambios europeos del profesorado y el alumnado como nos comentan Martínez y Bores (2007). Esta situación nos llevaría a una pérdida en el crecimiento y cualificación del área. Como posibles soluciones, aportados por los mismos autores, tendríamos que buscar vías alternativas que permitan el intercambio como el que ha enriquecido en la última década: posgrados europeos, redes de colaboración, proyectos conjuntos, publicaciones, congresos, asociaciones, etc.

Recientemente Hernández Álvarez (2007:61) se refiera explícitamente a los planes de estudios que regularan la formación inicial en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, su aportación nos clarifica como quedara esta formación: *si los recientes cambios en el Ministerio de Educación y Ciencia no suponen una ruptura con el trabajo de los últimos meses, todo parecer indicar que las directrices generales de esta titulación responderán, en cuanto a su estructura general, al mismo esquema que ya se ha utilizado en el caso del título de Grado en Magisterio. En consecuencia nos situaríamos ante una propuesta en la que los futuros planes de estudios se configurarían a partir de 120 ECTS de "contenidos formativos comunes" y 40 ECTS adicionales dedicados a un practicum, como contenido homogeneizador, y se definiría un espacio para la autonomía universitaria cifrado en 60 ECTS de "formación académica básica" y 20 "créditos de formación adicional de orientación académica o profesional", hasta completar los 24 ECTS.*

El marco en el que nos encontramos adquiere un protagonismo el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, elaborado por Delors y cols. (1996), con el título "La Educación encierra un tesoro". En la figura nº 2.13 se relaciona los cuatro pilares de la educación y la formación docente.

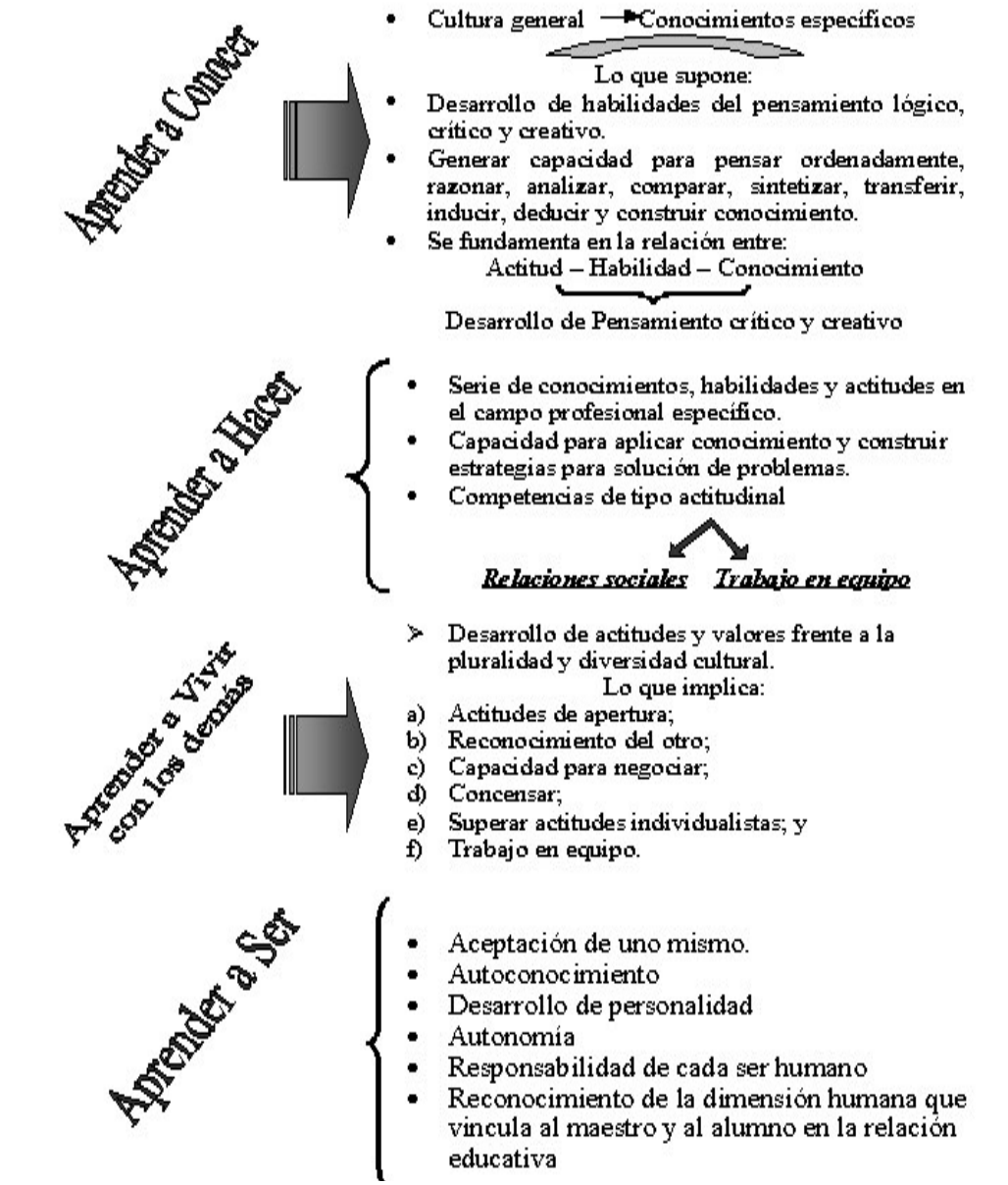


Figura nº 2.13.- Los cuatro pilares de la educación y la formación docente, Portilla (2002:142).

Otras propuestas que están vinculadas a la innovación educativa, como apunta Sierra (2007), pueden darse en distinto grado y partir de diferentes modelos. Villa (2004) presenta una propuesta llamada MICE, Modelo de Innovación para los Centros Educativos, que intenta promover el cambio afectando a valores, creencias y significados que comparten los miembros de la institución. Es un cambio profundo y extenso, intencionado y, sobre todo, necesita tiempo.

Hasta la fecha han sido múltiples los trabajos realizados en torno a las competencias del profesor de EF tanto en la etapa de Primaria como en Secundaria. Boned y cols. (2004), Carratalá y cols. (2004), Mayorga y cols. (2004), Sáenz-López y cols. (2005), ANECA (2006), Rodríguez y Rodríguez (2007) son algunos ejemplos de experiencias de trabajo para delimitar las competencias del docente en EF. Más recientemente y fruto del trabajo de tesis doctoral Sebastiani (2007) se amplia la información sobre estas competencias, en nuestro caso, nos centramos en las vinculadas al perfil profesional de docente de EF, ya que, en el nuevo título de Grado en Ciencias de la Actividad y del Deporte se desarrollan cuatro itinerarios ligados a un perfil determinado, en el que se encuentra el de docencia en Educación Física. Básicamente, en los estudios de Grado después de una formación inicial común, se opta por un camino más específico en el que se desarrollarán unas competencias diferentes acordes con el itinerario elegido. Estos caminos son:

- Docencia en Educación Física.
- Entrenamiento deportivo.
- Actividad física y salud.
- Gestión deportiva.
- Recreación deportiva.

Dentro del Libro Blanco sobre el título de Grado en EF (ANECA, 2006: 197) nos encontramos con el perfil profesional vinculado a la docencia en EF, resaltando las principales competencias deseables para el futuro docente. *Las competencias profesionales más necesarias para el ejercicio de la función docente en educación física. La relación de competencias fue contrastada con un estudio a través de un cuestionario administrado a profesionales de las Ciencias del Deporte, llegando a las siguientes conclusiones:*

Las "competencias esenciales" que se determinaron para el ámbito de la educación física escolar fueron: autocontrol emocional, respeto a los valores éticos. Las "competencias complementarias": capacidad para integrar conocimientos, capacidad para establecer relaciones sociales, capacidad para hacer y recibir críticas, capacidad de planificación, capacidad de innovación, responsabilidad y capacidad para tomar decisiones. En la misma línea, tomando como referencia el Libro de I+D en el deporte (1998) *se analiza y resumen las actividades y competencias de los profesionales del ámbito de la Educación Física. Así, el profesional que es docente imparte clases de la asignatura de E.F. en centros públicos y privados, o bien imparte E.F. Especial en centros educativos especializados. Otros profesionales como el asesor pedagógico, el experto en desarrollo y aprendizaje motor o el experto en actividad física orientada hacia la salud en niños y adolescentes, trabajan en investigación, asesoramiento y consultoría en centros públicos y privados y universidades. Las líneas de investigación que se recogieron en I+D en el deporte (1998) relacionadas con la enseñanza de la E.F. en el sistema educativo o en colectivos especiales son las siguientes: desarrollo del currículum del área de educación*

física, formación del profesorado, metodología de la enseñanza de la Educación Física, actitudes, intereses y motivaciones del alumno, desarrollo de materiales didácticos, diseño de espacios didácticos, el tratamiento del género en la Educación Física y por último, didáctica de la Educación Física especial (ANECA, 2006:197).

De forma resumida presentamos el cuadro de Sebastiani (2007:490) en el que se comparan los diferentes trabajos sobre competencias y el resultado de los mismos (cuadro nº 2.31).

Perrenoud (2004b)	Boned et alt. (2004)	Título de Grado (ANECA, 2006)	Sebastiani (tesis doctoral, 2007)
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación 4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo 5. Trabajar en equipo 6. Participar en la gestión de la escuela 7. Informar e implicar a los padres 8. Utilizar las nuevas tecnologías 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión 10. Organizar la propia formación continua	1. Autocontrol emocional 2. Capacidad de planificación 3. Respeto por los valores éticos 4. Capacidad de innovación y creatividad 5. Capacidad para tomar decisiones 6. Responsabilidad 7. Capacidad para gestionar crisis 8. Capacidad por anticiparse a los problemas 9. Capacidad para hablar en público 10. Capacidad de relaciones sociales	1. Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de E-A relativos a la actividad física y el deporte con atención a las características individuales y contextuales de las personas. 2. Promover y evaluar la formación de hábitos perdurables y autónomos de práctica de la actividad física y del deporte entre la población escolar. 3. Aplicar los principios fisiológicos, biomecánicos, comportamentales y sociales, en la propuesta de tareas en enseñar en el contexto educativo. 4. Identificar los riesgos que se derivan para la salud de los escolares, de la práctica de actividades físicas inadecuadas. 5. Planificar, desarrollar y evaluar la realización de programas de deporte escolar. 6. Seleccionar y saber utilizar el material y equipamiento deportivo, adecuado para cada tipo de actividad en la Educación Física.	1. Conectar y motivar a los alumnos 2. Adaptarse y exigir a los alumnos en función de la realidad 3. Implicarse con el centro 4. Transmitir comprensión, sensibilidad e ilusión ante el hecho educativo 5. Gestionar, conducir y liderar a su grupo de forma atenta 6. Planificar y programar reflexivamente 7. Exigir y exigirse 8. Educar en actitudes y valores 9. Evaluar en función de criterios 10. Conocer al alumnado 11. Conseguir resultados de los alumnos 12. Utilizar un buen repertorio de recursos 13. Crear un buen clima de clase 14. Orientar a los alumnos según sus posibilidades deportivas 15. Aportar conocimientos 16. Informar a los alumnos sobre las posibilidades que ofrece el entorno 17. Trabajar desde la práctica e investiga sobre la acción 18. Llevar estilo de vida saludable 19. Tener cuidado del material y las instalaciones 20. Dominar la técnica deportiva 21. Actuar de forma ejemplar y modélica 22. Otros (buena formación y destacar las bondades personales)
Siedentop (1998)	Plan de Formación en Comp. Profesionales UEM (2004)		
1. Planificar contenidos 2. Transmitir contenidos 3. Motivar a los estudiantes de diferentes maneras 4. Conocer a los alumnos 5. Conocer el contexto de aprendizaje 6. Conocer su materia	1. Autocontrol emocional 2. Capacidad para integrar conocimientos 3. Capacidad para establecer relaciones sociales 4. Respeto por los valores éticos 5. Deseo para servir a los otros 6. Capacidad para hacer y recibir críticas		
Piéron (1999)	Propuesta título de Grado (ANECA, 2004c)		
1. Comportamiento 2. Habilidad en la observación de la prestación del alumnado 3. Conocimientos, motivaciones, percepción del contexto y de las situaciones, cualidades de alta inferencia	1. Capacidad para transmitir actitudes y valores 2. Capacidad para seleccionar y utilizar los métodos de enseñanza 3. Capacidad de planificar, evaluar y desarrollar programas de enseñanza		

Cuadro nº 2.31.- Comparativa de Competencias en función de autores, Sebastiani (2007:490).

Para finalizar presentamos algunos resultados sobre el perfil profesional ligado a la docencia de la EF desde la opinión de docentes y profesionales, ANECA (2006:215). Diferenciando entre competencias genéricas y específicos tenemos:

1. Competencias genéricas del docente de EF:

DOCENTES	PROFESIONALES
– Compromiso ético	– Toma de decisiones
– Motivación por la calidad	– Compromiso ético
– Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	– Comunicación oral y escrita en la lengua nativa
– Capacidad de organización y planificación	– Motivación por la calidad
– Habilidades en las relaciones interpersonales	– Capacidad de organización y planificación

Cuadro nº 2.32.- Competencias genéricas más valoradas del perfil de docente de educación física (ANECA, 2006:215).

2. Competencias específicas:

DOCENTES	PROFESIONALES
– Capacidad para transmitir actitudes y valores	– Capacidad para transmitir actitudes y valores
– Capacidad para seleccionar y utilizar los métodos de enseñanza	– Capacidad para seleccionar y utilizar los métodos de enseñanza
– Capacidad de planificar, evaluar y desarrollar programas de enseñanza	– Capacidad de planificar, evaluar y desarrollar programas de enseñanza

Cuadro nº 2.33.- Competencias específicas. Perfil docencia en EF (ANECA, 2006:222).

Como marco general que oriente los estudios y trabajos en la formación inicial del profesorado de EF coincidimos con la aportación de Carro (2000:24), *El Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado de 1989 fue un importante documento que estableció la relación entre la investigación y la formación como las dos caras de una misma moneda. Por entonces, se señalaba que "la investigación deberá ligarse íntimamente a la práctica cotidiana del profesorado.*

Para Vizuete (2005:82) *el concepto de formación del profesorado de EF está sujeto a la ideología política y directamente relacionado con los modelos sociales y las tradiciones de formación. Sin embargo, no es menos cierto, que es precisamente la inclusión del marco relacional institucional europeo, el que puede modificar el estado de las cosas, promoviendo en intercambio científico investigador e influyendo directamente sobre el profesorado y sobre el currículum a través de los resultados de la investigación aplicada* (figura 2.14).

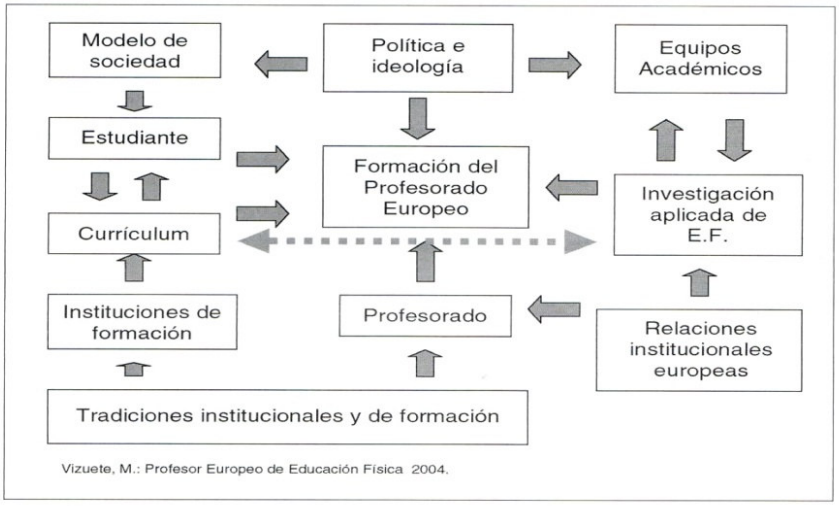


Figura nº 2.14.- El profesor europeo de EF, en Vizuete (2005:82).

Con estas premisas, parece acertado que en la formación inicial exista el binomio investigación-formación. A partir del plan de 1989 numerosos son los estudios que se han desarrollado teniendo como eje principal la formación del profesorado de EF. Algunos de los más destacados, y que han permitido investigaciones posteriores, son los desarrollados por Delgado Noguera (1990), Del Villar (1993), Fraile (1995), Medina (1995), Viciana (1996), Ramos (1999), Sáenz-Lopez (1998) y Giménez (2000), entre otros.

En estudios más recientes, Ocaña (2003) comenta que las tendencias en la formación inicial del profesorado de EF han sido enfocadas a contribuir en la construcción de profesores que saben tomar decisiones oportunas en los momentos adecuados, que tienen una clara actitud crítica y reflexiva, que se preocupan y estudian sus prácticas. Y para conseguir esto debemos entre todos, desarrollar su conocimiento práctico y sus competencias docentes.

La formación inicial debe estar orientada al ámbito profesional y una de las claves que vemos en esta revisión es el practicum, por lo que debe realizarse de la mejor manera posible. Toja (2000), realiza un estudio sobre la formación inicial del profesorado de EF utilizando como estrategia de formación e investigación la investigación-acción, y entre sus conclusiones el practicum en el alumnado universitario es una experiencia formativa importante que debe ser organizada aprovechando la motivación y expectativas de los mismos. Entre estas últimas está formarse lo mejor posible para ser competitivos en el mundo laboral (Ocaña, 2003:39).

Coincidimos con las aportaciones de Fraile (2004) sobre la falta de fundamentos pedagógicos en la formación del profesorado de EF, incluso en los nuevos títulos de Grado. Para ello, plantea algunas reflexiones y orientaciones que ayuden a mejorar esta situación.

Actualmente se han iniciado algunos cambios, pocos, esa es la verdad, para modificar los modos de intervención en el proceso formativo inicial del alumnado en las Universidades. El modelo tradicional en el que se potencia el conocimiento académico excesivamente teórico no está en la línea de las nuevas tendencias.

La sociedad neoliberal demanda una formación de los trabajadores basada, casi exclusivamente, en la adquisición de competencias técnicas que incorporen a los estudiantes de forma rápida hacia el mercado de trabajo (como espacios vigilados y controlados por los intereses del sistema económico mundial) y representado por las grandes organizaciones que someten a las Universidades a sus intereses. Por tanto, estamos ante la demanda de trabajadores con una buena capacidad de adaptación al sistema, alejados de una visión crítica de su proceso de vida, y sin ningún tipo de compromiso social y, por tanto, que no planteen problemas de tipo laboral (Fraile, 2004:95).

Ante las opciones expuestas, es necesario un cambio en los sistemas educativos, apostando por un tipo de formación en la práctica que nos permita formar a los estudiantes en las capacidades de analizar, cuestionar y reflexionar, de forma sistemática, sobre como transformar la escuela, mejorar la enseñanza e innovar el currículum. Así, como fomentar el espíritu crítico y de compromiso hacia el cambio social, desde el desarrollo de unas capacidades personales con las que saber relacionarse e interactuar con el entorno social próximo (Fraile, 2004).

En esta línea Laporte (2001:10), citado por Díaz (2005), plantea una crítica a la formación inicial actual. *Algunos centros de formación y universidades no están formando a los estudiantes para dar clases de Educación Física en los colegios, sino formándoles en alto rendimiento, en sociología, fisiología, biomecánica, psicología del entrenamiento… pero no en los problemas de la Educación Física en las escuelas: cómo reaccionan los chavales, qué sienten en las clases, que esperan del profesor…*

Acorde con las líneas de actuación expuestas en este apartado, Fraile (2004) apuesta por un camino donde converjan la investigación y la enseñanza con el objetivo de mejorar la docencia; así, como la investigación sobre la propia docencia favorecerá los procesos de innovación necesarios para la calidad de enseñanza. Por tanto, la función investigadora se debe dirigir hacia:

- Las disciplinas, lo que implica conocer y participar en las líneas de investigación los profesores de la propia área científica.
- La propia actividad docente, debido al vínculo existente entre docencia e investigación para transformar la enseñanza-aprendizaje.

Aunque estemos planteando experiencias que hablan de la formación inicial del profesorado de EF de forma global, intentamos también aportar

estudios que ofrezcan ideas, propuestas, investigaciones, etc. sobre la formación vinculada a las AMN. Sirva de ejemplo como Martin (1999) opina que las actividades al aire libre ofrecen la posibilidad para el alumnado de experimentar el éxito en los esfuerzos físicos y la ampliación de sus opciones en actividades recreativas y de ocio, del mismo modo que las AMN deben tener un papel primordial en la educación para la vida desde una perspectiva sostenible. Con estas premisas apoyamos a Martin y estamos de acuerdo con los planteamientos que hace, considerando al medio natural como un espacio educativo con enormes posibilidades como así lo justifica en el siguiente párrafo.

El principal foco de aprendizaje de las AMN está en las relaciones con el exterior y las experiencias que en él se llevan a cabo, aunque algunas de las tareas de aprendizaje sucedan en el aula. En esta interacción debemos tratar a la naturaleza como un amigo, un sujeto, no un objeto (nature as a friend). El fomento del trabajo de las experiencias en el exterior se convierte el núcleo a la hora de construir competencias de aire libre y el dominio de habilidades. También se convierte en una manera significativa de conocer lugares al aire libre permitiendo una interacción con los mismos. Desde el punto de vista del profesorado en este juego de interacciones se plante el hecho educativo que nos facilita alcanzar los objetivos planteados y lo que es más importante, una educación integral.

El planteamiento anterior no se llevaría a cabo sin una implicación del profesorado de EF, y sobre todo, mediante una formación adecuada acorde con el contexto donde se va a trabajar. En esta línea, destacamos las aportaciones de Fernández-Quevedo, del Campo y Mínguez (2008) a la hora de contextualizar la formación de las AMN. Nos interesa la formación de las técnicas básicas de las diferentes actividades pero también la orientación adecuada de la enseñanza de estas disciplinas desde una perspectiva educativa como base para un desarrollo adecuado como futura labor profesional. Estos autores buscan un profesorado con las siguientes características:

- Comprometido con la sociedad y próximo a la realidad que le rodea. Interesado por las demandas que desde ésta le llegan y por darle todos aquellos conocimientos que puedan serle de utilidad.
- Reflexivo y crítico. Muy en relación con lo anterior, debe ser capaz de analizar qué demanda la sociedad y por qué, así como qué es lo que está ofreciendo y cómo.
- Capacitado para trabajar en equipo. Con unos contenidos de carácter tan interdisciplinar es imprescindible el trabajo en colaboración con otros especialistas. Por otro lado, también resulta imprescindible la colaboración entre varios responsables para dotar a la actividad de la seguridad adecuada.
- Comprometido con el medio natural. Los docentes encargados de estas prácticas han de poseer una intensa conciencia medioambiental. Ello permitirá reducir el impacto de las actividades desarrolladas al mismo tiempo que facilitará la labor de trasmisión al

alumnado de la idea de respeto a la naturaleza. Debe tratar de promover el cambio social, en defensa de los espacios naturales.

- Autónomo. La formación del profesorado no termina con la obtención del título de maestro o licenciado. En la universidad se puede y se ha de construir los cimientos que sirvan de sostén a la formación continua. Hay que resaltar que estas prácticas están sometidas a una continua evolución que exigen un gran esfuerzo para el profesorado.
- Flexible. Son muchos e imprevisibles los factores que inciden en estas prácticas. Los responsables deben ser capaces de modificar el proyecto original para, manteniendo la seguridad, sacar el máximo provecho. Ha de estar predispuesto para la puesta en práctica de experiencias alternativas.
- Competente. Poseedor de suficientes conocimientos y destrezas para desempeñar su trabajo. Va a ser el futuro responsable de las actividades que realice con el alumnado, por ello debe dominar las siguientes competencias:

    - Las habilidades técnicas de las prácticas más adecuadas para la escuela.
    - Las habilidades de seguridad que permitan realizar las actividades sin riesgo.
    - Las habilidades medioambientales que aseguran comportamientos respetuosos con el medio.
    - Las habilidades pedagógicas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado.
    - Las habilidades organizativas que permiten la puesta en marcha de estas prácticas.

En total consonancia con el párrafo anterior, Fraile (2004, 2005) ofrece algunas orientaciones, las primeras referidas a la necesidad de cambios pedagógicos en el profesorado y las segundas, relacionadas con aplicaciones didácticas para una acción democratizadora en el aula, que mejoren la enseñanza, la formación, la investigación, etc., desde una perspectiva más humanista, comprometida con las problemáticas sociales, que nos acerque a una sociedad más justa, escuchando a los grupos silenciosos y marginados.

En el primer bloque destacamos como el profesorado debe:

- Favorecer una acción democrática entre profesor y alumno basada en un trato digno al estudiante.
- Sustentarse en la libertad y la autonomía personal como valores centrales.
- Conocer y atender a la diversidad del alumnado para mejorar el proceso de E-A.
- Ser facilitador en la construcción del conocimiento.
- Desarrollar un proceso de innovación y desarrollo profesional.

- Facilitar la labor para que el currículum sea percibido y desarrollado de forma holística.

En el segundo bloque, resume aquellas aplicaciones didácticas que facilitarán nuestro trabajo en los centros educativos.

- Favorecer la negociación como proceso democratizador con el alumnado.
- Partir del conocimiento previo del alumnado.
- Desarrollar un aprendizaje significativo.
- Utilizar el aprendizaje colaborativo: desde el diálogo y la comunicación.
- Atender a cómo aprende el alumnado.
- Favorecer una autoevaluación responsable.

2.4.2.2.- La formación permanente de los profesionales de la EF y del Deporte

Siguiendo con el trabajo y las investigaciones que se han realizado en relación al EEES, nos centramos en la formación permanente del profesorado de EF y los cambios que se están produciendo con la inminente implantación del nuevo espacio formativo así como las nuevas titulaciones. No obstante, ampliar las miras hacia otras iniciativas que de una manera u otra nos afectan, en este caso, a la Oficina Internacional de Educación (OIE), perteneciente a la UNESCO, que ha elaborado una estrategia a medio plazo (2008-2013) cuya esencia es una educación de calidad para todos a través del desarrollo curricular. Aunque las intervenciones de la OIE son principalmente en países pobres, queremos destacar algunas orientaciones estratégicas, pues tienen cierta vigencia en los momentos actuales.

- La elaboración y el uso eficaz de materiales y herramientas de formación para procesos innovadores de cambio e implementación curricular.
- La consolidación de vínculos entre la formación inicial y durante el empleo de los docentes y el desarrollo del currículo para facilitar un cambio curricular eficaz.
- La participación de las escuelas y de las redes escolares en el proceso de cambio curricular, combinando los enfoques de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba.

Cuando aparece la palabra innovación, cambio curricular, participación, etc. en unas orientaciones globales como las reseñadas anteriormente, rápidamente queremos trasladarlas a nuestro entorno más cercano. Los estudios que sugieren son numerosos, aunque en este caso, sólo nos sirva para recordarnos los cambios tan importantes que quedan por realizar y algunos de ellos pueden comenzar en nuestra propia aula. Sirva de ejemplo la propuesta de materiales y herramientas de formación para procesos de desarrollo curricular

innovadores destacando las *orientaciones para integrar los enfoques basados en las competencias en la enseñanza primaria y secundaria (para los especialistas de currículo y los responsables de la formación docente)* (OIE-UNESCO, 2008:19).

Otras referencias las encontramos en el informe elaborado por Delors y cols. (1996), al que hacíamos referencia en el apartado anterior y que adquiere cierta relevancia también en éste. Nos encontramos con reseñas concretas a la Educación a lo largo de la vida como:

- El concepto va más allá del enfoque tradicional de educación primaria y educación permanente. Se acerca más al de sociedad educativa en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo.
- La educación permanente es más que las actividades de nivelación, de perfeccionamiento y de conversión y promoción profesionales de los adultos.
- Se debe aprovechar todas las posibilidades que ofrece la sociedad para hacer llegar una educación a todos.
- Se trata más de satisfacer la sed de conocimientos, de belleza o de superación personal que de perfeccionar y ampliar los tipos de formación estrictamente vinculados con las exigencias de la vida profesional.

Los documentos internacionales nos ayudan a tener referencias de otros países y lugares, por muy remotos que estén, mejorando en muchos aspectos la visión global que podamos tener, en nuestro caso, sobre la educación y la formación del profesorado. Tiene mucho sentido el pensar globalmente y actuar localmente.

En entornos más cercanos (a nivel nacional con influencias y orientaciones de la UE) destacamos el documento de trabajo elaborado por el MEC (2006) para el nuevo sistema universitario donde encontramos reseñas específicas a la formación permanente. Esta formación es considerada esencial, los propios estudios inscritos en el registro oficial podrán ser parte de la oferta de formación permanente. Además se podrán desarrollar programas específicos con otro tipo de títulos diferentes a los de Grado, Máster o Doctorado, utilizando además una denominación diferente para no inducir a confusión.

A nivel autonómico y con bastante vinculación con las reformas educativas tanto a nivel universitario como en los demás niveles educativos tenemos como el Departamento de Educación de Cataluña, citado por Sebastiani (2007:290), se propone potenciar, destacar y valorar el esfuerzo y la dedicación a través de mejoras de las condiciones de trabajo y, por lo tanto, se propone establecer una nueva regulación que incida en la formación inicial del

profesorado, el acceso a la función pública docente y el establecimiento de mecanismos de desarrollo profesional (Departamento de Educación, 2004a:20).

En consecuencia, el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya se propone, para su Programa 2004-2007, una serie de objetivos entre los que destacamos los siguientes (2004a:22):

- Mejorar la formación inicial del profesorado en colaboración con las universidades y el DURSI (Departamento de Universidades, Investigación y Sociedad de la Información).
- Mejorar el sistema de acceso a la función pública.
- Impulsar la formación permanente del profesorado como un instrumento de mejora efectiva del trabajo.
- Mejorar las condiciones laborales y de desarrollo profesional y promover el reconocimiento social.
- Impulsar y potenciar una nueva profesionalidad docente participativa y comprometida.
- Desarrollar mecanismos de evaluación del trabajo del profesorado.

Para desarrollar estos objetivos, el Departamento de Educación se propone, para el suyo Programa 2004-2007 una serie de actuaciones en realizar de las qué en destacamos el siguiente (2004a:23):

- Consecución de un acuerdo sobre un nuevo modelo de profesorado.
- Creación de una comisión que elabore una propuesta de nuevo modelo de formación inicial del profesorado.
- Elaboración de un plano experimental de mejora del Curso de Cualificación Pedagógica.
- Regulación de la participación del profesorado y de los centros educativos en la formación inicial.
- Creación de una comisión de estudio sobre el sistema de acceso a la función pública docente.
- Elaboración de un sistema de desarrollo profesional del profesorado. Elaboración de una ley catalana de la función pública docente.
- Aprobación de un nuevo Plan de Formación del Profesorado.
- Establecimiento de un protocolo de negociación con las organizaciones sindicales.
- Promover un debate sobre una deontología profesional específica del profesorado.

Si en los párrafos anteriores los cambios provienen de instituciones educativas, a continuación, presentamos algunas experiencias realizadas en un entorno cercano, relacionadas con la formación del profesorado y el EEES, dentro del campo de la EF. Anticipándose a los cambios que se avecinan Fraile (2008) plantea el trabajo colaborativo como metodología acorde con los ECTS y considera que es positivo por dos razones: la implicación del profesorado en nuevas metodologías docentes y la implicación del alumno en el proceso de

enseñanza-aprendizaje. *La función de la enseñanza ya no sólo representa la acción de transmitir un conocimiento adaptado a esas nuevas exigencias sociales, sino generar un tipo de relaciones democráticas con los estudiantes, como futuros ciudadanos de una aldea global* (Fraile, 2008:2).

El trabajo colaborativo es recomendado en las diferentes leyes educativas así como la ANECA. *En dichas leyes, destaca la importancia de la actividad docente organizada a partir de equipos de profesores y de su necesaria relación con el alumnado, como medio para la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. De forma más concreta, con las propuestas de la ANECA (2005), recogemos algunas de las competencias personales que pueden desarrollarse entre los estudiantes tras poner en práctica algunas estrategias del trabajo cooperativo (Fraile, 2008:3):*

- *Trabajar en equipo disciplinar e interdisciplinar.*
- *Trabajar en un contexto internacional.*
- *Desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales.*

Para Fraile a través de dichas estrategias cooperativas podemos mejorar diferentes aspectos docentes ligados a las anteriores competencias educativas, como son: superar las tendencias individualistas y competitivas de los estudiantes, favorecer el dialogo activo y constructivo, desarrollar habilidades sociales como el respeto y la solidaridad, mejorar la motivación, autonomía y responsabilidad de los estudiantes, etc.

a) En primer lugar, el aprendizaje cooperativo ayuda a superar las tendencias individualistas y competitivas que caracterizan la actuación de los estudiantes.
b) En segundo lugar, el aprendizaje cooperativo ayuda a mejorar entre el profesorado y los estudiantes la comunicación, como parte de un proceso de participación activa y constructiva.
c) La finalidad del aprendizaje cooperativo debe ser fomentar entre los participantes las habilidades sociales que ayuden a conectar sus intereses con la práctica, incidiendo en su motivación, autonomía y responsabilidad.

También Johnson, Johnson y Holubec (1999), citado por Fraile (2008) se refieren a la cooperación como una estrategia para que los estudiantes trabajen juntos y logren objetivos comunes. Para que ese trabajo grupal sea cooperativo se deben cumplir las siguientes condiciones:

- El éxito individual depende de la actuación grupal y a la inversa.
- Cada miembro debe ser capaz de comunicar lo logros conseguidos por el grupo.
- Desarrollar dinámicas de ayuda, apoyo y refuerzo entre los miembros del equipo.

- Habilidades sociales que faciliten el trabajo cooperativo (resolución de conflictos, adoptar la perspectiva del otro, etc.).
- Una evaluación grupal que permita que los miembros de grupo puedan reflexionar colectivamente sobre el proceso desarrollado, tomando decisiones de forma conjunta.

En las revisiones realizadas vemos como el trabajo colaborativo y la reflexión, entre otros, se presenta como elementos básicos en toda actividad formativa, Fraile apunta algunos ejemplos, también Barrio (2005) ofrece experiencias realizadas en el Departamento, al cual pertenece. Estos trabajos están en la línea de las metodologías activas acorde con las orientaciones europeas. Observamos en la figura nº 2.15 como interaccionan de manera positiva el trabajo individual, con el trabajo en grupo y la reflexión, en ambos casos, como práctica indispensable.

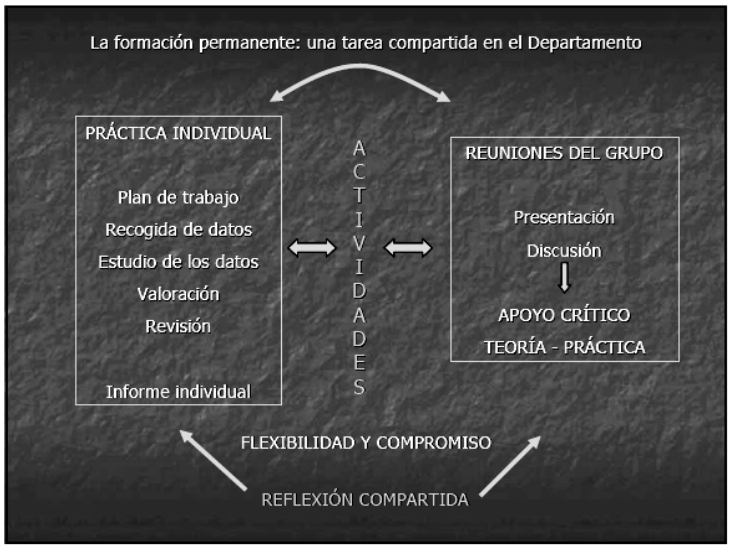


Figura nº 2.15.- Metodología de trabajo en la formación permanente dentro de los parámetros del EEES, tomada de Barrio (2005).

En las experiencias que presentamos, hay en algunos casos, una vinculación directa con la docencia universitaria, pero tienen y tendrán una influencia muy relevante en la formación inicial y permanente futuras. En la actualidad los cambios más significativos, vinculados al EEES, están por llegar y precisamente es la Universidad la principal afectada. Se producirán modificaciones importantes, aunque en la mayoría de las universidades se ha ido trabajando en consonancia con las directrices marcadas desde la UE para el nuevo sistema universitario, éste se implantará en menos de dos años. El profesorado, en este caso, el universitario ha ido formándose, trabajando, innovando, investigando, etc., sobre aquellos aspectos vinculados con el nuevo sistema a implantar.

Al hilo de los comentarios, tenemos como Capllonch, Buscà, Martín, Martínez y Camerino (2008) opinan que la docencia universitaria actual, entre sus características principales se encuentra con la necesidad de vincularla a la innovación y la investigación, y a la vez, que está sea el resultado un trabajo colaborativo entre docentes preocupados tanto por una docencia de calidad, como por una implicación cada vez más exhaustiva del alumnado en su propio proceso educativo.

Entre las conclusiones más relevantes de la experiencia (redes de trabajo y trabajo en red) destacamos, como el trabajo docente en equipo representa un proceso de formación continua altamente estimulante para el profesorado que ha compartido este espacio de reflexión y trabajo, manteniendo una actitud hacia el auto-aprendizaje y la formación compartida. Con los resultados del cuestionario de satisfacción del profesorado participante, se deduce que el formato de la experiencia se convierte en un medio idóneo para la formación y el desarrollo profesional, cumple con los parámetros necesarios para ello, puesto que:

a. El profesorado interviene como investigador de su práctica profesional, de manera sistemática y con sentido crítico.
b. El profesorado investigador se configura como un profesional reflexivo y crítico.
c. El centro educativo como núcleo del desarrollo profesional. La formación en el centro no significa únicamente una situación física, sino la posibilidad de realizar una formación desde dentro.
d. Una formación autónoma y colaborativa con otros docentes con experiencias y problemas similares.

Para concluir este apartado y conociendo los cambios continuos que se producen en el actual sistema universitario, y por ende, en los sistemas educativos, nos permiten ir avanzando y mejorando acordes con las directrices europeas. Creemos oportuno añadir algunas de las orientaciones básicas emanadas desde Europa, facilitando por un lado la reflexión sobre lo realizado y por otro el camino a seguir en este proceso de convergencia.

Aunque inicialmente desde el parlamento europeo se plantean algunas premisas, poco positivas, por cierto, en relación a la situación actual de la formación del profesorado como pueden ser la falta de inversión en los programas de formación, poca participación del profesorado en actividades formativas, condiciones poco idóneas de los sistemas actuales para la adquisición de las nuevas competencias pedagógicas, etc., se sigue trabajando en la búsqueda de la calidad y la adaptación a los retos actuales y la nueva sociedad del conocimiento se plantean una serie de medidas dentro de un marco común, que exponemos a continuación (Comunicación de la comisión al consejo y al parlamento europeo, 2007):

La profesión docente presenta *características comunes* en toda la UE. Por tanto, se pueden definir de una manera concertada los tipos de competencias que los profesores precisan sobre la base de determinados principios.

Partiendo de este hecho, la Comisión propone a los Estados miembros un conjunto de directrices para establecer acciones destinadas a:

- velar por la buena coordinación de los sistemas de formación inicial y continua del profesorado en un marco coherente y dotado de recursos adecuados;
- procurar que los docentes posean toda la gama de conocimientos, actitudes y aptitudes pedagógicas requeridos para ayudar a los jóvenes a aprovechar todo su potencial;
- promover *el estatuto y el reconocimiento* de la profesión docente;
- crear programas de formación del profesorado en los ciclos de máster y doctorado (así como en la educación superior);
- fomentar la práctica de *la reflexión y la investigación* entre el profesorado;
- examinar la oportunidad de aumentar *el nivel de las cualificaciones y el grado de experiencia práctica* que exige el puesto de profesor.

Para apoyar a los Estados miembros en la reforma de sus sistemas de formación del profesorado, la Comisión propone lo siguiente:

- velar por que sus programas de acción apoyen los esfuerzos de los Estados miembros para mejorar la organización y el contenido del sistema de formación del profesorado;
- desarrollar indicadores en este ámbito;
- contribuir a la creación y la difusión de nuevos conocimientos en el ámbito de la docencia y la formación del profesorado.

La Comisión tiene la intención de medir la evolución de la calidad de la formación del profesorado en el marco del programa de trabajo *«Educación y Formación 2010».*

Para comprender la situación actual nos remontamos a la LOGSE donde la formación permanente adquirió cierta importancia, así lo apuntan Fraile (1998), Giménez (2000) o Mauri (2002). Concretamente en la LOGSE, en su disposición adicional tercera, insta a las administraciones educativas para que se involucre y desarrolle estrategias que mejoren la formación permanente del profesorado desde una necesaria calidad de la enseñanza y un nuevo marco educativo.

Esta situación supuso un punto de inflexión muy importante por varias razones:

- La puesta en marcha de planes generales de formación permanente desde el MEC y las administraciones autonómicas.
- Se incrementa el presupuesto dedicado a esta formación,
- La creación de los Centros de Profesores, para reforzar la participación del profesorado.
- Diseño de medidas que faciliten la participación fuera del horario escolar, por ejemplo, las licencias de estudio.
- Diseño de estrategias y programas para detectar las necesidades formativas.
- Se invierte en dotar de nuevos servicios y programas como los centros de documentación, servicio de informática, servicio de audiovisuales, etc.
- La implicación en el entramado formativo de la Universidad, Colegios Profesionales, Movimientos de Renovación Pedagógica, Sindicatos, etc.
- Diseño y elaboración de recursos educativos que ayuden a implementar las propuestas innovadores en su práctica docente.

La creación de los Centros de Profesorado (CEPs), se convierte en un referente a la hora de hablar de la formación permanente. Es el canalizador y mediador entre el profesorado y las acciones formativas, así como el diseñador de las mismas, dinamizando las relaciones entre las diferentes instituciones con competencias en formación, como la Universidad, entre otras. En el trabajo de investigación desarrollado por Gobantes (1997) sobre los Centros de Profesorado se estudia y analiza en profundidad los CEPs. El origen del modelo de los Teacher´s Centers (Inglaterra y Gales) *está relacionado con el apoyo a la reforma del curriculum en los centros y la elaboración y difusión de materiales que se producían en los diferentes proyectos y experiencias. Es decir, se trataba de apoyar al profesorado en lo que éstos ya estaban haciendo* (Elliott, 1989:76), citado por Gobantes (1997).

Las finalidades y objetivos de los Teacher´s Centers (TC), recogidos por H. Kahn en Gobantes (1997:187) cuya meta general es mejorar el trabajo profesional del profesor en el aula y, de este modo, mejorar la calidad de la educación que se oferta al alumnado. Para ello los TC tratan de potenciar la autoformación del profesorado, el apoyo en su trabajo, actualizando su conocimiento y mejorando los programas y materiales educativos disponibles. Esto se concreta en los siguientes objetivos de los TC propuestos por la Comisión de expertos reunidos en Auckland (Nueva Zelanda) agrupados en los siguientes bloques:

1. Sobre el desarrollo profesional del profesional.
2. Objetivos sobre servicios de apoyo para el profesorado.
3. Objetivos para la producción y distribución de recursos de enseñanza.
4. Objetivos referidos a servicios sociales y recreativos para el profesorado.

5. Objetivos para implicar a la comunidad en la educación.

Documentos con información más contextualizada la encontramos en el informe sobre la formación permanente del profesorado (MEC, 1986:49-51) donde se perfilan las características del modelo de formación que se institucionaliza en los Centros de Profesores. Cinco son las características que se enumeran (Gobantes, 1997):

1. La formación permanente del profesorado debe realizarse lo más cerca posible del lugar de trabajo. Los CEPs deberán revitalizar el trabajo que se lleva a cabo en los centros docentes.
2. Los CEPs favorecerán "la *difusión* de la experiencia acumulada y la preparación desarrollada en el aula constituyendo verdaderos núcleos dinamizadores de la innovación educativa y de la investigación aplicada".
3. Fomentarán la participación, de los profesores y otras instituciones y organismos locales con competencias en la ordenación de la vida social y cultural de las localidades donde aquellos se ubican.
4. La gestión de los CEPs se hará por los propios enseñantes, que serán los que propongan los nombramientos de los cargos unipersonales y colegiados.
5. Los CEPs serán el medio por el que profesores de enseñanza media y primaria establezcan un diálogo y comprensión mutua para el desarrollo conjunto de su profesionalidad.

En la actualidad la normativa que rige la Formación Permanente del Profesorado son: el Decreto 110/2003, de 22 de abril, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y el II Plan de Formación del Profesorado. Ya en la comunidad andaluza a finales del siglo pasado el organigrama básico del Sistema Andaluz de Formación queda regulado por la Orden de 11 de agosto de 1997.

Una vez cumplido los veinte años del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. La finalidad principal y vigente es promover el desarrollo profesional docente y mejorar la calidad de la práctica educativa del profesorado de todos los centros educativos andaluces sostenidos con fondos públicos, a excepción de los universitarios.

El Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado fija las líneas de actuación en materia de formación del profesorado, de acuerdo con los intereses y prioridades educativas de cada momento. Anualmente, tanto los Centros del Profesorado como las Delegaciones Provinciales recogen en sus Planes de Actuación y en los Planes Provinciales de Formación, respectivamente, los aspectos concretos relacionados con las actividades formativas que desarrollarán en su ámbito de competencia.

La figura nº 2.16 recoge los elementos básicos del sistema.



Figura nº 2.16.- Organigrama básico del Sistema Andaluz de Formación (1997).

De forma resumida los objetivos que orientan el desarrollo del II Plan de Formación Profesorado son:

1. Mejorar las prácticas educativas orientadas a la mayor calidad del aprendizaje del alumnado.
2. Promover la conciencia profesional docente y el desarrollo autónomo del profesorado, teniendo en cuenta sus diferentes niveles de experiencia.
3. Producir mayor conocimiento educativo favoreciendo y valorando la diversidad, la innovación y la experimentación rigurosa.
4. Construir comunidad de aprendizaje y educación.

Aunque se sigue trabajando en una formación de calidad apostando, de manera decidida, por la formación permanente del profesorado, existen estudios y datos que nos deben hacer reflexionar, como así queda reflejado en Zabalza (2006). El profesorado pasa por una época donde las bajas por enfermedad tienen cotas muy altas y la figura del "profesorado quemado" sigue creciendo año tras año. Sin embargo, las carreras vinculadas a la docencia así como el curso de aptitud pedagógica (CAP) siguen teniendo una demanda muy elevada. Ante esta situación y con los cambios que se avecinan con el nuevo mapa de titulaciones en el marco del EEES, deben permitir, desde la reflexión, la creación de nuevos planes formación del profesorado lo más contextualizado posible.

Zabalza (2006), propone cuatro consideraciones para la nueva hoja de ruta de la formación del profesorado:

1. Planear la formación como un proceso a largo plazo.
2. Revisar la figura del profesor que sirve de referente a la formación.
3. Dar un nuevo enfoque al aprendizaje: de la formación dirigida a la «asimilación» o «acumulación de conocimientos» a la formación dirigida a «la acomodación» y construcción de saberes prácticos.
4. Reforzar el sentido profesionalizador de la formación.

Según el estudio desarrollado por el Instituto de Evaluación (2006:1), nos encontramos que el formato formativo elegido por el profesorado *ha sido mayor en cursos que en otras actividades de formación, como proyectos de innovación, grupos de análisis de la práctica educativa, grupos de formación en centros, y jornadas y congresos.* Este dato demuestra que todavía quedan cambios por realizar, acordes con una filosofía formativa, en la línea de las orientaciones europeas o las nuevas tendencias de formación del profesorado, como así hemos ido apuntando en los diferentes apartados de este capítulo.

En trabajos recientes, como el de Luis Pascual (2008) aportan datos no muy positivos en cuanto a al formación permanente que se ofrece desde los CEPs. Éstos mantienen una dinámica donde tiente cabida la participación de los docentes asistentes a las actividades de perfeccionamiento, pero no termina de estar claro si esta participación es real o solamente aparente.

Los mayores problemas que tiene el profesorado de EF en la formación continua, dejando al margen la problemática del horario, son:

- La poca aplicación de la formación en las clases de EF, especialmente de los cursos que son excesivamente genéricos, pues al ser generales y servir para un docente asistente muy heterogéneo no satisfacen a nadie.
- La poca variedad de los contenidos ofertados, muy genéricos y repetitivos. La participación del profesorado en estas actividades formativas no supone, en la mayor parte de ellas, una mejora en su desarrollo profesional, aunque puede tener otros alicientes, como pueden ser la relación con los compañeros o la práctica físico-deportiva en un entorno agradable después de la jornada laboral (Luis Pascual, 2008).

Algunos resultados relacionados directamente con la formación que se ofrece al docente de EF son dignos de resaltar, se observa como la formación es:

- Incompleta, dado que se realiza un gran oferta numérica de actividades, pero que tienen siempre la misma temática y el mismo nivel de profundización.
- Estructurada, donde los centros de profesorado tienen más en cuenta lo que quiere el docente y con unos criterios más claros y una mayor continuidad, si se compara con otras instituciones, pero aún así insuficiente.

- Dependiente de los conocimientos específicos e intereses del asesor de formación sobre el área de EF.
- Irreflexiva, ya que las propuestas que lleva a cabo el profesorado de EF de Primaria de la Comunidad de Madrid suelen caer en el activismo.
- Estándar, pues el perfeccionamiento es igual para todos y no se aprecian diferencias por perfiles o tipologías formativas dentro del colectivo de la EF.
- Discrecional, porque la aplicación que realiza el docente de EF con su alumnado no está institucionalizada y no existe control sobre el grado de repercusión de la actividad formativa en las clases de EF.

Entre las conclusiones del trabajo realizado por Luis Pascual (2008), destacamos las relacionadas con las propuestas generales de intervención en la formación permanente:

1. Creación de itinerarios formativos, que permitirían ajustar el perfeccionamiento a la evolución del docente. Se diferencian dos tipos:
   - Personales, creando una base de datos con el currículum formativo de los docentes, con el fin de poder conocerlos mejor y facilitar la participación en actividades formativas como ponente.
   - Grupos perfilados, el reconocimiento de los diferentes subgrupos que existen en EF permitiría establecer itinerarios simultáneos y más ajustados a las demandas y necesidades del profesorado.
2. Cambio en la actitud del profesorado desde consumidor a productor de la formación, la formación debería mejorar su imagen, pero también cambiar su concepto, con la finalidad de animar al profesorado a una mayor participación e implicación en dicho perfeccionamiento.
3. Diversificación de las modalidades de formación que utilizan los docentes. En este apartado nos encontramos como las opciones con más implicación, los grupos de trabajo, son percibidas como las mejores para su formación, pero no terminan de afianzarse por el gran esfuerzo que conllevan y la falta de apoyo y orientación.
4. Utilización de los grupos de discusión en el diagnóstico de necesidades. Considerados como elementos imprescindibles para introducir en la valoración de las necesidades formativas y nos aporta información suficiente como para interpretar los resultado de otros instrumentos como son el cuestionario y la entrevista.
5. Promocionar las redes autoformativas. El profesorado debe implicarse, con el apoyo, el seguimiento y el soporte institucional, en dinámicas de perfeccionamiento docente colaborativo e interactivo, donde de forma contextualizada se produzcan y consuman aquellos materiales o conocimientos que los educadores requieran y que se ajusten a sus necesidades docentes (Luis Pascual, 2008).

En otras investigaciones revisadas hay que destacar la gran importancia de las vivencias y experiencias que tanto los estudiantes y profesores, como los que ya están ejerciendo su labor docente, tienen para construir sus percepciones sobre la EF (Light, 2002; Light y Butler, 2005), citado por Sánchez-Mora; García y González (2007). Estas situaciones se consideran básicas a la hora de plantear actividades formativas de AMN, pues representan uno de los pilares que forman parte de la pedagogía de la aventura o la experiencia.

Estamos de acuerdo con las afirmaciones de Fraile (2004:101) en cuanto a la actitud que debe tomar el profesorado como sujeto activo de la formación, *la Universidad ha evolucionado a lo largo del siglo XX, pero lo ha hecho sin romper todas las directrices establecidas en su nacimiento en donde se indicaban la necesidad de atender las funciones de transmisión del conocimientos, seleccionar a los estudiantes, generar un saber elitista para unos pocos, etc. Si apostamos por una Universidad que eduque realmente en la vida y para la vida se deben superar los enfoques tecnológicos, funcionalistas y burócratas; estableciendo una conexión entre el dentro y el fuera, desde una perspectiva relacional, cultural, contextual y comunitaria. Gracias a poder conectar la formación inicial y permanente los profesores universitarios podremos participar de forma activa de los programas de perfeccionamiento. Desde seminarios grupales y a través de procesos de investigación en el aula, desde una acción colaborativa. Por tanto, la conexión entre formación inicial y permanente de los profesores de Educación Física, nos permitirá tomar contacto con la realidad del aula, a partir de reconocer su identidad personal y los principios educativos con los que cada uno orienta su acción educativa.*

Centrándonos en el ámbito específico de las AMN, justificamos su incorporación en el ámbito de la formación basándonos en datos de investigaciones realizadas, por ejemplo las comentadas por Castañer y Trigo (1995) sobre la experiencia llevada a cabo en Francia por Parlebás (1986). En ella se deja constancia de los valores socio-afectivos que las AMN desarrollan en los individuos. Con las tareas sociomotrices de cooperación en el medio natural, no solo se incrementa el volumen de las relaciones entre los jóvenes sino que se observa una espectacular progresión en la cohesión socio-efectiva. Con estos datos queremos hacer hincapié en la importancia del trabajo de las actividades cooperativas al aire libre, donde el alumnado tiene que ayudarse mutuamente para asumir la aventura e incertidumbre que supone este tipo de medio. Además, cualquier espacio es bueno para llevarlo a cabo, no es necesario ir a un espacio natural como condición indispensable.

Santos (2003) aporta algunas orientaciones a realizar en la formación permanente tomando como referencia los contenidos específicos de AMN.

- En cuanto a los cursos de AMN, aunque son abundantes, es necesario un cambio en su planteamiento. Debemos huir de la realización de cursos carentes de aplicación y renovación en la práctica. Algunas de las soluciones pasan por el diseño de cursos

generales para el profesorado que no ha recibido una formación inicial en este ámbito y complementarse con cursos o talleres monográficos como construcción de espacios, uso de instalaciones propias (rocódromos), programación y organización, acampadas, etc.

- En cuanto a los seminarios, constituyen una buena herramienta de formación permanente conectada con la práctica. El perfil del grupo de trabajo deberá estar centrado en la aplicación de las AMN en la escuela y generando innovaciones desde la práctica. El perfil del profesorado participante debe incluir profesorado universitario, profesorado de diferentes áreas de conocimiento, profesorado en activo, estudiantes, etc.
- Desde esta dinámica de trabajo, no exenta de problemas, puede arrancar proyectos de innovación sobre AMN, que permitan reconstruir la práctica y crear materiales de aplicación e incluso llegar a más. Creemos que es el mejor camino para renovar nuestra ilusión y profesión.

Las orientaciones propuestas por Santos (2003) tienen su desarrollo en el ejemplo que exponemos a continuación. Rose (2004) comenta como en Alemania existen centros, líneas de trabajo y de investigación vinculadas a la pedagogía de la experiencia (línea educativa que ya hemos expuesto en apartados anteriores) vienen desarrollando proyectos para incluir las AMN en la escuela, concretamente la escalada, para ello, el Club Alpino Alemán (DAV), su equivalente en España es la Federación Española de Deportes de Montaña y Escalada (FEDME), en colaboración con los Centros de Profesores, los centros escolares y las instituciones educativas trabajan en la implantación de la escalada en un centro escolar. La experiencia fue tan buena que se amplio al área metropolitana, terminando por estar incluida en las encuentros deportivos escolares.

Destacamos la importancia del trabajo colaborativo, en el que se ven implicado los padres, la institución educativa, el claustro de profesores, las federaciones deportivas, entidades locales, etc. Como aspecto interesante y relacionado con la formación permanente, en Alemania la institución encargada de desarrollar las actividades relacionadas con el deporte escolar es la "*Bayerische Landesstelle für den Schulsport*". Entre sus funciones se haya el asesoramiento al docente en las clases de educación física y la formación continua de los mismos, entendiendo pues que este organismo no sólo tiene vinculación con el deporte extraescolar, sino puede ser utilizado por los docentes para su reciclaje, formación posterior y para el señalado asesoramiento.

Coincidimos con las reflexiones de Rose (2004:4) *y tomando como referencia el ejemplo bávaro, es posible aunar esfuerzos, vencer diferencias y educar y promover la actividad física conjuntamente desde las instituciones y las federaciones. De igual modo se ha de insistir que la competición no es el objetivo prioritario de una escuela deportiva sino crear el gusto por el esfuerzo y*

la superación desinteresada, trabajar la creatividad, y en este caso específico, trabajar el respeto por la naturaleza, el enfrentamiento con los miedos y la cooperación y el compañerismo.

De forma gráfica, en la siguiente imagen podemos observar los cambios realizados en el espacio cubierto de un centro escolar bajo la supervisión y desarrollo del Club Alpino Alemán dentro del programa "La escalada en la escuela" desarrollado en Alemania (Imagen nº 2.1).



Imagen nº 2.1.- La creación de espacios para el trabajo de las AMN en centros escolares, imagen tomada de la página web del club alpino alemán, fuente: http://www.kletterverbandbayern.de/php/index.php

Para finalizar este bloque creemos necesario abordar la formación del profesorado desde la investigación en todas sus facetas, tomando como referencias las aportaciones de Piéron (1999) sobre los objetivos de la investigación de la pedagogía de las actividades físicas y deportivas y como inciden en el perfil de los profesionales relacionados con la Educación Física (el profesor, el formador y el investigador):

a. Describir con precisión la realidad de la clase.
b. Identificar con la máxima objetividad los que factores que influyen en la relación educativa.
c. Establecer una relación más estrecha entre la teoría y las prácticas de clase.

Incluimos también los temas de investigación que podemos considerar prioritarios y nos ayudan a definir el perfil del profesor de Educación Física y por ende de las AMN, Piéron (1999:295).

1. *La conducta y el control de la clase.*
2. *El análisis de la relación pedagógica y la participación del alumnado según los distintos objetivos adelantados por la EF: preparación para la una vida sana y activa, diversión y ocio, aprendizaje.*
3. *El análisis de las relaciones entre los comportamientos de clase y las características psicológicas del alumnado.*
4. *La equidad en la relación pedagógica, es decir, adaptar mejor el tratamiento proporcionado por el profesor y las necesidades reales del alumnado.*
5. *El estudio del alumnado y sus actividades en la globalidad de su vida escolar y extraescolar, es decir, tratar su estilo de vida.*

2.4.3.- La formación en actividades físico-deportivas en el medio natural

Iniciada nuestra andadura en el siglo XXI, no podemos negar que las actividades en el medio natural han experimentado un auge significativo. Hace más de dos décadas, concretamente en Cataluña, algunos autores como Fullonet (1987) hablaban de la aparición de nuevas actividades y deportes que llegaban con fuerza. Las diferentes acepciones dadas por estudiosos del tema, como Olivera (1995), Lagardera (1995), Pinos (1997), Sicilia (1999), Parra (2002), Rivadeneyra (2003) nos ayuda a comprender el abanico tan amplio de posibilidades. A modo de ejemplo, tenemos:

a) Nuevos deportes, entre los que nos encontramos con: deportes de aventura, deportes tecno-ecológicos, deportes en libertad, deportes californianos y deporte salvaje. Esta primera clasificación ha ido evolucionando con el paso de los años de una manera exponencial. En la actualidad nos podemos encontrar con campeonatos del mundo, como es el circuito mundial organizado por Salomon, en la que se dan cita los mejores raiders (atletas de estas pruebas combinadas) del planeta, para participar en una sucesión de pruebas de diferentes disciplinas cuyo campo de juego es la naturaleza. En esta competición quizás se haya perdido la esencia de las primeras experiencias, pues la competición desvirtúa la filosofía inicial de los primeros participantes, basada principalmente en la aventura.

b) Nuevas actividades, como: actividades en la naturaleza, actividades recreativas de aventura en la naturaleza, actividades de recreo y turísticas de aventura y actividades deslizantes de aventura y sensación en la naturaleza. Continuamente aparecen nuevas

modalidades que enriquecen de una manera continúa las posibilidades de acción en el medio natural.

Si partimos de la clasificación dada por el Departamento de Comercio, Consumo y Turismo de la Generalitat de Cataluña, las prácticas reconocidas en 1994 relacionadas con el medio natural, citado por Olivera (1995):

- Tierra: bicicletas todo terreno (BTT), marcha ecuestre y trekking.
- Aire: parapente, heli-esquí, puenting, benji y heli-trip.
- Agua: descenso de barrancos, rafting, esquí de río, bus-bob, hidro-bob y canoa-kayak.

Siguiendo a Olivera (1995), estas prácticas al no tener ningún vínculo con entes que dirijan y promuevan estas actividades, su proliferación y desarrollo ha estado vinculado a la lógica mercantil. En Andalucía a través de la Consejería de Turismo y Deporte se ha canalizado toda la organización y desarrollo sobre un sector tan productivo e interesante, como es el turismo rural y el turismo activo. Con la publicación del DECRETO 20/2002, de 29 de enero, de Turismo en el Medio Rural y Turismo Activo (BOJA Nº 14, de 2 de febrero de 2002). Se intenta eliminar el vacío existente en la regulación de las actividades en el medio natural, dando un salto cualitativo para la promoción y desarrollo de las mismas, estableciéndose desde la Administración, en nuestra comunidad la Junta de Andalucía, los mecanismos legales que permitan proteger bienes jurídicos tan relevantes como la seguridad de turistas, terceros que practican las actividades en el marco de las empresas de turismo activo, y el respeto y conservación del medio natural, los hábitats y ecosistemas, favoreciendo el desarrollo sostenible.

En el citado Decreto las actividades clasificadas son 33 (en realidad son muchas más, porque modalidades generales engloban a otras más específicas), superando con creces las catalogadas por el Gobierno de Cataluña (14). Destacamos las más frecuentes: bicicleta de montaña, descenso de barrancos, escalada, esquí alpino, espeleología, montañismo, navegación a vela, turismo ecuestre, vuelo libre...

Ante esta oferta tan amplia y su puesta en marcha de una manera tan rápida, nuestra máxima preocupación se centra en analizar cual es la formación que se puede recibir, relacionada con estas actividades y deportes en los diferentes ámbitos, para de forma desarrollar nuestra labor como docentes de las mismas. Desde un primer momento somos conscientes que es imposible canalizar todas las novedades que van surgiendo, pero si, intentar sentar las bases para que puedan ir integrándose en las estructuras de las distintas administraciones con competencias en materia educativa y formativa, para una enseñanza con garantías y de calidad, pues está en juego la salud de muchas personas y el prestigio de una profesión como es la relacionada con la Educación Física y el Deporte.

Como se ha comentado anteriormente en la sociedad actual las prácticas físico-deportivas en el medio natural tienen han adquirido una relevancia impensable unos cuantos años atrás. Podemos buscar su justificación por múltiples razones. En el estudio llevado a cabo en la Comunidad de Madrid[13] (2002) defienden este incremento como alternativa a la ocupación del tiempo de ocio que en la actualidad alcanza cotas importantes. También aparecen como forma de desconexión del mundo laboral para alcanzar un equilibrio a nivel físico y psíquico que no se alcanza en el trabajo diario. Entre las variadas causas que argumenta la Dirección General de Deportes (2002) en el estudio, destacamos:

1. La percepción de que una vida sana y equilibrada está relacionada con ambientes naturales y lejanos de las urbes.
2. Popularización de deportes que hasta ahora eran practicados por una élite, por ejemplo el alpinismo, la escalada o la bici de montaña.
3. El fenómeno de las modas al hilo de eventos deportivos televisados: mundiales de esquí, competiciones ciclistas, documentales "deportivo-aventureros", etc.
4. La oferta creciente de actividades multiaventura.

Desde el campo de la Educación Física podemos citar dos bloques bien diferenciados que han permitido adquirir a estas prácticas una importancia impensable en décadas anteriores. En primer lugar la aparición de nuevos deportes que se practican en la naturaleza (escalada, bici de montaña, descenso de cañones, orientación, etc.) y en segundo lugar actividades recreativas englobadas en el ámbito del turismo rural y activo, que tanta aceptación tienen en la actualidad. Así lo defiende Olivera (1995) cuando nos dice que las AMN son las más genuinas de nuestra época, constituyéndose al calor de los cambios producidos en la postmodernidad[14]. Dentro del amplio espectro de actividades que se realizan en la actualidad, siguiendo al mismo autor, podemos englobarlas en el modelo hedonista[15], caracterizado por:

a. Un cambio generalizado de mentalidad.
b. El deseo de experimentar emociones placenteras.
c. La aplicación tecnológica al mundo de la recreación
d. La influencia de los medios de comunicación social.

En los documentos oficiales que guían y orientan nuestra práctica docente, nos encontramos con apartados que hablan de contenidos ligados a

[13] Investigación realizada por la Dirección General de Deportes de la Comunidad de Madrid y publicada en los cuadernos técnicos FORODEPORTE.

[14] Postmodernidad, dificil de definir, es un término que 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. Estamos, como ha afirmado Gervilla (1993), ante un "término heurístico" que debe buscar sus limitaciones con el concepto de la modernidad, citado por Sicilia (1999).

[15] Según Olivera (1995), las diferentes posibilidades de prácticas corporales se agrupan en ámbitos de actuación, para su mejor conocimiento y clarificación. A su vez se clasifican según modelos emocionales. Estos modelos son: ascético, hedonista, narcisista, etnomotriz, místico y escénico.

las AMN como aspectos de la formación del profesorado, ambos seleccionados para nuestro estudio y que justifican el trabajo de las AMN.

Por otro lado, nos encontramos con una variedad de trabajos donde autores como Sicilia (1999), siguiendo a Harris (1992), Giddens (1993), Olivera y Olivera (1995) y Pérez Gómez (1998) justifican la situación de las Actividades en el Medio Natural en el siglo XXI por la sensación existente en la vida cotidiana de romper con los valores establecidos en la modernidad. Estos cambios económicos y sociales que se han producido en las sociedades occidentales tienen una relación directa con el vertiginoso incremento de estas actividades, aparece una nueva forma de entender la vida que lleva consigo una forma diferente de disfrutar el deporte y la práctica física.

Creemos que la aparición de las AMN está vinculado a una serie de factores alejado de lo meramente deportivo. Coincidiendo con Olivera (1995:6), tenemos:

1. Reacción a lo urbano y lo deportivo.
2. Búsqueda de sensaciones nuevas de carácter placentero.
3. La plenitud personal.
4. La evasión divertida.
5. El contacto con la naturaleza.

Coincidiendo con otros autores, este incremento de las prácticas físico-deportivas en el medio natural se vive también de forma intensa en los centros educativos, como así lo demuestran las diferentes aportaciones:

- Parra (2001), cada vez son más los profesores/as que las incluyen en sus programaciones o al menos alzan su voz para reclamar que sean incluidas en las sesiones de Educación Física, las Actividades en el Medio Natural por las grandes virtudes educativas que tienen.
- Guillén y Lapetra (1995), citado por Parra (2001), consideran que este tipo de actividades han ido integrándose en el currículo escolar, y su tratamiento, hasta hace poco supuestamente superficial, ha comenzado a suscitar en el colectivo de profesionales de educación física, la reflexión y la búsqueda de recursos que permitan el desarrollo real de estas actividades.
- Sicilia y Rivadeneyra (1994), citado por Parra (2001), dicen que son cada vez más numerosos los profesores/as que incorporan las actividades de adaptación al medio en sus programas de educación física, obteniendo con ello múltiples beneficios para el alumnado.
- Fullonet (1989a), comenta que las actividades en la naturaleza, orientadas convenientemente, son idóneas en las etapas educativas por el carácter socializador que imprimen.
- Acuña (1996), opina que las actividades recreativo-deportivas en la naturaleza, son en sí mismas instrumentos educativos, dado que ofrecen una manera de pensar el mundo, de actuar sobre él y

posicionarse, así como un vínculo más de identidad colectiva para todos aquellos que participen de una determinada práctica o comportamiento que tiene como fin la mejora de la calidad de vida.

Algunas referencias más actuales nos sitúan en un marco incomparable para afrontar actuaciones futuras en relación con las AMN, vinculadas sobre todo a la formación del profesorado. Lapetra y Guillén (2005) nos dan una orientación de los significados atribuidos a la práctica de las AMN a la vez que nos permite abrir los ojos a la hora de iniciar cualquier investigación relacionada con la naturaleza y sus posibilidades.

- El retorno a la naturaleza, Acuña (1996), Moncada (1995).
- Búsqueda de una estimulación emocional. Feixá (1995), Fullonet (1989).
- Vivencia de sensaciones nuevas y diferentes. Heinz-Günter (1987).
- Búsqueda de la diversión mediante situaciones lúdicas. Heinemann (1994).
- Medio de relación social. Ewert (1989).
- Realización de una aventura personal. Riera (1995).

También añadimos que, basándome en la experiencia como profesor de EF en los centros de ESO, un trabajo relacionado con las actividades en el medio natural son muy valoradas por el alumnado. Por ello nos gustaría saber cual es el nivel de trabajo de estas actividades en los centros educativos, tomando como referencia básica y fundamental al profesorado de educación física y el desarrollo del currículo.

En la actualidad esta situación ha provocado una serie de inquietudes, basadas en la reflexión y una gran motivación, que nos ha ayudado para la elección del tema de estudio por varios motivos, unido a la situación actual de la formación del profesorado en temas específicos, como el caso que nos ocupa y que quedan resumidos en los siguientes puntos:

- La deficiente formación inicial en estos contenidos del profesorado de los centros educativos. Como así lo demuestran los planes de estudios de las Universidades que no incluyen una oferta completa para garantizar una formación adecuada en estos contenidos. En las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (antiguos INEF), han primado las enseñanzas referentes a los bloques de condición física, juegos, deportes y habilidades. Actualmente existe en los planes de estudio una asignatura troncal y una optativa, Parra (2001).
- La no existencia de un programa de formación permanente que trate estos contenidos, desde los diferentes Centros de Profesores de las provincias andaluzas.

- La importancia de contar con un bloque de contenidos que tratan de forma específica las actividades en el medio natural, dentro del currículo de Educación Física en la etapa de Secundaria.
- Las posibilidades educativas de estos contenidos que favorecen el trabajo interdisciplinar, así como la educación en valores. Pinos, M. (1997a) considera a las actividades en el medio natural como un insustituible recurso didáctico para acercar vivencialmente al niño o al joven a contenidos de trabajo interdisciplinar relacionados con la educación ambiental.
- La preocupación por el fomento de la práctica física de los adolescentes como hábito saludable y ocupación del tiempo libre. Gómez, V. (2003), apunta como la sociedad se ha dado cuenta que el medio natural ofrece a la educación formal y no formal, al tiempo de ocio y al deporte el marco idóneo para la consecución de dos aspectos básicos en la persona:

  - Aspectos psico-sociales, la naturaleza permite al ser humano encontrarse a sí mismo.
  - Aspectos motrices, mediante el contacto directo con la naturaleza el binomio salud-ejercicio y la atención al medio ambiente actúan como un mecanismo automático dotando a las actividades físicas regladas y a las actividades puramente lúdicas, de un carácter positivo y de promoción de salud.

- La creencia que el centro educativo deber ser un lugar de encuentro, un espacio de participación, y sobre todo un medio para la formación de personas desde un enfoque integral y multidisciplinar. Aquí tienen cabida todas las instituciones que mantienen relaciones con los centros educativos, como son: ayuntamientos, asociaciones de padres y madres de alumnos, diputaciones, asociaciones de vecinos, clubes deportivos, etc. En esta línea nos encontramos a Puig y Trilla (1986), donde las relaciones que establecen entre deporte y educación nos puede servir de marco de referencia para ubicar las AMN. Las principales relaciones que establecen son:

  1. Los tres ámbitos deportivos (escolar, ciudadano y competitivo), merecen una atención pedagógica específica y diferenciada.
  2. Las dos funciones deben coexistir complementariamente.
  3. Re-equilibrio de las funciones, el deporte ocio-participación, no está bien definido ni bien apoyado a nivel organizativo.
  4. El deporte escolar y recreativo para que sean plenamente educativos deben orientarse por la lógica deportiva del ocio-participación.
  5. El deporte competición debe buscarse en clubes o asociaciones deportivas no en las escuelas ni en el deporte recreativo.
  6. El punto anterior implica un cambio cualitativo, del deporte como ocio al deporte como trabajo.

7. La escuela, por lo que respecta al deporte de competición, tendría que enseñar a los jóvenes a gozarlo, entenderlo y a aprender a mantener el equilibrio entre pasión y ecuanimidad.

A continuación, veremos como de forma explícita aparecen referencias muy concretas de las posibilidades existentes de las AMN, la formación del profesorado y el desarrollo de la función docente en los centros de enseñanza. Si realizamos un breve repaso de los documentos oficiales, encontramos algunas referencias que justifican el tema de estudio. Así en la Carta Europea del Deporte (1992) en su artículo 5, nos habla de la creación de la base, donde deberán ponerse los medios adecuados que garanticen la formación del profesorado. También en su artículo 9, de los recursos humanos, hay una referencia clara sobre la obligación de las instituciones competentes a desarrollar cursos formativos para la promoción deportiva en todos sus niveles.

Como hemos visto desde un ámbito global como es la Unión Europea, se hace referencia a algunos aspectos que nos interesan, ahora bien, si nos centramos en Andalucía, y más concretamente en los documentos que orientan la actividad docente como son el currículo de ESO (Decreto 148/2002, de 14 de mayo) a nivel general, y el de Educación Física a nivel específico, podemos observar como aparecen apartados que hacen referencia a las actividades en el medio natural, así:

1. Dentro de los objetivos generales podemos destacar:

   a) Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida.

   b) Conocer y apreciar el patrimonio natural, cultural e histórico de Andalucía y analizar los elementos y rasgos básicos del mismo, así como su inserción en la diversidad de Comunidades del Estado.

2. Dentro de los objetivos específicos de la Educación Física en el currículo de Educación Secundaria, tenemos como el más destacado:

   a) Conocer, diseñar y disfrutar con actividades físicas que, respetando el medio natural, contribuya a su conservación y mejora. El medio natural es especialmente adecuado para la práctica de determinadas modalidades de actividad física de tipo individual o colectivo, que contribuyen al desarrollo de capacidades corporales y motrices, al tiempo que facilitan las relaciones interpersonales y sociales. Por ello, es conveniente que el alumnado aproveche el entorno natural y sus posibilidades para

la realización de este tipo de actividades, favoreciendo actitudes de respeto, cuidado y protección del medio, desarrollando sensibilidad ante su deterioro.

Siguiendo con el análisis de los últimos documentos oficiales publicados, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE, BOE 24.12.02), dentro de sus líneas generales aparece de forma explícita aspectos relacionados con la formación del profesorado, podemos destacar que se fomentará y desarrollará de forma especial la formación inicial y permanente, los principales apartados quedan reflejados en el cuadro nº 2.34:

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA LOCE (LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN)
a. Dentro de la formación inicial, "se dota de una nueva configuración al Título de Especialización Didáctica". b. En la formación permanente, se trabajará en diferentes líneas, como : - Programas intensivos de formación y actualización lingüística, en colaboración con las Escuelas Oficiales de Idiomas. - Programas Europeos. Para ello, las agencias nacionales tendrán en cuenta en sus programas la armonización de las prioridades de la enseñanza en el Estado español con las de la Unión Europea. - Programas específicos de actualización en tecnologías de la información y de las comunicaciones. - Estancias formativas en empresas para el profesorado de las diferentes especialidades de Formación Profesional. - Cursos para la formación de profesores tutores en la Educación Secundaria Obligatoria. - Cursos de actualización científica y didáctica. - Programas de formación para los profesores que imparten enseñanzas a alumnos con necesidades educativas específicas.

Cuadro nº 2.34.- Aspectos de la formación del profesorado en la LOCE.

Aunque la información aparecida en el cuadro anterior nos habla de la formación del profesorado a nivel general, nos parece interesante tenerlo como referencia a la hora de profundizar en un trabajo formativo del profesorado de Educación Física, una vez detectadas las necesidades formativas del mismo en relación con las actividades en el medio natural.

Por otra parte, en los nuevos documentos de Calidad de la enseñanza publicados en Andalucía y dentro de su *Artículo 21* podemos destacar las siguientes orientaciones que pueden como referencias básicas para el desarrollo de nuestra labor docente:

a) La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado.
b) Periódicamente el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, tecnológica y didáctica en los centros educativos y en instituciones formativas específicas.

c) La Consejería de Educación y Ciencia pondrá en marcha programas y actuaciones de formación que aseguren una oferta amplia y diversificada al profesorado que imparta esta etapa.

Para terminar con el análisis de documentos (en esta aproximación inicial) relacionados con la formación vinculado a la Educación Física y el Deporte, podemos añadir que esta situación ha variado mucho en la actualidad, concretamente en Andalucía, y siendo conscientes de las diferencias hasta la aparición de la *Ley del Deporte (LEY 6/1998, de 14 de diciembre, del Deporte)* podemos afirmar que las dos Consejerías implicadas en materias formativas relacionadas con nuestro tema de estudio -ya veremos más adelante que existe alguna más con competencias formativas que puede interferir en las titulaciones existentes-, la Consejería de Turismo y Deporte y la Consejería de Educación y Ciencia, actualmente Consejería de Educación han llegado a un consenso y todos los aspectos relacionados con la formación tienen que estar homologados por ésta última. Esto significa una unificación de criterios que facilita y mejora el acceso a la formación en materia deportiva así como las posibilidades de mejora en cuanto a la formación inicial y permanente se refiere.

Visto los principales documentos oficiales que ofrecen las líneas maestras del proceso educativo incluida la Educación Física como materia obligatoria en todos los cursos de Secundaria (Carta Europea del Deporte, Currículo de Enseñanza Secundaria y la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza), queremos conocer cual es la realidad en los IES, y de esta forma comprender el fenómeno de las AMN en los diferentes ámbitos y los centros educativos. De esta forma conseguiremos diseñar estrategias que establezcan relaciones estables y sólidas entre las instituciones públicas y las privadas que trabajen alrededor de este núcleo común como son las Actividades en el Medio Natural, siendo nuestro eje principal, la formación en estos contenidos.

A continuación nos detendremos en analizar como es la formación existente relacionada con las AMN desde los diferentes niveles formativos, empezando por la Universidad y terminando por la oferta en entidades privadas y acciones puntuales ofertadas por la institución pública con competencias en formación (Instituto Andaluz de la Juventud (IAJ), Formación Profesional Ocupacional (FPO), etc.).

2.4.3.1.- La formación en los estudios universitarios

A.- La formación en la enseñanza superior (Maestro especialista en Educación Física y Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte)

A.1.- Maestro especialista en Educación Física

En esta titulación, la salida profesional está enfocada únicamente a la docencia (impartir clases en los centros de primaria y en algunas comunidades, en el primer ciclo de la ESO). Pero la realidad nos muestra que un gran porcentaje de los maestros egresados ejercen su profesión en otros ámbitos que tienen poca relación con la docencia. En el caso de la provincia de Huelva, como marco de referencia y por ser un entorno cercano nos podemos encontrar situaciones como:

1. Trabajos de gestión en el Servicio de Deportes de la Universidad de Huelva.
2. Dirección de Patronatos de Deportes en los ayuntamientos, en el mejor de los casos.
3. Dirección y coordinación de empresas de servicios deportivos.
4. Coordinación de escuelas deportivas municipales.
5. Monitores deportivos.
6. Organización y colaboración de eventos deportivos…

Quizás esta realidad, que previsiblemente aumentará en otras zonas, en un futuro nos haga plantearnos si debemos ampliar la formación inicial de los maestros, posibilitando el acceso con ciertas garantías a otras salidas profesionales, previsiblemente la nueva formación del maestro se centre en el maestro generalista y cierre otras posibles salidas, pues disminuirá la carga formativa específica de EF. Actualmente las actuaciones van encaminadas a un incremento de las asignaturas optativas intentando dar respuesta a esta situación, así como su mejora, como veremos más adelante. En la Universidad de Huelva se viene realizando, hace más de una década, actividades formativas para maestros, cuyo objetivo principal de completar una formación que consideramos insuficientes en algunos aspectos pero sin olvidarnos que el perfil profesional que se imparte en la facultad es la docencia en Primaria. Algunos ejemplos de estos cursos son: las actividades en la naturaleza en la escuela, la gestión deportiva, la salud en primaria, las instalaciones deportivas, etc. Otras de las opciones que están dando un buen resultado es ofertar asignaturas de libre configuración, aunque en la actualidad la oferta de las mismas corresponde a propuestas particulares del profesorado o consensuadas en las áreas o departamentos de las distintas facultades. También se ha planteado otras alternativas de formación como los cursos posgraduados (Curso de Experto Universitario, Máster, Curso de Especialización, etc.).

Si las licenciaturas, en mi opinión, son deficitarias en cuanto a formación relacionada con las actividades en el medio natural, en los maestros la situación

es idéntica, aunque hay aspectos en el currículo que permitirían un trabajo adecuado y enriquecedor. El nivel alcanzado en la etapa formativa es muy escaso dificultando la puesta en marcha de proyectos que fomenten el trabajo de estos contenidos.

En las Facultades de Ciencias de la Educación, conscientes de esta situación, así como las áreas y departamentos vinculados a la Educación Física, han ido introduciendo asignaturas siguiendo el marco legal, que mejoran la formación inicial, permitiendo una mayor versatilidad de los futuros maestros.

Comparando los planes de estudios de las Facultades de Ciencias de la Educación de Andalucía, podemos decir que las posibilidades actuales para recibir una formación en actividades en el medio natural son:

1. Asignaturas optativas.
2. Asignaturas de libre configuración.
3. Cursos de libre configuración de los Servicios Deportivos (Universidad de Huelva).
4. Cursos o Jornadas cuyo tema central sean las actividades en el medio natural.
5. Curso de Experto Universitario (Universidad de Granada, Campus de Ceuta).
6. Cursos de Verano (Universidad de Granada).

En el cuadro nº 2.35 podemos observar cual es la formación inicial de los maestros especialistas en Educación Física de las Universidades Andaluzas en contenidos relacionados con las actividades en el medio natural.

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA				
Curso	Modalidad	Asignatura	Período [16]	Cd.
3	Optativa	Deporte y actividad físico-deportivo en la naturaleza	1C	5,5
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA				
2-3	Optativa Especialidad	Actividades para el ocio y el tiempo libre	1C	6
2-3	Optativa Especialidad	Actividades en el medio natural	1C	6
2-3	Optativas Comunes	Educación y medio ambiente	1C	6
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA				
3	Optativa	Juegos y actividades en la naturaleza	2C	4,5
2-3	Libre configuración	La acampada como medio educativo. Aplicación en Primaria	2C	2

[16] A=Anual; 1C= Primer cuatrimestre y 2C=Segundo Cuatrimestre.

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA				
3	Obligatoria	Didáctica de las actividades físicas en la naturaleza	1C ó 2C	4,5
2	Optativa	Actividad física para el ocio y el tiempo libre	1C ó 2C	6
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE CEUTA				
-	-	-	-	-
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE MELILLA				
2	Obligatoria	Medio ambiente como eje transversal	A	10
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA				
2	Optativa	Actividad física para el ocio y el tiempo libre	1C ó 2C	6
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE JAEN				
2	Obligatoria	El medio natural y su didáctica	1C	6
1,2 ó 3	Optativa y/o de libre configuración	Aprovechamiento didáctico del medio natural urbano	2C	4,5
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERIA				
3	Obligatoria	Actividad física para el ocio y el tiempo libre	1C	5,5
2-3	Optativa	Las actividades físicas en el medio natural	1C ó 2C	4,5
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ				
3	Troncal	Didáctica del medio natural	1C ó 2C	4,5
1-3	Optativa	Actividades físicas escolares en la naturaleza	1C ó 2C	6

Cuadro nº 2.35.- Asignaturas de las diferentes Facultades de Ciencias de la Educación con la titulación de Maestros especialistas en EF.

Destacamos, por otro lado, que la Universidad de la Huelva a través del Servicio de Actividades Deportivas oferta cursos de libre configuración para todos los universitarios, donde tienen cabida contenidos relacionados con las actividades en el medio natural, así tenemos:

- Curso de multiaventura, iniciación a las AMN.
- Curso de escalada y aguas bravas.
- Curso de Orientación en la Naturaleza.

La carga lectiva de estos cursos es de 3 créditos, realizados de forma intensiva durante tres días. El denominador común de estos cursos es la realización de una acampada de forma simultánea en un paraje natural, de esta manera se da una combinación muy enriquecedora para el trabajo de las AMN facilitando el trabajo de forma interdisciplinar, la educación en valores y el respeto por el medio ambiente.

A.2.- Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

El estudio del trabajo de un bloque de contenidos en los centros escolares, como son las AMN, nos hace plantearnos desde una perspectiva reflexiva, como es la formación inicial del profesorado de EF y si existe alguna

relación entre un trabajo adecuado de estos contenidos y la formación recibida en su etapa universitaria. Para ello realizamos un análisis de los diferentes planes de estudios de las Universidades que imparten titulaciones de Educación Física, concretamente Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, que corresponde con la titulación exigida para impartir en los niveles de Secundaria y Bachillerato. En la actualidad, en Andalucía, el primer ciclo de secundaria puede ser impartido por los maestros con la especialidad de Educación Física.

En recientes estudios (amparados por la ANECA, la Convergencia Europea y el EEES) desarrollados por Del Villar, Cervelló y Sánchez (2004) y Romero (2008) nos ofrecen un visión general de la formación de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y los tipos de centros donde se imparte la formación inicial. El Plan de Estudios vigente de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, titulación de primer y segundo ciclo, tiene su origen en las Directrices Generales Propias de los Planes de Estudios para esta licenciatura, comunes para todo el territorio español (Real Decreto 1670/1993 de 24 de septiembre)

Derivadas de las Directrices Generales Propias podemos establecer como objetivos y funciones de los estudios en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte los siguientes:

- La formación inicial de docentes de Educación Física en el Sistema Educativo, con especial atención sobre la Educación Secundaria y el Bachillerato.
- La formación de profesionales especialistas en la Actividad Física para la Salud.
- La formación de especialistas en Entrenamiento Deportivo, tanto en la iniciación como en el alto rendimiento deportivo.
- La preparación de profesionales expertos en Planificación, Organización y Gestión Deportiva, en el ámbito del Ocio, el Turismo y el Tiempo Libre, tanto en instituciones públicas como privadas.

Como se puede apreciar, los objetivos de los estudios se han adaptado a la evolución de las Ciencias de la Actividad Física en el ámbito internacional. Esta adaptación se sustenta en dos pilares:

a) los nuevos itinerarios curriculares y
b) el énfasis en la fundamentación científica y la investigación.

En la actualidad podemos hablar de tres tipos de centros que imparten la titulación de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte:

a) Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Son centros propios de Universidades Públicas o Privadas que imparten un solo título.

- Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de Granada. Centro creado en 1982.
- Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de Valencia. Centro creado en 1987.
- Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Centro creado en 1987.
- Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León. Centro creado en 1987.
- Facultad de Ciencias del Deporte. Cáceres. Universidad de Extremadura. Centro creado en 1994.
- Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad Europea de Madrid. Centro creado en 1995.
- Facultad de Ciencias del Deporte. Toledo. Universidad de Castilla-La Mancha. Centro creado en 1998.
- Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad Católica San Antonio de Murcia. Centro creado en 1998.
- Facultad del Deporte. Sevilla. Universidad Pablo de Olavide. Centro creado en 2004.
- Facultad de Ciencias del Deporte, San Javier (Murcia). Centro creado en 2006.

b) Institutos Nacionales de Educación Física. Son centros adscritos a Universidades Públicas que imparten un único título de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. La mayoría de estos centros están en proceso de integración en la Universidad.

- Instituto Nacional de Educación Física de Madrid. Adscrito a la Universidad de Politécnica de Madrid. Centro creado en 1967.
- Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña. Centro de Barcelona. Adscrito a la Universidad de Barcelona. Centro creado en 1975.
- Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña. Centro de Lleida. Adscrito a la Universidad de Lleida. Centro creado en 1982.
- Instituto Vasco de Educación Física. Vitoria. Adscrito a la Universidad del País Vasco. Centro creado en 1986.
- Instituto Nacional de Educación Física de Galicia. Adscrito a la Universidad de La Coruña. Centro creado en 1986.

c) Facultades multicurriculares que imparten el título de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Son centros propios de Universidades públicas o privadas que han integrado el título en centros ya existentes, la mayoría a partir del título de Maestro Especialista en Educación Física.

- Facultad de Estudios Sociales. Madrid. Universidad Alfonso X El Sabio.Imparte la titulación desde el año 1999.
- Facultad de Ciencias de la Educación. Pontevedra. Universidad de Vigo. Imparte la titulación desde el año 2000.

- Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte. Huesca. Universidad de Zaragoza. Imparte la titulación desde el año 2000.
- Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte. Barcelona. Universidad Ramón Llull. Imparte la titulación desde el año 2001.
- Facultad de Educación. Universidad de Vic. Imparte la titulación desde el año 2001.
- Facultad de Medicina. Universidad de Alcalá. Imparte la titulación desde el año 2002.
- Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Imparte la titulación desde el año 2002.
- Facultad de Ciencias de la Salud. Valladolid. Universidad Europea Miguel de Cervantes. Imparte la titulación desde el año 2003.
- Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Valencia (Edetania). Imparte la titulación desde el año 2003.
- Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Imparte la titulación desde el año 2005.
- Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas. Universidad Miguel Hernández. Elche (Alicante). Imparte la titulación desde 2005.
- Escuela Autónoma de Dirección de Empresas. Málaga.
- Universidad de Camilo José Cela. Madrid.

En un primer análisis de los planes de estudios de las diferentes Universidades podemos decir que existe una especialización, con diferentes itinerarios, vinculados a las posibles salidas profesionales. Los principales itinerarios formativos son:

1. Enseñanza de la Educación Física.
2. Rendimiento Deportivo.
3. Salud y Ejercicio Físico.
4. Dirección y Gestión Deportiva.
5. Ocio y Recreación de la Actividad Física y del Deporte.

En los planes de estudios aparecen algunos términos que nos servirán para comprender la formación inicial del profesorado de Educación Física, cuya regulación viene dada por el RD 1670/1993, de 24 de septiembre.

1. Asignatura troncal.
2. Asignatura obligatoria.
3. Asignatura optativa.
4. Asignatura de libre configuración.
5. Practicum.

Como asignaturas troncales, cuya característica principal es que se tienen que impartir en todas las facultades del territorio español, sólo aparecen dos

asignaturas y una de ellas podemos considerarla interesante por su afinidad con las actividades en el medio natural.

Las asignaturas a impartir son:

- Actividades en el medio natural.
- Deporte y recreación.

Estas asignaturas tienen una carga lectiva media de 4,5 créditos, a desarrollar en uno de los dos cuatrimestres. Otra característica es que se imparte en el segundo ciclo, tercero, cuarto o quinto, dependiendo si la licenciatura es de 4 ó 5 años.

Considerando que los planes de estudios son muy recientes, casi todos en la década de los noventa, nos parece que la formación inicial que recibirá el profesorado en las materias troncales relacionadas con la naturaleza es escasa. Quedan abiertas otras posibilidades, las asignaturas obligatorias que cada Universidad, según las características del centro y su entorno, puede incluir en su plan de estudios.

A modo de ejemplo presento los planes de estudio de algunas facultades con una carga formativa mayor que las demás, en cuanto a las AMN se refiere. Quizás la apuesta por estos itinerarios esté relacionada con un entorno natural adecuado, nuevas salidas profesionales ligadas al turismo de naturaleza, por interés del profesorado que imparte docencia, etc. El cuadro nº 2.36 muestra las asignaturas que se imparten en estas Facultades, cuyo denominador común es la naturaleza como espacio educativo y de práctica físico-deportivas.

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE DE GRANADA				
Curso	Modalidad	Asignatura	Período	Créditos
1	Troncal	Fundamentos de los deportes de invierno	1C ó 2C	4,5
3	Optativa	Enseñanza de los deportes. Deportes de Invierno	1C ó 2C	6
4	Optativa	Deporte, turismo y medio ambiente	A	9
5	Troncal	Actividades en el medio natural	1C ó 2C	4,5
5	Troncal	Deporte y recreación	1C ó 2C	4,5
5	Practicum	Gestión y recreación	A	12
INEF DE LÉRIDA				
3	Troncal	Actividades en el medio natural	1C	4
3	Troncal	Deporte y recreación	1C	4
Itinerario Específico Curricular (IEC): Dirección y Gestión Deportiva				
4	Optativa	Teoría y práctica de las actividades físico-deportivas en el medio natural	2C	6
IEC: Ocio y Recreación de la Actividad Físico-Deportiva y el Deporte				
4	Optativa	Teoría y práctica de las actividades lúdicas y	2C	4,5

		recreativas		
4	Optativa	Teoría y práctica de las actividades físico-deportivas en el medio natural	2C	4,5
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y DEL DEPORTE DE HUESCA				
1	Obligatoria	Conocimiento del medio natural	1C	6
2	Troncal	Fundamentos de los deportes y las actividades en la naturaleza	2C	6
3	Troncal	Actividades en el medio natural	2C	6
4	Obligatoria	Actividades físicas y deportivas de montaña	1C	6
4	Troncal	Deporte y recreación	2C	6
4	Obligatoria	Actividades físicas deportivas acuáticas y áreas	2C	6
3/4	Optativa	Fundamentos físicos de los deportes en el medio natural	2C	6
INEF DE MADRID				
1, 2 ó 3	Optativa	Actividades y deportes de orientación y multiaventura	1C ó 2C	4
1, 2 ó 3	Optativa	Deporte y turismo	1C ó 2C	4
4	Troncal	Actividades en el medio natural	1C ó 2C	5
5	Troncal	Deporte y recreación	1C ó 2C	4
5	Practicum	Itinerario Ocio, Recreación y Salud: Deporte y Turismo	A	12
5	Practicum	Itinerario Ocio, Recreación y Salud: Eventos en Ocio y Recreación	A	12
4 ó 5	Optativa	Turismo activo y turismo rural	1C ó 2C	4
4 ó 5	Optativa	Organización de campamentos y actividades de ocio y turismo en la naturaleza	1C ó 2C	4
4 ó 5	Optativa	Actividades y deportes de montaña	1C ó 2C	4

Cuadro nº 2.36.- Asignaturas de algunos centros formativos de la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Añadimos la información obtenida de la Universidad Pablo de Olavide que impartirá la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte a partir del curso 2004-05, convirtiéndose en la segunda Universidad de Andalucía que imparte esta titulación junto a Granada. También adjuntamos el segundo ciclo implantado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla a partir del 2005. En sus planes de estudios las asignaturas relacionadas con el medio natural quedan estructuradas de la siguiente manera (cuadro nº 2.37:

FACULTAD DEL DEPORTE DE SEVILLA				
Curso	Modalidad	Asignatura	Período	Créditos
4	Troncal	Actividades en el medio natural	2C	4,5
5	Troncal	Deporte y recreación	1C	4,5
5	Optativa	Itinerario Curricular: Gestión Deportiva - Turismo y práctica deportiva	1C ó 2C	6
5	Optativa	Itinerario Curricular: Actividad Física y Salud - Turismo y práctica deportiva	1C ó 2C	6
5	Optativa	Itinerario Curricular: Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte - Nuevas tendencias físico-deportivas	1C ó 2C	6
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE SEVILLA (estudios de 2º ciclo)				
4	Troncal	Deporte y recreación	2C	4,5
5	Troncal	Actividades en el medio natural	1C	4,5
4-5	C. de formación	Deportes y actividades físico-deportivas en la naturaleza	1C	5

Cuadro nº 2.37.- Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Sevilla.

En la actualidad no sabemos las materias que configurarán los nuevos títulos de Grado. Estamos inmersos en un período de incertidumbre que dentro de unos meses verá la luz con el nuevo mapa de titulaciones que regirán la Enseñanza Superior en España. Éstas estarán diseñadas de forma coordinada con los restantes países de la Unión Europea que forman parte del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). De momento, la única referencia válida es el Libro presentado por la ANECA (Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte). La distribución de créditos ECTS queda de la siguiente manera (cuadro nº 2.38):

Contenidos Troncales de la Titulación	
I. Conocimiento disciplinar básico:	ECTS
1. Ciencia y motricidad humana	4
2. Fundamentos biológicos y mecánicos de la motricidad humana	22
3. Fundamentos comportamentales y sociales de la motricidad humana	18
4. Manifestaciones de la motricidad humana	18
5. Fundamentos de los deportes	42
II. Conocimientos aplicados	
1. Enseñanza de la actividad física y el deporte	12
2. Entrenamiento deportivo	12
3. Actividad física y calidad de vida	12
4. Gestión y recreación deportiva	14

Cuadro nº 2.38.- Distribución de créditos en el Título de Grado (ANECA, 2004).

Como ejemplo citamos la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir que para el curso 2008/09 oferta el Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, organizada en cuatro cursos, con un total de 240

ECTS (60 por curso académico). Destacamos en el cuadro 2.39 la información relacionada con las AMN.

Tercer Curso	ECTS
Deporte en el medio natural	6
Cuarto Curso, Itinerario Gestión y Recreación Deportiva	
1. Deporte y Recreación	6
2. Optativa	6
3. Practicum I	6
4. Practicum II	6
5. Practicum III	6

Cuadro nº 2.39.- Afinidad del Título de Grado en CAFD con las AMN en la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, curso 2008-09.

A.3.- Formación Continua y de Posgrado

En Andalucía, incluyendo Ceuta y Melilla, ya que sus respectivos campus pertenecen a la Universidad de Granada, hemos encontrado varias opciones formativas estrechamente ligadas a las AMN, por un lado, en Granada, a través de los cursos de verano desarrollados en Sierra Nevada (2003). La oferta es variada, destacando:

1. Curso itinerante por las cumbres de Sierra Nevada.
2. Turismo rural y turismo activo (TA).
3. Actualización del monitor especialista en turismo activo.

Si analizamos los contenidos básicos a impartir en estos cursos, observamos que algunos de los objetivos básicos son completar la formación inicial, pues que ésta no se ofrecía en los itinerarios formativos oficiales. A continuación presentamos algunos de los módulos básicos de estos cursos.

En el curso de turismo rural y turismo activo nos encontramos con: características de la oferta y tipología de actividades de turismo activo; perfil del demandante de turismo activo; otros caminos en el negocio del turismo activo y el perfil del emprendedor en el ámbito rural.

En el curso de actualización del monitor especialista en turismo activo, casi todos los módulos tienen una relación directa con el trabajo de contenidos en el medio natural, reuniendo, por el formato dado, unas características idóneas para una formación inicial adecuada. Destacamos entre los contenidos básicos, a modo de ejemplo, los siguientes: técnicas verticales, bicicleta de montaña, senderismo, diseño de rutas, etc.

Por otro lado, dentro de la formación de posgrado, nos parece muy interesante la oferta de la Universidad de Granada, con dos cursos con un perfil

específico en la formación en contenidos relacionados con el medio natural. Me gustaría destacar el enfoque de cada uno de ellos, el primero orientado a la mejora de las capacidades para desenvolverse con garantías en la naturaleza y el segundo al aprendizaje de actividades o deportes que se realizan el medio natural.

- El primero se denomina: *EXPERTO UNIVERSITARIO EN TÉCNICAS DE VIDA Y MOVIMIENTO EN LA NATURALEZA.* Entre sus contenidos básicos destacamos: Técnicas generales de supervivencia en la naturaleza: marcha, orientación, cálculo de distancias, cabuyería, vivacs y refugios de fortuna, predicción meteorológica, obtención y purificación de agua, hogueras y hornillos, rastreo y acecho, caza, pesca, plantas comestibles y medicinales, preparación de alimentos, prevención de peligros naturales, vestido, transmisión y comunicación, equipo de supervivencia.
- El segundo: *EXPERTO UNIVERSITARIO EN ACTIVIDADES FÍSICAS EN LA NATURALEZA.* Entre sus módulos nos encontramos con: acampada, juegos de campamento, bicicleta de montaña, escalada, etc.

Para el curso 2007/08, el campus de Ceuta, sin tener ninguna asignatura específica de AMN en su plan de estudios, ha apostado fuerte por la enseñanza de posgrado, su coordinador Miguel Jiménez, es actualmente un referente para todos aquellos que quieran completar su formación, de forma específica, en AMN. Desde sus comienzos no ha dejado de mejorar la oferta formativa, para el curso actual y canalizada a través del Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, tenemos que la formación del licenciado o maestro se puede completar con:

1. Experto Universitario en Actividades Físicas de Turismo Activo en la Naturaleza (6ª Edición).
2. Experto Universitario en Deportes Verticales de Turismo Activo (3ª Edición).

En otras comunidades, conviene resaltar el esfuerzo realizado por la Universidad Camilo José Cela de Madrid. En el curso 2007-08 apostó por un Máster en Gestión de Turismo Activo y Deportivo en Entornos Naturales y Recreativos, uno de sus principales objetivos es dar opciones formativas que completen una deficiente formación inicial tanto de los profesores de Primaria como de los Licenciados. De forma resumida las principales características son:

Objetivos:

- Grado académico oficial universitario al sector del turismo Activo y Deportivo.
- Especialización sobre este sector.
- Impulsar la profesionalización y el reconocimiento europeo.

- Desarrollar la aplicación empresarial para el sector de turismo activo.
- Conocer las diferentes actividades que implican los espacios de actuación.
- Planificar proyectos de dinamización y desarrollo con otros sectores.
- Visión internacional del sector en otros ámbitos.
- Prácticas de las actividades turísticas y físicas en espacios naturales y de ocio.
- Conocer el marco legal en el que está inmerso.

Estructura y resumen de los contenidos académicos:

- Primer Módulo. Experto en actividades turístico-deportivas en la naturaleza y otros espacios.
- Segundo Módulo. Experto en gestión, organización y dirección empresarial de turismo deportivo.
- Tercer Módulo. Experto en planificación de turismo activo y deportivo en la naturaleza.

En la actualidad, en la fase previa de la implantación oficial del EEES en algunas Universidades andaluzas, en coordinación con las españolas y bajo la nueva normativa que regula las titulaciones, han ofertado formación de posgrado. Sin ir más lejos, en Huelva, se lleva varios impartiendo un Máster en Educación Físico-Deportiva con los siguientes contenidos académicos:

- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN: Metodología en la investigación educativa. Estructura del trabajo científico.
- FORMACIÓN DEL PROFESORADO: La investigación sobre los profesores y su formación inicial y continua. Recursos tecnológicos para la investigación educativa. La EF y el deporte en el contexto europeo.
- DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: La enseñanza de las Actividades Físico-deportivas. La Evaluación en el Diseño curricular en EF. Epistemología e Historia de la EF.
- EDUCACIÓN FÍSICA: Investigación y enseñanza en iniciación deportiva. Actividad Física, Salud y Calidad de Vida. Intervención psicomotriz y Expresión y Comunicación Corporal.
- TRABAJO FIN DE MASTER: Practicum. Trabajo fin de Máster.

A continuación nos centramos en analizar la formación que se imparte en los diferentes niveles educativos en relación a los contenidos de AMN, basándonos principalmente en las orientaciones que marcan los documentos al amparo de la legislación vigente.

2.4.3.2.- La formación en Primaria, Secundaria y Bachillerato. Referencias específicas a las AMN

El análisis de la formación que recibirá el alumnado en su paso por la educación obligatoria se convierte, bajo mi punto de vista, en pieza clave si consideramos que existen suficientes indicios, nos referimos a los documentos oficiales, que nos permiten ser optimistas en cuanto a la relevancia que pueden tener en la educación de nuestros jóvenes las actividades en la naturaleza. Así queda reflejado en algunos apartados del currículo, como veremos a más adelante, sentando las bases para el fomento de actividades de tiempo libre así como una mayor concienciación sobre la importancia de respetar y cuidar el entorno que nos rodea. El eje principal de nuestro trabajo girará en torno al trabajo interdisciplinar, la educación en valores y el acercamiento al medio natural para conocerlo, comprenderlo y respetarlo. La función de las actividades en el medio natural se centra fundamentalmente es ser un medio para acercarnos a la naturaleza, entre otras funciones.

Nos centramos en los aspectos que pueden guiar nuestra práctica docente como son: objetivos, contenidos, metodología y evaluación en las distintas etapas educativas. Pretendemos conseguir en que medida existe en los textos oficiales[17], de una manera explícita, apartados que tengan cierta relación con las AMN.

En apartados anteriores hemos analizado la evolución de la EF en las diferentes leyes educativas. De este análisis nos interesan principalmente aquellas referencias que nos permitan una vinculación con las AMN, sobre todo en ESO. En los párrafos siguientes se destaca aspectos de las AMN en los diferentes currículos en las diferentes etapas educativas, con el objetivo de justificar una progresión y evolución de los diferentes contenidos que forman el bloque de AMN.

En Primaria, incluso en Infantil, encontramos referencias que destacan las virtudes de la EF en la sociedad actual. En los siguientes párrafos, tienen cierta relevancia:

La enseñanza de la EF ha de promover y facilitar que alumnos y alumnas adquieran una compresión significativa de su cuerpo y de sus posibilidades, a fin de conocer y dominar actuaciones diversas que les permitan su desenvolvimiento de forma normalizada en el medio, mejorar sus condiciones de vida, disfrutar del ocio y establecer ricas y fluidas interrelaciones con los demás.

[17] Cuando nos referimos a textos oficiales estamos hablando de los currículos establecidos para el área de EF dentro de las leyes educativas que se han implantado en Andalucía. Principalmente se han utilizado los currículos de Primaria, Secundaria y Bachillerato, así como algunos de la Formación Profesional, por la vinculación de algunos títulos con las AMN.

Son necesarias acciones educativas para consolidar hábitos duraderos: una correcta alimentación, la defensa del medio ambiente, vida en la naturaleza, descansos apropiados, hábitos de higiene corporal, etc.

En el siguiente cuadro de forma resumida destacamos aspectos relevantes que nos permiten vincular la EF y las AMN.

EDUCACIÓN PRIMARIA OBLIGATORIA (EPO)	
OBJETIVOS	Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre. Conocer y valorar diferentes formas de actividad física, participando en la conservación y mejora del entorno en que se desarrollan.
CONTENIDOS	Las actividades lúdicas no tienen que derivar necesariamente en aprendizajes deportivos, sino que tienen sentido en sí, y favorecen la exploración corporal, las relaciones con los demás y el disfrute creativo del ocio.
ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	Se podrá proponer una variada gama de actividades que puedan practicarse en el entorno, favoreciéndose así transferencias válidas a posteriores etapas educativas y diferentes momentos de ocio y recreación. La práctica de la educación física no se reduce solamente a momentos considerados escolares, sino que se extiende a diferentes momentos vitales del alumno. El medio natural constituye un contexto de aprendizaje en el que conocimiento corporal se enriquece y favorece adaptaciones a diferentes habilidades y destrezas de aprendizaje en las que concurren de forma global todas las áreas.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Debe constatarse la capacidad de evaluar la incidencia de la práctica adecuada y habitual de actividades físicas en la mejora de la salud y la calidad de vida, comprobando en qué medida y qué tipo de relaciones se establecen entre la realización de actividades físicas y el mantenimiento o la mejora de la salud y la contribución a la calidad de vida.

Cuadro nº 2.40.- Aspectos del currículo del Primaria que pueden favorecer la trabajo de las AMN.

En ESO, en el currículo se hace especial hincapié en que la sociedad actual demanda incorporar a la cultura y a la educación aquellos conocimientos, destrezas y capacidades, que se relacionan con el cuerpo y la actividad motriz, contribuyendo de forma armónica al desarrollo personal y a una mejora de la calidad de vida.

Como respuesta a esta demanda social, las acciones educativas orientadas al cuidado del cuerpo, de la salud, de la mejora corporal y de la utilización constructiva del ocio, han de tenerse en cuenta en el área de Educación Física.

Son necesarias acciones educativas para consolidar hábitos duraderos: una correcta alimentación, la defensa del medio ambiente, vida en la naturaleza, descansos apropiados, hábitos de higiene corporal, etc.

De forma resumida el siguiente cuadro nos muestra las principales características:

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)	
OBJETIVOS	Conocer, diseñar y disfrutar con actividades físicas que, respetando el medio natural, contribuya a su conservación y mejora.
CONTENIDOS	La Educación Física debe incorporar contenidos que desarrollen la sensibilidad del alumnado con respecto al medio natural, fomenten su conocimiento y respeto y favorezcan su disfrute. Se hace, pues, necesario conocer normas, medidas y reglamentos para la realización de actividades en la naturaleza. El estudio de las características del medio natural a través del aprendizaje de técnicas de orientación, topografía y de reconocimiento de formas y elementos del paisaje, harán posible su adaptación al medio. Al tratarse de un entorno no habitual se requiere un conocimiento de las normas específicas de seguridad, protección y precauciones que se tendrán en cuenta en la utilización y disfrute del medio natural. Deberá informarse sobre lugares, zonas, instalaciones de permanencia, parques y reservas naturales.
ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	La práctica de la educación física no se reduce solamente a momentos considerados escolares, sino que se extiende a diferentes momentos vitales del alumnado. Juego, deporte y actividad en el medio natural constituyen los contextos en los que se desarrollará la actividad física. Mediante la práctica deportiva se perfeccionan diferentes destrezas y habilidades consideradas básicas, en un proceso que atiende a la evolución del alumnado.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Utilizar las técnicas básicas en el medio natural y adopta una actitud crítica ante la falta de cuidado y deterioro del medio natural. Realizar actividades en el medio natural que tengan como finalidad aprender a desenvolverse en él, comprometiéndose en su cuidado y conservación, y analizando los efectos duraderos para la salud del trabajo de resistencia aeróbica y de flexibilidad. Usar de forma adecuada las técnicas de actividades en la naturaleza, manifestando comportamientos respetuosos con el medio ambiente.

Cuadro nº 2.41.- Aspectos del currículo del ESO favorecedores del trabajo de las AMN.

En el Bachillerato, sin ser una etapa obligatoria la EF puede desarrollar una función clave en la promoción de la actividad física como práctica del tiempo libre, en este sentido las AMN pueden tener un papel si se trabaja de forma adecuada. El cuadro nº 2.42 presentamos algunas de las características básicas que relacionan EF y AMN.

BACHILLERATO	
OBJETIVOS	Planificar actividades físicas que contribuyan a satisfacer necesidades personales y que constituyan un medio para el disfrute activo del tiempo de recreo y ocio. Reconocer y valorar las actividades físico-deportivas habituales en Andalucía como rasgo cultural propio, y diseñar y realizar actividades en el medio natural, haciendo el uso adecuado del mismo y contribuyendo a su conservación y mejora para el disfrute de los servicios públicos y privados destinados a este fin.
CONTENIDOS	Habilidades deportivas: actividades específicas en el medio natural (senderismo, orientación, escalada, esquí, actividades náuticas, etc.). La práctica deportiva y los recursos del entorno. Actividades interdisciplinares y de educación ambiental. Organización de actividades físicas, deportivas y recreativas en el contexto sociocultural del Centro.
ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	Es una finalidad formativa de la Educación Física en el Bachillerato la consolidación de la máxima autonomía del alumnado para satisfacer sus propias necesidades motrices, como desarrollo personal y social, en orden a la mejora de la calidad de vida y la utilización activa del tiempo de ocio.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Perfeccionar las habilidades específicas de actividades en el medio natural y organizar actividades en él. Se trata de que el alumnado mejore las habilidades motrices en las actividades que se desarrollen en la naturaleza, y que para ello se tengan en cuenta aquéllas que entrañen menor dificultad y riesgo. Diseñar y organizar actividades físicas y recreativas para el empleo del tiempo libre, utilizando los recursos disponibles en el centro escolar, y en el entorno próximo y natural. El alumnado ha de ser capaz de crear actividades libres de carácter lúdico, deportivo y recreativo que se adecuen a la cultura del tiempo de ocio y que supongan el empleo de los medios y recursos del entorno próximo. Asimismo, el alumnado trasladará a la naturaleza las actividades de tiempo libre que se hayan organizado.

Cuadro nº 2.42.- Aspectos del currículo de Bachillerato favorecedores de las AMN.

2.4.3.3.- La formación en Formación Profesional. Aspectos relevantes del currículo específico

En este apartado destacamos como en la Formación Profesional tenemos la familia profesional de Actividades Físicas y Deportivas. Dentro de la misma existe una titulación específica, Técnico en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural, vinculada a la formación de personas que quieran desarrollar su actividad profesional en el ámbito de las AMN. El interés por esta formación específica radica en que el profesorado que imparte en estos títulos es en su mayoría profesores/as de EF en ESO. También es destacable como las instalaciones donde se lleva a cabo estas enseñanzas son los IES. Entre las principales características destacamos (cuadro nº 2.43):

DECRETO 390/1996 (BOJA 112, 28 de septiembre)
Título: Técnico en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural
Título de Formación Profesional, con validez académica y profesional en todo el territorio nacional. NIVEL: Formación Profesional de Grado Medio.
Modalidades: 1. Desplazamiento, estancia y seguridad en el medio terrestre. 2. Conducción de grupos en bicicletas. 3. Conducción de grupos a caballo y cuidados equinos básicos.
Finalidades: 1. Adquirir la competencia profesional característica del título. 2. Comprender la organización y característicos del sector de la actividad física y el deporte…y adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para trabajar en condiciones de seguridad y prevenir posibles riesgos en las situaciones de trabajo. 3. Adquirir una identidad y madurez profesional para los futuros aprendizajes y adaptaciones al cambio de las cualificaciones profesionales. 4. Permitir el desempeño de las funciones sociales con responsabilidad y competencia. 5. Orientar y preparar para los estudios posteriores de Bachillerato… para aquellos alumnos que no posean el título de Graduado en Educación Secundaria.
Estructura: 1. Formación en el centro educativo: a. Módulos profesionales asociados a la competencia. b. Módulos profesionales socio-económicos. c. Módulo profesional integrado: proyecto integrado. 2. Formación en el centro de trabajo.
Pruebas de acceso: - Estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria. - Tener los 17 años cumplidos. - Prueba específica. - Exención parcial para el alumnado que viene de Programas de Garantía Social.
Salidas profesionales: - Acceso a Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y Humanidades y Ciencias Sociales. - Escuelas y centros de iniciación deportiva. - Clubes o asociaciones deportivas. - Patronatos Deportivos. - Empresas de servicios deportivos. - Centros escolares (actividades extraescolares).
Carga lectiva y unidades de competencia, DURACIÓN DEL CICLO FORMATIVO: 1.400 horas. (Equivalente a 3 trimestres de formación en centro educativo como máximo, más la formación en centro de trabajo correspondiente). Unidades de competencia: - 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 la administración, gestión y comercialización en una pequeña empresa.
Capacidades Terminales: - Planificar itinerarios a partir de datos obtenidos de mapas, de información sobre el medio y de las características del cliente o grupo. - Analizar las características geográficas, geológicas, socio-económicas y biológicas de una zona determinada. - Analizar las normativas relacionadas con la práctica de actividades y la protección medioambiental.

- Analizar, y en su caso aplicar, los aspectos que condicionan el nivel de salud en la práctica de actividades físico-deportivas en el medio natural. - Analizar y aplicar los procedimientos y las técnicas de primeros auxilios en función del tipo de accidente o lesión y según los protocolos establecidos.	
Contenidos básicos:	
- Técnicas de orientación. - Organización y planificación de itinerarios. - Técnicas de marcha y travesía. - Meteorología. - Geografía, clima, flora y fauna de la zona. - Ecología y Educación Ambiental. - Juegos y actividades al aire libre.	- Organización de campamentos y técnicas de acampada. - Seguridad y salvamento en montaña. - Técnicas de supervivencia. - Fundamentos biológicos de las capacidades condicionantes y coordinativas. - Actividad física y salud. - Primeros auxilios. - El botiquín de primeros auxilios.

Cuadro nº 2.43.- Aspectos básicos de la titulación de formación profesional ligada a las actividades en el medio natural.

2.4.3.4.- La formación en otros ámbitos (federación, formación ocupacional, entidades privadas, etc.)

En el siguiente apartado analizamos las influencias ejercidas desde otros ámbitos, no vinculados directamente al sistema educativo, pero con gran incidencia en el aumento de las AMN en los centros educativos.

1.- La formación en la Federación Española de Montaña y Escalada

Después de varias décadas sin una estructura sólida en cuanto a la formación en las federaciones deportivas, en general, y a la de montaña, en particular, se publica el RD 1913/1997, de 19 de diciembre, por la que se configuran como enseñanzas de régimen especial las conducentes a la obtención de titulaciones de técnicos deportivos. Se aprueban las directrices generales de los títulos y de las correspondientes enseñanzas mínimas.

A partir de la fecha de publicación del Real Decreto, se han ido publicando una serie de documentos concretando y desarrollando los diferentes apartados de estas titulaciones, queremos destacar como en Aragón ha establecido un convenio de colaboración con la federación de montaña y escalada para impartir en los centros educativos esta formación (algo que veníamos demandando hace años), así a través de la Orden de 26 de abril de 2002 (Boletín Oficial de Aragón, de 17 de mayo), del departamento de Educación y Ciencia, por la que se establecen, con carácter experimental, los currículos y las pruebas de acceso específicas correspondientes a los títulos de técnico deportivo y técnico deportivo superior de las especialidades de los deportes de Montaña y Escalada en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Para el curso 2003-04, se impartirán las enseñanzas de régimen especial de Técnicos Deportivos en Montaña y Escalada con carácter oficial, fruto del convenio firmado entre el Gobierno de Aragón (Departamento de Educación y Ciencia) y la Federación Aragonesa de Montaña, quedando organizadas del siguiente modo:

- Bloques comunes: se imparten en el IES Baltasar Gracián de Graus (Huesca), por el profesorado de Educación Secundaria del Centro.
- Bloques complementarios: se imparten en el IES Baltasar Gracián de Graus (Huesca), por el profesorado de Educación Secundaria del Centro.
- Bloques específicos: se imparten en la Escuela de Montaña de Benasque (Huesca).
- Bloques de formación práctica (Formación en centros de trabajo): coordinados conjuntamente por el IES Baltasar Gracián de Graus (Huesca) y la Escuela de Montaña de Benasque.

El esquema básico de la formación queda estructurado de la siguiente manera:

Título: TÉCNICOS DEPORTIVOS DE MONTAÑA

La Escuela Española de Alta Montaña (EEAM) de la Federación Española de Deportes de Montaña y Escalada (FEDME), convoca y organiza cursos de formación de técnicos de las diferentes especialidades y niveles deportivos reconocidas por la FEDME presentes en el Real Decreto de 318/2000, de 3 de marzo. Este año la formación técnicos convocada en el Segundo Nivel es continuación del Periodo Transitorio al que dio comienzo la orden ministerial número 15.451 de 5 de julio de 1999, por la que se completan los aspectos curriculares y los requisitos generales de las formaciones en materia deportiva a las que se refiere la disposición transitoria primera punto 1 del Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre. Plan de formación que se mantendrá hasta su extinción en el año 2.002. Comenzaremos con la primera convocatoria de Técnicos Deportivos de Primer Nivel como cursos oficiales según el RD 318/2000 de 3 de marzo, donde se establecen los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior en la Especialidad de Deportes de Montaña y Escalada, la duración de las enseñanzas y su organización.

Esta formación está dirigida a deportistas con experiencia confirmada en la especialidad escogida para titularse. Con afán de desarrollar y realizar tareas de formación, tecnificación deportiva (iniciación, perfeccionamiento y alto rendimiento), conducción de personas o grupos durante la actividad deportiva, entrenamiento de personas o equipos, o gestionar una escuela, club o empresa de actividades de montaña de las diferentes especialidades deportivas.

Las enseñanzas oficiales conducentes a títulos comprenden dos grados, grado medio y grado superior. El grado medio está formado por dos niveles. El

paso de un nivel o grado implica la realización de un período de prácticas tutorizadas. Cursar el grado superior requiere superar el grado medio. Las enseñanzas de cada grado y nivel se organizan en:

- Bloque Común, de contenidos comunes a todos los deportes, compuesto por módulos de carácter científico y técnico general.
- Bloque Específico, de contenidos propios de la especialidad deportiva, no comunes a todos los deportes.
- Bloque Complementario, de contenidos en recursos tecnológicos, idiomas y trabajo con deportistas discapacitados (inexistente en el catálogo anterior).
- Bloque de Prácticas, complementario de cada nivel y especialidad deportiva. Se realizará en entidades de titularidad pública o privada.

Ordenación de las enseñanzas

Las enseñanzas se ordenan en dos grados, Grado Medio y Grado Superior. El Grado Medio está compuesto de dos niveles el nivel I y nivel II; y el Grado Superior por un único nivel. El primer nivel del grado medio, Certificado de Iniciación al Montañismo (CIM), capacita para realizar funciones de iniciación, enseñanza y promoción de los principios elementales del montañismo. El segundo nivel del grado medio, cualifica para la enseñanza de la especialidad deportiva correspondiente desde la iniciación al perfeccionamiento técnico y táctico deportivo, el entrenamiento básico y la conducción y acompañamiento de personas o grupos durante la práctica deportiva. Existen cuatro títulos en ese segundo nivel:

- Alta Montaña (Alpinismo y Esquí de Montaña).
- Escalada.
- Media Montaña.
- Guía de Barrancos.

Para acceder a este segundo nivel, es necesario haber obtenido el certificado del primer nivel incluyendo la superación del periodo de prácticas tutorizadas (duración mínima: 150 horas).

Las enseñanzas del bloque común se cursarán con anterioridad al bloque específico. Para acceder al bloque específico de cualquiera de las especialidades deportivas, es imprescindible superar las pruebas de acceso específicas por especialidad. El tercer nivel, grado superior, capacita para realizar el entrenamiento del alto nivel, dirigir equipos de competición en competiciones de carácter nacional e internacional, realizar tareas de formación, dirección y coordinación de técnicos deportivos de su mismo nivel e inferiores, y la gestión de escuelas deportivas de su especialidad o especialidad deportiva. Este nivel incluye los títulos de:

- Alta Montaña.
- Escalada.
- Esquí de Montaña.

Para acceder a este nivel es necesario estar en posesión del título de la especialidad correspondiente del nivel anterior y haber superado el periodo de prácticas tutorizadas (duración mínima: 200 horas).

El apartado que nos interesa analizar es el de Certificado de Iniciación al Montañismo (primer nivel del grado medio)

PRIMER NIVEL DEL GRADO MEDIO (Formación oficial)

Certificado de iniciación de montañismo.

Dirigido a montañeros con experiencia en terreno variado de montaña, este certificado capacita para realizar funciones de iniciación, enseñanza y promoción deportiva de los principios básicos del montañismo.

Competencias de la titulación.

Iniciación y enseñanza de los principios elementales de la técnica y táctica del montañismo, acompañar a los participantes en las actividades de montañismo y garantizar la seguridad de los participantes en las actividades de montañismo. *Se excluye,* la docencia y conducción en terrenos de montaña que precisen el uso de cuerda y el empleo de técnicas específicas de alpinismo, escalada, esquí de montaña y barrancos.

Requisitos de acceso a la formación.

1.- Generales (Bloque Común):

- Tener 16 años cumplidos.
- Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (2º ESO) o titulación académica equivalente (2 BUP o FP I con el Título de Técnico Auxiliar).

2.- Específicos (Bloque Específico + Bloque Complementario):

- Superar las pruebas de acceso específicas.
- Presentar la documentación solicitada en la convocatoria del curso.
- Pruebas de acceso al bloque específico de la especialidad.

3.- Prueba de accesos: recorrer en un tiempo dado, un itinerario por terreno variado de montaña de 1.500 m. de desnivel acumulado positivo, portando una mochila de 10 Kg. de peso. También hay que superar tres ejercicios de habilidad deportiva en un tiempo dado: pendiente de hierba, pedrera y resalte rocoso. Los ejercicios se realizarán después del recorrido y transportando la mochila de 10 kg. Deberá obtenerse el apto en los tres ejercicios para superar las pruebas.

Actualmente la formación de técnicos deportivos en relación a la montaña, en Andalucía, está vinculada a la Escuela Andaluza de Alta Montaña (EAAM) perteneciente a la Federación Andaluza de Montañismo. Estas

enseñanzas están reguladas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en el Decreto 169/2006 de 26 de septiembre.

Contenidos.
Bloque Común:

- Bases anatómicas y fisiológicas del deporte
- Aprendizaje de las habilidades deportivas
- Teoría y práctica del entrenamiento deportivo
- Organización y Legislación del deporte

Bloque Específico:

- Área de Formación Técnica y Táctica
- Área de Medio Ambiente de Montaña
- Área de Desarrollo Profesional
- Área de Seguridad en Montaña
- Primeros Auxilios e Higiene

Bloque Complementario:

- Área de Formación Tecnológica
- Área de Formación de Lengua Extranjera
- Área de Formación de Trabajo con Deportistas Discapacitados
- Fechas de los cursos de primer nivel

Como aspecto interesante a resaltar, en cuanto a la unificación de criterios en torno a la formación, decir que, la Junta de Andalucía a través de las Consejerías de Educación y Turismo, Comercio y Deporte ha puesto en marcha una estrategia formativa, desarrollada por el Instituto Andaluz del Deporte (IAD) en la que la formación de los bloques comunes de las diferentes titulaciones deportivas se desarrollan en este organismo, con un matiz innovador, se realizan a través de la plataforma Moodle de enseñanza virtual.

En el cuadro nº 2.44 y la tabla nº 2.2 observamos la estructura básica de las enseñanzas con los distintos niveles formativos y los contenidos básicos del técnico deportivo de grado medio, primer nivel.

Tabla nº 2.2.- Esquema de las enseñanzas con la duración de las mismas, EAAM (2008).

Duración total de las enseñanzas RD 318/2000

		TD en Alta Montaña	TD en Barrancos	TD en Escalada	TD en Media Montaña
Técnicos Deportivos de Grado Medio.	1º Nivel	420	420	420	420
	2º Nivel	680	555	630	555
	Total	1100	975	1050	975

		TDS en Alta Montaña	TDS en Escalada	TDS en Esquí de Montaña
Técnicos Deportivos de Grado Superior.	Total	780	780	780

Técnico Deportivo de Montañismo. Nivel I

DECRETO 169/2006DE 26 SEPTIEMBRE CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA J. A.

Distribución horaria de las enseñanzas.	Carga lectiva	
	Total Horas	
	Teorías	Prácticas
Bloque Común		
Bases anatómicas y fisiológicas del deporte.	20	10
Bases psicopedagógicas de la enseñanza y del entrenamiento.	10	5
Entrenamiento deportivo.	15	15
Fundamentos sociológicos del deporte.	15	0
Organización y legislación del deporte.	10	0
Primeros auxilios e higiene en el deporte.	10	10
Subtotal.....	80	40
Total del Bloque	**120**	
Bloque Específico.		
Desarrollo profesional	5	0
Formación técnica del montañismo.	15	50
Medio ambiente de montaña.	5	20
Seguridad en el montañismo.	15	20
Subtotal.....	40	90
Total del Bloque	**130**	
Bloque Complementario.		
Carga horaria del Bloque	20	
Subtotal.....	20	
Total del Bloque	**20**	
Bloque de Formación Práctica.		
Carga horaria del Bloque.	150	
Subtotal.....	150	
Total del Bloque	**150**	
Subtotal general de horas.	140	130
TOTAL DE LAS ENSEÑANZAS.	**420**	

Cuadro nº 2.44.- Contenidos del TDGM primer nivel, EAAM (2008).

2.- La Formación Profesional Ocupacional (FPO)

La Formación Profesional Ocupacional (FPO), tiene como objetivo ofrecer a las personas desempleadas, una cualificación profesional concreta vinculada a las exigencias del mercado laboral mejorando así las oportunidades de acceso al trabajo. Esta formación va dirigida a cualquier persona mayor de 16 años, pero fundamentalmente a aquellos/as que tienen especiales dificultades de acceso al mercado laboral, como son los jóvenes.

a) Escuelas Taller y Casas de Oficio.

El programa de Escuelas Taller y Casas de Oficio va dirigidos a promover la inserción en el mercado de trabajo de desempleados menores de veinticinco años, a través de su cualificación en alternancia con la práctica profesional, en

ocupaciones relacionadas con la recuperación del patrimonio artístico, histórico, cultural o natural, así como con la rehabilitación de entornos urbanos o del medio ambiente y de la mejora de las condiciones de vida de las ciudades.

b) Experiencias mixtas de formación y de empleo.

Va dirigido al colectivo de jóvenes y tiene como objetivo primordial proporcionar a jóvenes menores de 25 años, sin empleo anterior y sin cualificación profesional el acceso al mercado laboral a través de una formación técnica con experiencias prácticas en actividades relacionadas con actuaciones a realizar en su medio urbano. Los proyectos de formación permiten el aprendizaje de un oficio en alternancia con un periodo de prácticas relacionadas con el mismo, desarrollándose a lo largo de un año.

La formación, además, incluye módulos de Orientación Profesional, de Orientación hacia el Autoempleo y de Prevención de Riesgos Laborales.

c) Talleres de empleo.

Junto al programa de las Escuelas Taller está el de Talleres de Empleo, sin embargo, éste va dirigido a desempleados mayores de 25 años y su duración temporal es anual.

Tiene como objetivo mejorar la ocupación de los desempleados mayores de 25 años, promoviendo el acceso a nuevas ocupaciones que ofrezcan expectativas de empleo a corto plazo para el colectivo así como facilitar la integración del colectivo tanto social como laboral. Es un programa mixto donde se combinan acciones de formación y empleo en actividades relacionadas con nuevos yacimientos de empleo. Durante el desarrollo el alumnado realizará obras o servicios de utilidad pública y de interés social que le posibilitará la realización de un trabajo que junto con la formación profesional ocupacional recibida procurará su cualificación profesional y favorecerá su inserción laboral.

2.1.- Programas de Formación Ocupacional

En el marco de las políticas de empleo, un lugar preferente lo constituye la Formación Profesional, como instrumento de gran valor estratégico y de valorización de los recursos humanos al servicio de la creación de empleo. Los Programas de Formación Profesional Ocupacional de la Junta de Andalucía se establecen en el Decreto 204/1997, del 3 de Septiembre. Dentro de estos programas podemos encontrar la posibilidad de ofertar alguna actividad formativa vinculada con las actividades en el medio natural, los programas que consideramos que pueden ser más acertado son:

a) Programa de formación profesional ocupacional en actividades relacionadas con los nuevos yacimientos de empleo y con profesiones y actividades económicas emergentes (cuadro nº 2.45).

Objetivo	Ofrecer la adecuada cualificación requerida por actividades nuevas del mercado de trabajo, como servicios para la mejora de la calidad de vida, culturales, de ocio y servicios de la vida diaria; así como actividades económicas emergentes y nuevas profesiones, incluidas las vinculadas al medio ambiente.
Destinarios	Desempleados en general
Desarrollo	Centros colaboradores de Formación Profesional Ocupacional homologados por la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico. Acciones de Formación Profesional Ocupacional realizadas por la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico a través de sus Centros y medios propios.

Cuadro nº 2.45.- Aspectos relevantes de los programas de FPO.

b) Acciones para la mejora de la formación profesional ocupacional.

Objetivo	Promover acciones que mejoren la calidad y la dotación de nuevos instrumentos de gestión de la Formación Profesional Ocupacional.
Destinarios	Formadores de Formación Profesional Ocupacional. Gestores de Formación Profesional Ocupacional.
Desarrollo	Se realizarán acciones relacionadas con las siguientes medidas: - Formador de formadores. - Jornadas, seminarios y reuniones. - Acciones de orientación e información profesional. - Estudios sobre la mejora de los contenidos formativos, de la gestión de la Formación Profesional Ocupacional, de la inserción laboral de los alumnos y en general sobre mejora de los aspectos de la misma. - Actuaciones innovadoras en cuanto a metodología, contenidos, dotaciones, y en especial la aplicación de nuevas tecnologías a la Formación Profesional Ocupacional y actuaciones en régimen semi-presencial o a distancia.

Cuadro nº 2.46.- Mejoras de la FPO.

Actualmente podemos afirmar, una revisados los documentos de la Junta de Andalucía en relación a la FPO, que existen cuatro especialidades vinculadas a la actividad física y el deporte, en las que pueden existir competencias en conexión con las actividades en la naturaleza, éstas son:

1. Monitor deportivo.
2. Monitor de educación ambiental.
3. Monitor socio-cultural.
4. Agente dinamizador del medio rural.

3.- La Formación en Entidades Privadas

Ante la demanda existente por parte de personas que ven su salida profesional en actividades vinculadas con la naturaleza y el turismo, están

proliferando escuelas, asociaciones, academias, empresas, etc., que ofertan cursos homologados por la Junta de Andalucía, que de alguna manera amplia la oferta existente. Creemos que desde la administración se debe establecer unos criterios que unifique una formación con tantas posibilidades, como es la relacionada con el turismo deportivo, turismo activo o turismo de naturaleza. Nos encontramos con una situación que no acaba de despegar ni alcanzar las cotas de excelencia que tanto se busca en otras disciplinas o áreas. Todo esto cuando tenemos como el Turismo, en Andalucía, es el principal motor de la economía y con un futuro muy prometedor.

A modo de ejemplo mostramos como desde la estructura de un curso de monitor de tiempo libre, se ofertan contenidos de actividades y deportes en la naturaleza (información obtenida del cartel publicitario del curso y de la escuela). Las características son:

1. Curso de Monitor de Tiempo Libre
2. Homologado por la Junta de Andalucía, con un total de 295 horas. Titulación regulada por el Decreto 239 /1987 (BOJA nº 92)
3. Contenidos (cuadro nº 2.47):

PRIMERA PARTE	SEGUNDA PARTE	TERCERA PARTE
Dinamización de grupos reducidos	Especialidad: Aire Libre - Elementos de organización - Elementos de seguridad y control (Escalada y rápel, bicicleta de montaña, tiro con arco y tirolina)	Pedagogía de la Animación Socio-cultural
	Grandes juegos para educar y divertir	Gestión y Recursos
	Veladas y animación de ambientes	
	Taller de talleres	

Cuadro nº 2.47.- Contenidos básicos de la oferta formativa.

4.- La Formación en el Instituto Andaluz de la Juventud

Finalmente, el Instituto Andaluz de la Juventud (IAJ), perteneciente a la Consejería de la Presidencia de la Junta de Andalucía, tiene entre sus competencias el diseño de programas formativos para los jóvenes, posibilitando el acceso a un espectro muy amplio de personas a un conjunto de actividades formativas que de otra manera sería bastante difícil acceder. El denominador común es la juventud y la mayoría de las ocasiones el perfil de los participantes suele ser muy heterogéneo:

- Situación laboral variada: estudiantes, en paro, trabajadores…
- Ambiente familiar con situaciones diversas.
- Personas con diferentes posibilidades económicas.
- Grupos sociales especiales, etc.

Con esta realidad, el IAJ con sus programas formativos pretende ampliar las posibilidades de los jóvenes en cuanto al perfil profesional o personal se refiere, a nivel general los programas existentes son:

1. Programas de formación para el Personal Técnicos de Juventud: cuyo objetivo principal es mejorar la cualificación profesional de los y las técnicos/as de juventud basándose en sus necesidades, y en colaboración con las entidades implicadas.
2. Programas de formación juvenil en colaboración con las Entidades Públicas Locales: con el objetivo de mejorar las actuaciones y programas de tiempo libre y participación social juvenil de los ayuntamientos y otras entidades públicas que se dirijan a la juventud.
3. Programas de Formación para jóvenes de entidades y colectivos: con los siguientes objetivos: conocer de forma directa las asociaciones del territorio andaluz que trabajan con jóvenes en el tiempo libre y la participación social, y con cualquier asociación o colectivo integrado por jóvenes, para poder ayudarles a desarrollar sus propios proyectos y mejorar sus programas y actuaciones a través del asesoramiento, apoyo y formación para reforzar el tejido asociativo.
4. Programas de formación con y para las Escuelas de Tiempo Libre y Animación Sociocultural: con el objetivo de la mejora de la formación ofrecida por las Escuelas de Tiempo Libre y Animación Sociocultural.
5. Programa de Formación de Formadores**:** cuyo objetivo es lograr las competencias formativas más adecuadas del profesorado del ámbito socioeducativo.
6. Programa de formación para Monitor/a de Tiempo Libre (MTL): con el curso regulado por Decreto 239/1987, de 30 de septiembre, dirigido a la formación de miembros de asociaciones, voluntarios y jóvenes interesados en desarrollar su trabajo como Monitor/a de Tiempo Libre, capacitándolos en el uso de métodos y técnicas de la Animación Sociocultural como instrumento de trabajo con grupos. Los cursos de MTL tienen una duración de 202 de formación presencial, y 100 horas de prácticas.

Dentro de la provincia de la Huelva y, a modo de ejemplo, hemos encontrado los siguientes cursos que pueden tener cierta relación con las AMN (cuadro nº 2.48):

Código y fecha	Organizador	Título	Lugar	Nº	Precio
HU-04/04 12-abril/14 mayo	ASC-M	El animador como guía intérprete del patrimonio natural y cultural	Nerva	100	43,23 Euros
HU-14/04 1-9 mayo	FOVA	Senderismo silencioso. Taller de educación ambiental	Paterna del Campo	20	7,21 Euros
HU-09/04 4-13 junio	ASC-T	Las actividades náuticas como recurso para la animación sociocultural y la educación ambiental	Isla Cristina y Cartaya	40	14,42 Euros
HU-18/04 12-16 julio	FOVA	El Guadiana en piragua. Naturaleza y deporte como recursos para un ocio saludable	Ayamonte	20	7,21 Euros

Cuadro nº 2.48.- Oferta formativa del IAJ (Delegación Provincial de Huelva).

Una vez realizado el análisis descriptivo de la formación relacionada con las AMN en el ámbito andaluz, con pequeñas aproximaciones a la provincia de Huelva, a nivel nacional e incluso internacional, queremos introducir algunas novedades que marcarán en un futuro próximo la formación. Hablamos de las cualificaciones profesionales, muy vinculadas a la calidad que demanda el marco europeo a nivel formativo y profesional. Añadimos algunas anotaciones, sin profundizar demasiado, pero que, consideramos importantes por las novedades en cuanto a las AMN se refiere. Tomamos como referencia básica el Instituto Andaluz de Cualificaciones Profesionales (IACP).

¿Qué es el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales?

El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional es el conjunto de instrumentos y acciones necesarias para promover y desarrollar la integración de las ofertas de Formación Profesional.

¿Qué es el Instituto Andaluz de Cualificaciones Profesionales (IACP)?

El Instituto Andaluz de Cualificaciones Profesionales es un órgano técnico que depende funcional y orgánicamente de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente de la Consejería de Educación; también depende funcionalmente del Consejo Andaluz de Formación Profesional.

Tiene establecidas sus funciones en el Decreto 1/2003, y la dinámica de trabajo establecida y el compromiso con la mejora continua ha llevado al IACP a realizar la autoevaluación según el modelo EFQM de excelencia en febrero de 2006, a publicar su Carta de Servicios en enero de 2006 y a implantar un Sistema de Gestión de la Calidad, siguiendo los requisitos establecidos en la norma ISO 9001:2000, certificándose en 2007.

En el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), teniendo en cuenta criterios de conocimientos, iniciativa, autonomía,

responsabilidad y complejidad, entre otros, se diferencian cinco de niveles de competencias (cuadro nº 2.49):

Nivel 1	Competencia en un conjunto reducido de actividades de trabajo relativamente simples correspondientes a procesos normalizados, siendo los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas a aplicar limitados.
Nivel 2	Competencia en un conjunto de actividades profesionales bien determinadas con la capacidad de utilizar los instrumentos y técnicas propias, que concierne principalmente a un trabajo de ejecución que puede ser autónomo en el límite de dichas técnicas. Requiere conocimientos de los fundamentos técnicos y científicos de su actividad y capacidades de comprensión y aplicación del proceso.
Nivel 3	Competencia en un conjunto de actividades profesionales que requieren el dominio de diversas técnicas y puede ser ejecutado de forma autónoma, comporta responsabilidad de coordinación y supervisión de trabajo técnico y especializado. Exige la comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y la evaluación de los factores del proceso y de sus repercusiones económicas.
Nivel 4	Competencia en un amplio conjunto de actividades profesionales complejas realizadas en una gran variedad de contextos que requieren conjugar variables de tipo técnico, científico, económico u organizativo para planificar acciones, definir o desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.
Nivel 5	Competencia en un amplio conjunto de actividades profesionales de gran complejidad realizadas en diversos contextos a menudo impredecibles que implica planificar acciones o idear productos, procesos o servicios. Gran autonomía personal. Responsabilidad frecuente en la asignación de recursos, en el análisis, diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación.

Cuadro nº 2.49.- Niveles de competencia del CNCP.

Hacemos hincapié en este apartado porque el número de cualificaciones vinculadas a las AMN es representativo e ilusionante a la hora de afrontar la enseñanza de estos perfiles profesionales, vinculados a la FP y por tanto bajo el paraguas educativo.

Con el objetivo de comprender y justificar la vinculación del CNCP con la formación de los profesionales de las AMN nos encontramos como uno de los principales instrumentos, en el IACP, es la evaluación basada en competencias (recordemos como el EEES está basada en el aprendizaje por competencias y como las nuevas leyes educativas hacen también referencia a las mismas) no es un conjunto de exámenes, sino un proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño laboral del trabajador con el propósito de formarse un juicio sobre su competencia a partir de un referente estandarizado, e identificar aquellas áreas de desempeño que requieren ser fortalecidas para alcanzar la competencia. Este sistema de evaluación ha de gestionarse con estándares de calidad y respetarse, al menos, cuatro principios fundamentales: que sea valido, fiable, flexible e imparcial.

Así, tanto los empleadores como las personas evaluadas confían en el resultado del procedimiento. En el siguiente cuadro de compara aspectos de la evaluación tradicional y la de competencias (Boletín Informativo nº 2, IACP, 2008:2).

EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS
Utiliza escala numérica	No utiliza escala numérica
Compara el rendimiento del grupo	Es individualizada
Usualmente se hacen por escrito o con ejercicios simulados	Se centra fundamentalmente en evidencias del desempeño real en el trabajo
Los evaluadores no participan en la fijación de objetivos de la evaluación	Los evaluadores participan en la fijación de objetivos
Se basa en partes de un programa de estudios	No toma en cuenta programas de estudios
El evaluador juega un papel pasivo como vigilante de la prueba	El evaluador juega un papel activo, incluso como formador
No incluye conocimientos fuera de los programas de estudio	Incluye la evaluación de conocimientos adquiridos por la experiencia

Cuadro nº 2.50.- La evaluación de competencias, adaptado de Fletcher, Mertenz y Gonzci, tomado de Boletín Informativo nº 2, IACP (2008:2).

En la Formación Profesional, se viene trabajando, hace ya unos cuantos años, en la mejora de su sistema formativo, dentro de la Familia Profesional Actividades Físicas y Deportivas -recordemos que el profesorado de EF en los IES imparte en diferentes educativos, ESO, Bachillerato y FP, de ahí la transcendencia de estas nuevas orientaciones- tenemos las siguientes cualificaciones:

Familia Profesional Actividades Físicas y Deportivas

Cualificaciones Actividades físicas y deportivas	Nivel	Situación
Guía por itinerarios en bicicleta	2	BOE (RD 1087/2005)
Guía por itinerarios de baja y media montaña	2	BOE (RD 1087/2005)
Socorrismo en instalaciones acuáticas	2	BOE (RD 295/2004 mod RD 1087/2005)
Guía en aguas bravas	2	BOE (RD 1087/2005)
Guía por barrancos secos o acuáticos	2	BOE (RD 1521/2007)
Guía por itinerarios ecuestres en el medio natural	2	BOE (RD 1521/2007)
Socorrismo en espacios acuáticos naturales	2	BOE (RD 1521/2007)
Acondicionamiento físico en sala de entrenamiento polivalente	3	BOE (RD 295/2004 mod RD 1087/2005)
Acondicionamiento físico en grupo con soporte musical	3	BOE (RD 1087/2005)
Actividades de natación	3	BOE (RD 1521/2007)

Cuadro nº 2.51.- Cualificaciones Profesionales de la Familia Profesional Actividades Físicas y Deportivas.

A modo de ejemplo, desglosamos algunos aspectos de una de las cualificaciones, concretamente la de guía por itinerarios de baja y media montaña (cuadro nº 2.52).

Cualificación Profesional	GUÍA POR ITINERARIOS DE BAJA Y MEDIA MONTAÑA. Competencia general: determinar itinerarios y guiar usuarios por terreno de baja y media montaña que no requieran técnicas ni materiales de escalada, alpinismo o esquí, en condiciones de seguridad y respeto al medio ambiente, adaptándose a los usuarios, consiguiendo su satisfacción, la calidad del servicio y los límites de coste previsto
Unidades de competencia	UC0505_2: Determinar y organizar itinerarios por baja y media montaña. UC0506_2: Progresar con eficacia y seguridad por terreno de baja y media montaña y terreno nevado de tipo nórdico. UC0507_2: Guiar y dinamizar a personas por itinerarios de baja y media montaña y terreno nevado tipo nórdico. UC0272_2: Asistir como primer interviniente en caso de accidente o situación de emergencia.
Entorno Profesional/ Ámbito Profesional	Ejercer su actividad en el ámbito de las AMN y turismo activo, deportivo o de aventura, en las áreas de programación, organización, desarrollo, seguimiento y evaluación de itinerarios por baja y media montaña para todo tipo de usuarios. La actividad profesional se realiza tanto de forma autónoma como contratada, en el ámbito público, ya sean administraciones generales, autonómicas o locales, y en el ámbito privado, en grandes, medianas y pequeñas empresas: Empresas de ocio activo, deportivo o aventura. Empresas turísticas: hoteles, camping, albergues, casas rurales. Agencias de viaje. Estaciones de esquí con oferta complementaria de actividades fuera de temporada. Refugios y albergues de montaña. Centros escolares y empresas de servicios de actividades extraescolares. Casas de colonias, granja escuela y campamentos. Federaciones deportivas y clubes deportivos y sociales. Compañías de guías. Empresas de gestión de parques naturales. Empresas de servicios de formación de recursos humanos. Clientes particulares.
Sectores Productivos	Deporte. Ocio y tiempo libre. Turismo.
Ocupaciones y puestos de trabajo relevantes	Guía en actividades de senderismo, montañismo por baja y media montaña, travesía por baja y media montaña, rutas nevadas tipo nórdico con raquetas. Monitor de campamentos.
Formación Asociada (570 horas)	Módulos formativos: MF0505_2: Itinerarios de baja y media montaña (120 horas). MF0506_2: Técnicas de progresión en baja y media montaña (210 horas). MF0507_2: Conducción de personas por itinerarios de baja y media montaña (180 horas). MF0272_2: Primeros auxilios (60 horas).
UNIDAD DE COMPETENCIA 2	Progresar con eficacia y seguridad por terreno de baja y media montaña y terreno nevado de tipo nórdico Realizaciones profesionales y criterios de realización: RP 1: Preparar adecuadamente el material deportivo asegurando su buen estado y correcto funcionamiento, para llevar a buen fin la actividad y evitar lesiones o accidentes. CR 1.1. La selección del material deportivo y equipamiento se realiza con criterios de oportunidad, peso y adecuación, en relación con las características personales de los usuarios y de la naturaleza de la actividad. CR 1.2. El mantenimiento preventivo y operativo del material se realiza con la frecuencia y especificidad necesarias permitiendo mantener las prestaciones óptimas del mismo. CR 1.3. El almacenaje del material deportivo se realiza asegurando su durabilidad y el mantenimiento de sus prestaciones. CR 1.4. El transporte del material deportivo se realiza asegurando su durabilidad y el mantenimiento de sus prestaciones.

Cuadro nº 2.52.- Resumen de un ejemplo de cualificación profesional vinculada a las AMN.

Sin profundizar en el análisis de los textos, queremos resaltar la importancia de las cualificaciones específicas de AMN, con estas opciones podemos acceder a una formación de calidad y se cubre un vacio, hasta ahora

no cubierto, de las instituciones competentes. De esta manera, se abren muchas posibilidades futuras en el campo de la formación del profesorado y las AMN.

Para finalizar este apartado, destacamos como las AMN aparecen en los diferentes documentos analizados, en todos tienen su importancia, permitiéndonos enseñar, según los niveles educativos y posibilidades de trabajo, un bloque de AMN de calidad, basada en el compromiso, la participación y la responsabilidad, sobre todo del profesorado, aunque intervienen más agentes que deben colaborar activamente.

En el siguiente apartado, nos adentramos en el mundo de las necesidades formativas del profesorado de ESO y algunas orientaciones para cubrirlas desde diferentes perspectivas que consideramos interesantes y acordes con la nueva realidad educativa.

2.4.4.- Las necesidades formativas y las actividades en el medio natural

2.4.4.1.- Las necesidades formativas del profesorado de ESO

Una vez analizado las distintas ofertas existentes para acceder a una formación, en nuestro caso, cómo el profesorado de EF puede elegir la opción formativa más adecuada para el trabajo de las AMN. La elección de una u otra opción dependerá de las necesidades formativas, entre otros aspectos, que se producen en el devenir diario. Como nos comenta Aldeia (2002), en la dinámica diaria de la institución escolar percibimos expectativas, creencias y necesidades en cada uno de los diferentes niveles que constituyen el mundo escolar. Para Marcelo (1999:222), parece que el análisis de los procesos educativos se realiza a través de tres fases: planificación, desarrollo y evaluación. Se lleva a cabo sobre todo en los procesos de E-A, pero no en los procesos de desarrollo profesional. Siguiendo a Dean (1991), citado por Marcelo (1999:222), el proceso de planificación se inicia una vez que se han diagnosticado las necesidades.

En esta apartado nos gustaría aclarar que es necesidad en el ambiente educativo y como podemos actuar para mejorar las posibles necesidades detectadas en el profesorado de ESO que imparte EF en los IES. Debemos definir claramente: en primer lugar el concepto de necesidad y en segundo el concepto de necesidad en el contexto educativo.

Las necesidades formativas de los profesores se han definido:

a. *Aquellos deseos, problemas, carencias y deficiencias percibidas por los profesores en el desarrollo de la enseñanza* (Montero, 1987:10).
b. Se define por la discrepancia entre lo que es (práctica habitual) y lo debería ser (práctica deseada) (Blair y Lange, 1990).

c. Define la necesidad educativa como la discrepancia entre los resultados actuales y los deseables o convenientes, diferencia que puede darse entre *"lo que es"* y *"lo que debe ser"* o entre *"lo que es"* y *"lo que se requiere"* (Kaufman, 1982).
d. Normalmente se define la necesidad como la diferencia manifiesta entre lo que es y lo que debiera ser (Alvira Martín, 1996).
e. Considera la necesidad como la carencia de algo que se considera inevitable o deseable (Hainault, 1980).
f. La necesidad es la discrepancia existente entre la situación actual y la deseada en relación con el desarrollo educativo. Esta concepción pone énfasis en la situación presente y en el desarrollo educativo anhelado, que refuerza la igualdad educativa y el adecuado desarrollo práctico y que puede ser mejorada a corto, o largo plazo como resultado de un estudio sistemático (Tejedor, 1990).

En la siguiente figura nº 2.17 se ve claramente cual es el proceso de toda planificación.

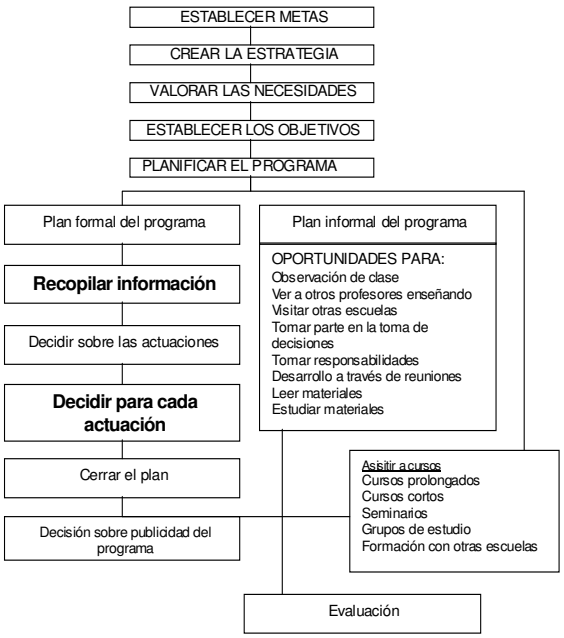


Figura nº 2.17.- Fases del proceso de planificación del desarrollo profesional (Dean, 1991).

La mayor parte de los estudios sobre evaluación de las necesidades, se han basado en uno de los tres significados que se subrayan en las definiciones del término, Suárez (1990) citado por Rodríguez López (1997:153):

- La discrepancia, que sugiere áreas en las que el nivel actual es menor que el anhelado: ideales, normas, preferencias, expectativas y percepciones. Es decir, la diferencia entre lo real y lo ideal.
- La preferencia o deseo, que determina las percepciones sobre las necesidades de los sujetos o grupos seleccionados.
- La deficiencia, que nos sitúa en la ausencia o imperfección, en la carencia o problema.

En un reciente estudio del Instituto IDEA y la Fundación Hogar del Empleado (FUHEM) sobre el profesorado, concluyen que el profesorado está satisfecho de ejercer su trabajo. Pero al mismo tiempo piensan que su formación inicial es insatisfactoria, y esto lo afirman sobre todo los de Secundaria y los más jóvenes, lo que acaban de ingresar en las aulas. Otra variable que se desprende del primer informe -y que confirma la tendencia de otros trabajos precedentes- es que los profesionales de la enseñanza no están satisfechos con el apoyo que reciben de la Administración y consideran que la sociedad no los valora. Por ello quizás reclaman son fuerza un sistema de promoción profesional vinculado a su dedicación y a su esfuerzo (Revista MUFACE, 195).

2.4.4.2.- Tipos de necesidades

Junto al término necesidad, podemos hablar de tipos de necesidades (García Llamas, 1999:155):

- Necesidad como preferencia o deseo, necesidad sentida, al incidir en la percepción de los propios sujetos.
- Necesidad como deficiencia o carencia, entendida como necesidad normativa, cuando las carencias son respecto a un standard o patrón fijo.
- Necesidad compartida, relacionada con situaciones sociales al sentir los propios individuos la necesidad de no disfrutar de beneficios de otros colectivos similares.
- Necesidad que se da en el futuro, necesidad prospectiva, bien sean necesidades mínimas, que suponen un límite para alcanzar una situación de aceptación, bien sean necesidades medias, como promedio de situaciones comunes, de la mayoría, bien sean necesidades ideales, como metas deseables de alcanzar de forma inmediata o a medio plazo.

Otros autores dan su versión sobre los tipos de necesidades, destacando:

1. Maslow (1954), establece cinco clases de necesidades relacionadas cono la capacidad de sobrevivir o de la vida social.
   a. Capacidad de sobrevivir: fisiológicas y seguridad.
   b. Vida social: pertenencia, estima y realización personal.

2. Hainault (1979), se refiere a cinco tipos de necesidades, en las cuatro primeras se verifica el conflicto de situaciones antagonistas y en la última hace referencia a los "cuadros de vida" que demuestran los papeles que un individuo puede representar en el devenir de la vida.
   a. Personas versus sistemas.
   b. Particulares versus colectivas.
   c. Conscientes versus inconscientes.
   d. Actuales versus potenciales.
   e. Según el sector en el que se manifiestan: vida privada y familiar, social, política, cultural, profesional y ocio-deporte.

3. Colen (1995), por su parte, agrupa las necesidades en dos grandes conjuntos:
   a. Del sistema, cuando plantea la formación del profesorado como necesario para la implantación de una reforma a nivel curricular u organizativo.
   b. Del profesorado, cuando la formación se centra en las demandas que generan los profesores individualmente o en equipo.

4. Hewton (1988) citado por Marcelo (1999:224) establece cuatro tipos de necesidades en proyectos de formación centrado en las escuelas.
   a. Las necesidades con respecto al alumnado. Tiene que ver con necesidades de aprendizaje del alumnado, tratamiento de la diversidad, problemas de disciplina, rendimiento, motivación, etc.
   b. Las necesidades con respecto al currículo, incluyen el desarrollo de los nuevos diseños curriculares, la necesidad de desarrollo profesional del profesorado, la adquisición de nuevos estilos de enseñanza, etc.
   c. Las necesidades del propio profesorado, la carrera docente, mayor satisfacción por el trabajo, reducción de ansiedad, etc.
   d. Las necesidades de la escuela como organización, el currículo, el alumnado (formas de agrupamiento), la organización y el profesorado (roles y responsabilidades, comunicación entre el profesorado), clima del centro, relación con el exterior (padres y otros).

2.4.4.3.- El proceso de evaluación de necesidades como medio para el desarrollo y mejora educativa

Los principales propósitos que distingue Suárez (1990) citado por Rodríguez (1997), en la evaluación de necesidades, son los siguientes:

- Proporcionar información para la posterior planificación.
- Diagnóstico e identificación de problemas o puntos débiles.

- La evaluación de necesidades suele ser un componente de muchos modelos de evaluación.
- También se realiza para hacer a las instituciones educativas conscientes y responsables de sus resultados y determinar su eficacia.

Siguiendo a Rodríguez (1997:156) la identificación de necesidades debe ir seguida por un análisis desde el cual pueden emerger las decisiones sobre las prioridades de actuación. Para la identificación de necesidades hay que tener en cuenta una serie de principios (Oldroyd y Hall, 1991):

1. Es importante no perder de vista la íntima unión que existe entre el desarrollo del personal y la mejora escolar.
2. Es necesario que el personal esté completamente implicado en el proceso de identificación.
3. Hay que considerar el potencial amenazador de un proceso que implica revelar un vacío entre el nivel presente y el requerido o deseado, por lo que hemos de ser cautos en el desarrollo del proceso.

Para el análisis de necesidades, Pérez Campanero (1991), las notas características deben ser:

a. Es un esfuerzo sistemático antes de intervenir.
b. Es un esfuerzo sistemático para identificar y comprender el problema.
c. Es un análisis de discrepancias entre: donde estamos actualmente y donde deberíamos estar.
d. Utiliza datos representativos de la realidad y de las personas implicadas.
e. Es provisional: nunca es definitivo y completo.
f. Las discrepancias se identifican en términos de resultados, no de procesos.
g. Proporciona datos importantes para la generación de soluciones y toma de decisiones.

En el estudio a realizar con el profesorado de Secundaria, la utilización de técnicas que nos facilite la información sobre las necesidades individuales, nos sería de gran ayuda como queda reflejado en la siguiente figura nº 2.18 sobre la evaluación diseñada por McMahon (1990):

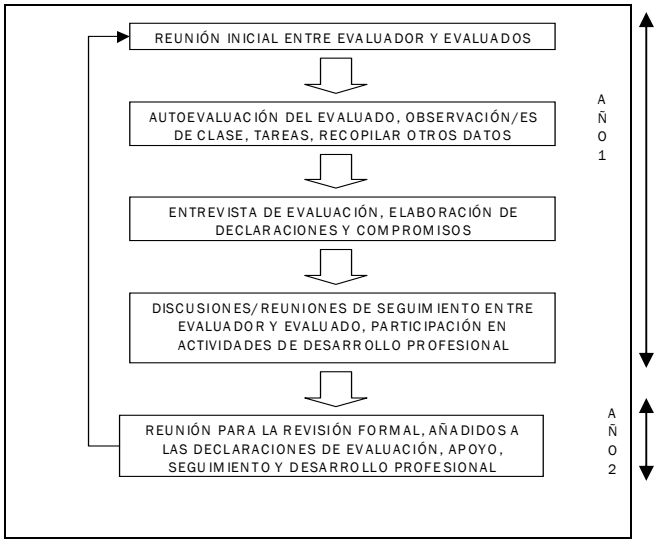


Figura nº 2.18.- Diagnóstico necesidades formativas a través de la evaluación, (McMahon, 1990), en Marcelo (1999:226).

Uno de los objetivos de la mejora como docente consiste en detectar cuales son las necesidades que siente el profesorado una vez que ha accedido a la enseñanza y conoce la realidad de los centros educativos. Como comenta García Llamas (1999:156), en el proceso de detención de necesidades, una de las etapas más importantes es el establecimiento de prioridades, entre las estrategias y criterios podemos indicar los siguientes:

- Criterio de Wulf y Share: relación entre importancia de los resultados y los resultados obtenidos.
- Criterio de Klein: discrepancia entre objetivos y situación de entrada.
- Criterio de Kaufman: relación entre el costo resolución (lo que costaría satisfacer cada necesidad) y el costo omisión (el costo que supondría no satisfacer la necesidad).
- Criterio de Mckillip: relación entre coste-impacto-viabilidad.
- Criterio de necesidades: relación entre importancia, costos, sujetos y necesidades.
- Criterio de priorización completa: relación entre importancia (utilidad, impacto), coste (por omisión y resolución), viabilidad (tiempo, recursos humanos y materiales), sujetos necesitados (muchos, pocos), urgencia (aplicable, inaplicable), Sánchez y Utrilla (1993), citado por García Llamas (1999).

En varios estudios realizados en Andalucía con el profesorado, citados por García Llamas (1999:156), se constata las necesidades de perfeccionamiento del profesorado, así tenemos en el estudio llevado a cabo por Vera Vila (1991), sobre las dificultades del profesorado en los primeros años de docencia, nos encontramos con:

1. Entrenamiento en métodos activos, 80,3%
2. Cursos de didáctica, 78,2%.
3. Orientación de alumnos, 77,8%.
4. Técnicas de dinámica de grupo, 75,1%.
5. Técnicas audiovisuales, 74,5%.
6. Cursos de psicología y pedagogía, 73,2%.
7. Cursos de la materia que imparten, 71,7%.
8. Práctica de reuniones y de orientación de padres, 68%.
9. Unión de teoría y práctica, 65,8%.

En otro estudio realizado por González (1995), los encuestados manifestaban lo siguiente:

- Necesidad de un perfeccionamiento didáctico más que actualización científica, y en menor medida una formación psicopedagógica.
- Para obtener dicha formación y perfeccionamiento prefieren:

    - Licencias de estudio, 70,8%.
    - Lectura de libros científicos y/o didácticos, 69,2%.
    - Cursos organizados por la Universidad, 63%.
    - Lo que menos satisface la necesidad de perfeccionamiento, son los cursos organizados por el centro de profesores, 28,1%.
    - Creen que la formación permanente debe hacerse de forma voluntaria, 58,4% y en horas lectivas, 63,1%. Rechazan en un 62,6% que se realicen en vacaciones.

2.4.4.4.- Las actividades en el medio natural en los centros educativos y su relación con las necesidades formativas

La revisión de trabajos sobre la EF nos ayudara a comprender la situación general para posteriormente profundizar en aspectos relacionados con las actividades en el medio natural. Concretamente en Dalmau, Zabala, Zabala, Gargallo y Villar (2004) vemos cual es la situación de la Educación Física en Primaria desde el conocimiento de los contenidos de la EF.

Los resultados del estudio ofrecen que existe un desconocimiento notable de los contenidos de la EF. Entre los motivos que determinan este desconocimiento destacan la diversidad de significados otorgados a la materia, fruto de las diferentes manifestaciones e interpretaciones de las AF y del Deporte (Blázquez, 2001).

Para los autores de la investigación, los principales factores que contribuyen a esta causa son:

- El perfil específico de la Educación Física, percibido al margen de las intenciones de formación educativa relativas al conocimiento y al desarrollo del intelecto del alumnado, provoca la falta de interés por el contenido científico, pedagógico, didáctico y académico de la Educación Física (López, 1999; Devís, 1990), de tal forma que se olvida la presencia de objetivos, contenidos y procedimientos educativos que dan cohesión al programa, percibiéndose únicamente como una materia cuya utilidad se relaciona con finalidades catárticas, recreativas o compensatorias del esfuerzo académico del resto de áreas de conocimiento.

- La falta de conocimiento también se imputa a la carencia de recursos documentales como libros de texto, videos u otros formatos como medios de acceso al conocimiento de la materia. La falta de cooperación por parte del profesorado de Educación Física en transmitir los programas de la asignatura, más la actitud individualista de los docentes, en cuanto a que cada uno se interesa exclusivamente por el conocimiento de su propia materia, suponen más obstáculos en el conocimiento de la Educación Física.

- Sigue reinando la confusión entre el concepto de Deporte y el de Educación Física, empañando su personalidad más pedagógica, bien sea provocado por una falta de definición de nuestra área de conocimiento, tal y como expone Ordóñez (1996), como por las erróneas orientaciones metodológicas utilizadas por los docentes menos formados, según apunta (Kirk, 1990).

En investigaciones recientes, Luis Pascual (2008a) realiza un profundo análisis de las investigaciones que versan sobre las necesidades formativas. De forma resumida los principales enfoques de las mismas son:

- Diagnóstico de necesidades formativas, que hace referencia al resultado de cotejar el estado real de la formación con el estado ideal.
- Satisfacción del profesorado, se apoya en la percepción que tiene sobre diferentes aspectos del sistema educativo y la formación (autonomía docente, prestigio social, salario, etc.).
- Motivación del enseñante, estudios fundamentados en las atribuciones que el profesorado realiza hacia diferentes aspectos relacionados con su labor docente, profesional y educativa.
- Problemática del docente, considera las deficiencias, tensiones y problemas del profesorado con relación a su práctica docente, algunas pueden ser solucionadas mediante actividades formativas.
- Evaluación de la formación permanente, se valore los programas de formación buscando puntos débiles o aspectos no tratados para corregir y mejorar en planes futuros.

- Ciclo de desarrollo profesional, aquellos análisis que buscan correspondencia entre las necesidades de momentos puntuales.
- Competencias del profesorado, el perfil profesional, el puesto de trabajo y las funciones llevan implícitos una serie de necesidades de formación.
- Otras categorías que nos ayudarán a profundizar sobre las necesidades formativas son:

    - Las instituciones, entidades u organismos que el profesorado utiliza para su formación, normalmente es el CEP.
    - La metodología que se emplea en las actividades de formación permanente.
    - Los problemas que tiene el profesorado en su práctica cotidiana de clase.
    - Las soluciones que se utilizan para resolver los problemas formativos.
    - Los intereses y las preferencias formativas que demanda el profesorado.
    - Las modalidades formativas preferidas por los docentes.

El mismo autor, Luis Pascual (2008b) desarrolla un mapa de necesidades formativas del profesorado de EF, que nos puede ser muy útil en futuras investigaciones y actuaciones (cuadro nº 2.53), entre lo más destacado las relaciones establecidas entre las diferentes tipologías del profesorado, las principales necesidades así como las posibles mejoras.

TIPOLOGÍA:	**Carencia** (falto de)	**Percepción** (demanda)	**Discrepancia** (necesita)	**Desequilibrio** (necesita solucionar)	**Prospectiva** (necesita prevenir)
CONSUMIDOR 47%	Independencia formativa	Interés formativo del curso	Más implicación formativa	Selecciona sólo lo novedoso	Estancamiento profesional
PRODUCTOR 30%	Apertura de intereses	Interés formativo de los GGTT	Variedad temática	Excesiva especialización	Encorsetamiento formativo
ORGANIZADOR 23%	Profundización temática	Intercambio de experiencias	Colaboración formativa mayor	Se dedica sólo a la coordinación	Abandono de su propia formación
NOVATOS 23%	Mayor número de recursos	Interés por el control de alumnos	Conocimiento práctico mayor	Poca relación docentes centro	Aislamiento profesional
AVANZADOS 46%	Orientación formativa mayor	Formación satisfactoria	Descubrimiento tema de interés	Etapa formativa transitoria	Desilusión de la formación
VETERANOS 22%	Diversidad de intereses mayor	Formación innovadora	Mayor ilusión profesional	Considera todo ineficaz	Tener el síndrome del 'quemado'
PIONEROS 9%	Participación formativa mayor	Formación útil y aplicada	Mayor dinamismo	Excesivamente selectivo	Preparación para la tutorización
MONOGRÁFICOS 48%	Diversificación de intereses	Educación física especial	Participación en temas generales	Falta referencia panorámica	Interés por la transversalidad
DIDÁCTICOS 10%	Más recursos generales	Evaluación Metodología	Más interacción con la práctica	Teorización del área excesiva	Interés desarrollo del currículo EF
PRÁCTICOS 42%	Fundamentación teórica mayor	Interés cantidad práctica mayor	Mayor grado de reflexión	Excesivo activismo	Capacitación en la investigación

Cuadro nº 2.53.- Necesidades formativas, tomado de Pascual (2008b:159).

Una vez visto algunos estudios sobre EF, nos centramos en aportaciones que procedan de las AMN. Para ello, Parra y Rivadeneyra (1998), citado por Parra (2001:103), aportan datos sobre las principales causas para no incluir en el trabajo diario las actividades en el medio natural, agrupándolas en la siguiente clasificación:

a. Relacionadas con la administración:
   1. Legislación vigente, responsabilidad civil.
   2. Falta de formación inicial del profesorado.
   3. Falta de cursos de reciclaje.
   4. Poca sistematización del bloque de contenidos.
   5. Falta de bibliografía adecuada.

b. Relacionadas con el profesorado:
   1. Falta de ilusión docente, no innovación y no investigación.
   2. Aumento de dedicación, sin remuneración ni reconocimiento.
   3. Poca cultura colaborativa entre el profesorado.
   4. Cada centro independiente de los demás.

c. Relacionadas con la organización de las AMN:
   1. Demasiado tiempo de preparación.
   2. Poco tiempo disponible a la semana, 2 horas.
   3. Sesiones que ocupan más de una hora.
   4. Rompe programas de otras asignaturas.
   5. Problemas de transporte. Horario estricto.
   6. Trámites y permisos. Climatología.
   7. Se pueden desatender otros alumnos y grupos. Alumnos con necesidades educativas especiales.

d. Relacionadas con las características propias de las AMN:
   1. Necesidad de material especializado.
   2. Elevado coste del material y actividades.
   3. Materiales difíciles de manejar.
   4. Carencia de infraestructura en el centro.
   5. En los Centros de Profesores no existe material didáctico.
   6. Técnicas complejas no al alcance de todo el colectivo de profesores.

e. Relacionadas con la cultura escolar:
   1. Asignaturas de más rango.
   2. Contenidos propios de Educación Física de más rango.
   3. Posibles riesgos que no se quieren asumir.
   4. Concepción basada en la eficacia de la enseñanza.
   5. Cultura encaminada al rendimiento.
   6. No hay conciencia política ni social.
   7. Disconformidad entre padres.

Con estas premisas aparecen infinidad de posibilidades para afrontar aquellos aspectos negativos que no permiten un desarrollo adecuado de las AMN en los centros educativos. Si bien, son numerosas las dificultades, también existen soluciones que diferentes autores han aportado a lo largo del capítulo y que intentamos desarrollar en la investigación.

En los siguientes apartados nos centramos en conocer tendencias que deben orientar nuestras demandas, por la relevancia y la influencia que tienen en el día a día en los IES andaluces.

2.4.4.5.- Adolescencia y Educación. Necesidades del alumnado en ESO

Un grupo de profesores universitarios observaba la práctica de niños y niñas de infantil mientras se preguntaba porqué ha cambiado tanto la educación sobre todo en la etapa de Secundaria. Es cierto que se han producido modificaciones en Infantil y Primaria pero nos llama la atención los cambios tan alarmantes que se han producido en la ESO, sobre todo en aspectos vinculados a la actitud del alumnado y su comportamiento, amén de lo relacionado con el aprendizaje, como se demuestra en el informe español PISA[18] 2006. Estos resultados son contrastables con otros trabajos realizados, que aunque sin ser tan mediáticos, son igual de contundentes. La respuesta de uno de los compañeros parece evidente, hay ciertos contenidos que no se pueden aprender sin esfuerzo pues no existe otra fórmula que permita alcanzar su aprendizaje. Todo lo que hagamos sin tener claro esta afirmación nos podrá ayudar en ciertos aspectos pero la esencia quedará en un segundo lugar y el fracaso llegará tarde o temprano. Este hecho se puede comprobar si analizamos la evolución educativa desde la implantación de la LOGSE hasta la actualidad.

Para comprender que está pasando en esta etapa, planteamos un análisis de la adolescencia, su vinculación con el sistema educativo, cuáles son sus necesidades y cómo afrontar nuevos retos que nos ayuden a mejorar la situación actual. Recaré (2000) presenta una propuesta educativa que intenta difundir una experiencia y crear espacios que permitan una genuina participación de los adolescentes y los jóvenes no solo en la mejora de su salud sino también en la definición de las sociedades del futuro. La propuesta está organizada varios bloques entre los que destacamos:

1. Contexto actual del adolescente.
2. El rol de la educación.
3. Un enfoque integral.
4. Una propuesta educativa.

1. El contexto actual de los adolescentes.

[18] PISA es el acrónimo del *Programme for International Student Assessment* (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos), de la OCDE.

Algunas de las características que exteriorizan los adolescentes en esta etapa son muy llamativas y a la vez nos aporta bastante información. Nuestro planteamiento se posiciona en las interacciones existentes en el sistema educativo en general y la educación física en particular.

La visión que podemos tener del adolescente viene dado, en términos generales, por:

a. Las características del comportamiento, como comenta Latorre (2002) son:

- Fuertes pasiones.
- Deseos corporales, en especial por manifestar su sexualidad.
- Ausencia de autocontrol.
- Mal humor y mala predisposición para realizar imposiciones del medio exterior.
- Ideas exaltadas.
- Manifiestos de violencia ante desacuerdos.
- Preferencia de acciones nobles antes que acciones útiles.
- Culto a la diversión y al ingenio gracioso.
- Marcada competitividad en temas que lo afecten.

b. Los duelos a los que se enfrenta el adolescente en la posmodernidad son:

- Por el cuerpo perdido. No tener un cuerpo acorde con los cánones de belleza actuales puede acarrear problemas de socialización.
- Por los padres de la infancia. Debe producirse un acercamiento a los padres pero con los matices diferenciadores, resultantes de la personalidad adquirida.
- Por el rol y la identidad infantil. En la sociedad posmoderna los medios divulgan los valores del yo ideal, es decir allí donde estaba el ideal del yo está el yo ideal y hay que atenerse a las consecuencias.

c. Siguiendo a Horiuel y Muñoz (1997) nos encontramos con algunos cambios relacionados con el yo:

- El "yo" sexuado. Define cuál es nuestra identidad, masculina o femenina, con la que cada uno, de forma libre, se irá identificando durante el proceso de formación como persona.
- El autoconcepto–la autoestima. Las personas que tienen un buen concepto de ellas mismas establecen unas relaciones más ricas con los demás y pueden sentirse más solidarias y responsables ante los demás y ante la propia vida.
- Sentirse bien con uno mismo. Está relacionado con la forma de satisfacer las necesidades. En la adolescencia destacamos: el bienestar corporal, la identidad personal, el sentirse amado, la autoestima y la confianza en uno mismo, que además se relaciona

con el desarrollo de la persona, ser más autónomos, la propia paz y la del mundo, el placer y las ganas de vivir.

- Nuestra imagen. Se pretende que desde la adolescencia cada uno vaya construyendo una imagen realista y aceptable tanto del propio cuerpo como de los aspectos físicos externos de la persona.
- Los cambios en la adolescencia. Juana, una chica de 15 años define adolescencia como: *los adolescentes somos básicamente unos tontos, pedantes, gallitos, orgullosos, rebeldes contra todo y contra nada, egoístas, comodones, presumidos, crueles, injustos (sobre todo con la familia), arrogantes, contestones y a la vez inseguros, sentimentales, creativos, solidarios, curiosos y, sobre todo, vulnerables.*
- Los demás. Para conocer a los demás es necesario partir del respeto y la aceptación incondicional del otro, es decir, has de aceptar a la persona tal como es, con sus gustos, su forma de hablar, de vestir, cómo es físicamente, el sentido que da a su vida, sus capacidades intelectuales y humanas, sus actos, etc. En definitiva, la aceptación global de la persona.
- Grupo e identidad. Todas las personas que vivimos en sociedad tenemos la necesidad de estar integradas en distintos grupos (la familia, la pandilla, el equipo, el trabajo, las bandas, etc.). Es tal la estructura de funcionamiento en grupo que tiene nuestra sociedad que de alguna manera es difícil para las personas vivir de forma aislada, y es durante la adolescencia cuando el grupo tiene importancia básica en el desarrollo de la persona.
- Las relaciones interpersonales. Nos encontramos con la necesidad de salir del aislamiento infantil y compartir la vida con los demás. Ante un proceso tan cambiante como la adolescencia conviene recordar que en la diferencia y en la diversidad humana, social y cultural siempre puedes encontrar un punto universal a todos y a ti mismo. Todos somos seres humanos y, por lo tanto, iguales en la diferencia.
- La autoafirmación a través del grupo.

    - La familia. Después de las primeras vivencias se ha favorecido el desarrollo de una persona única y distinta a los demás. A partir de ahora comienza un crecimiento interno que nos llevara a ser una persona madura. Esta nueva situación provocará ciertos cambios en la relación familiar.
    - Los amigos. Un grupo ha de tener unas características determinadas: ha de ser algo más que una suma de individuos, ha de tener un objetivo común decidido por las personas que los forman, tiene vida propia (dificultades, éxitos, relaciones, etc.), tiene unas normas propias derivadas de las relaciones interpersonales (afectivas y personales) que se dan y ha de haber

un sentido de responsabilidad y compromiso de los individuos con el resto del grupo.

- La amistad. En palabras de Savater (1997) *siempre me ha parecido molesto que algunos padres se empeñen en ser el mejor amigo/a de sus hijos. Los chicos/as debéis tener amigos de vuestra edad: amigos y amigas, por supuesto. Con los padres, los maestros y el resto de los adultos es posible, en el mejor de los casos, llevarse razonablemente bien, lo que de alguna manera ya es mucho.*

Vistas algunas características de la adolescencia analizamos como se ve la juventud desde diferentes perspectivas, para ello nos basamos en el estudio desarrollado en Andalucía por Fernández, Escrivá y Robles (2003).

Como primera aportación nos interesa la opinión de los jóvenes en relación con las actitudes. *La consideración que tienen los jóvenes actuales respecto a las actitudes que más predominan entre ellos dista de aparecer de una forma exenta de cierta percepción crítica. Entre una serie de opciones que se refieren a actitudes que se pueden valorar en distintos sentidos, la primera que se nombra es "la rebeldía", que es citada por un 36,8%. Las otras dos características nombradas más frecuentemente son "la despreocupación" y "el consumismo", que son citadas respectivamente por el 28,5% y el 27,3% de los entrevistados. Las características que se pueden considerar más deseables socialmente están en un segundo plano, con cantidades entre el 10 y el 15% de los jóvenes que nombran las siguientes: la solidaridad, la responsabilidad la vitalidad o la amistad. Y tienen muy escasa presencia actitudes como el espíritu de sacrificio, la cooperación o el idealismo* (Fernández, Escrivá y Robles, 2003:42).

A continuación, la opinión sobre los problemas con los que se encuentra la juventud, centrándonos en la etapa cercana a la adolescencia (entre 14 y 17 años) tenemos como la opción más elegida ha sido "*las drogas"* con 55,2%, a continuación con valores significativamente más bajos aparece *"la falta de empleo"*, 41,2%. En tercer lugar destacamos *"el fracaso escolar"* con un 36,8%. Los siguientes problemas son *"el dinero"* y *"el diálogo con los adultos"* con un 12,6% y un 11,5% respectivamente.

Como ven la juventud los adultos es otra de las perspectivas que se desarrolla en la investigación sobre los jóvenes en Andalucía. *En resumen, para los que emiten un juicio desde el punto de vista que considera a la juventud como algo ya ajeno, ésta viene definida como algo propio del desarrollo vital, que conlleva un conjunto de condiciones físicas, un modo de vivir y una actitud ante la vida, y dicha actitud corresponde sobre todo a una posición de enfrentamiento con el mundo adulto, a un rechazo de la adquisición de responsabilidades y un apego a una forma de vida que tiende a aprovechar las posibilidades de su situación social* (Fernández, Escrivá y Robles, 2003:321).

La imagen que se desprende de lo hasta aquí expuesto es la que supone la extensión de las conductas problemáticas propias de los adolescentes al conjunto de los jóvenes. Ausencia de preocupaciones, contestación social, escasez de actividades productivas, estudio con mucho tiempo libre y dedicación del tiempo a las relaciones con otros jóvenes y a salir por la noche en espacios públicos propios de jóvenes. Este es el conglomerado de ideas que sintetiza la imagen típica del joven que se tiene en la sociedad andaluza (Fernández, Escrivá y Robles, 2003:326).

La tercera perspectiva se centra en los técnicos que realizan su labor profesional vinculada a la juventud por dos motivos fundamentales, el primero por ser una perspectiva cualificada y en segundo lugar porque se trata de organismos que trabajan con jóvenes. Destacamos como a nivel nacional se elabora el Plan de Acción Global en el que se fijan dos grandes objetivos:

a) Favorecer las condiciones que posibiliten la autonomía, la emancipación y el bienestar de los jóvenes, mediante medidas dirigidas a la inserción laboral y al acceso a la vivienda, y mediante programas de educación para la salud y las alternativas saludables de ocio y tiempo libre.
b) Fomentar los valores de tolerancia y solidaridad, mediante medidas que favorezcan el apoyo a colectivos desfavorecidos, prevención del racismo y la violencia, voluntariado y cooperación con pueblos de culturas diversas y con medidas que favorezcan cualquier otra forma de participación activa en la sociedad.

Otro de los aspectos destacable por parte de los técnicos es como *entre los 15 y 20 años las necesidades vitales pasan por el ocio y las relaciones personales, mientras que a edades más avanzadas el tema de la emancipación va cobrando fuerza y esto pone en primer plano el trabajo y la vivienda. Según algunas técnicas los jóvenes se caracterizarían por ser idealistas, solidarios, utópicos o abiertos* (Fernández, Escrivá y Robles, 2003:376).

2. El rol de la educación.

Para Lawther (1987) la práctica de actividad física trae, subyacente, diferentes necesidades presentes en la literatura que aborda el tema de la psicología del adolescente en el deporte como por ejemplo:

- Necesidad de afiliación (necesidad de socializarse): necesidad de interactuar con otras personas, -conocer nuevas amistades, necesidad de exhibirse, agradar a otros, interesar, sorprender, destacarse, asombrar.
- Necesidad de éxito y autonomía: sentir independencia, lograr triunfos sociales y personales.

- Necesidad de rendimiento: superar los propios límites, competir con otras personas.
- Placer intrínseco: propio placer, placer por la actividad deportiva como medio de canalización.
- Necesidad de construcción: organizarse y constituirse a partir del reconocimiento de sí mismo.
- Necesidad de sublimar impulsos: impulsos agresivos propios de la naturaleza humana, los cuales encuentran en el deporte una vía de escape, son socialmente aceptados y valorados.
- Necesidad de dominio: se refiere a la necesidad de influir en otros, controlar situaciones y compañeros.
- Necesidad de jugar.
- Necesidad de esparcirse: relajarse, entretenerse de forma activa.
- Necesidad según sexo:
  a) Mujeres: lograr una mejor figura.
  b) Hombres: entablar amistades y demostrarse a sí mismo y a los demás sus destrezas.

En este apartado nos basamos en los cuatro aprendizajes fundamentales para el desarrollo del conocimiento (figura nº 2.19).

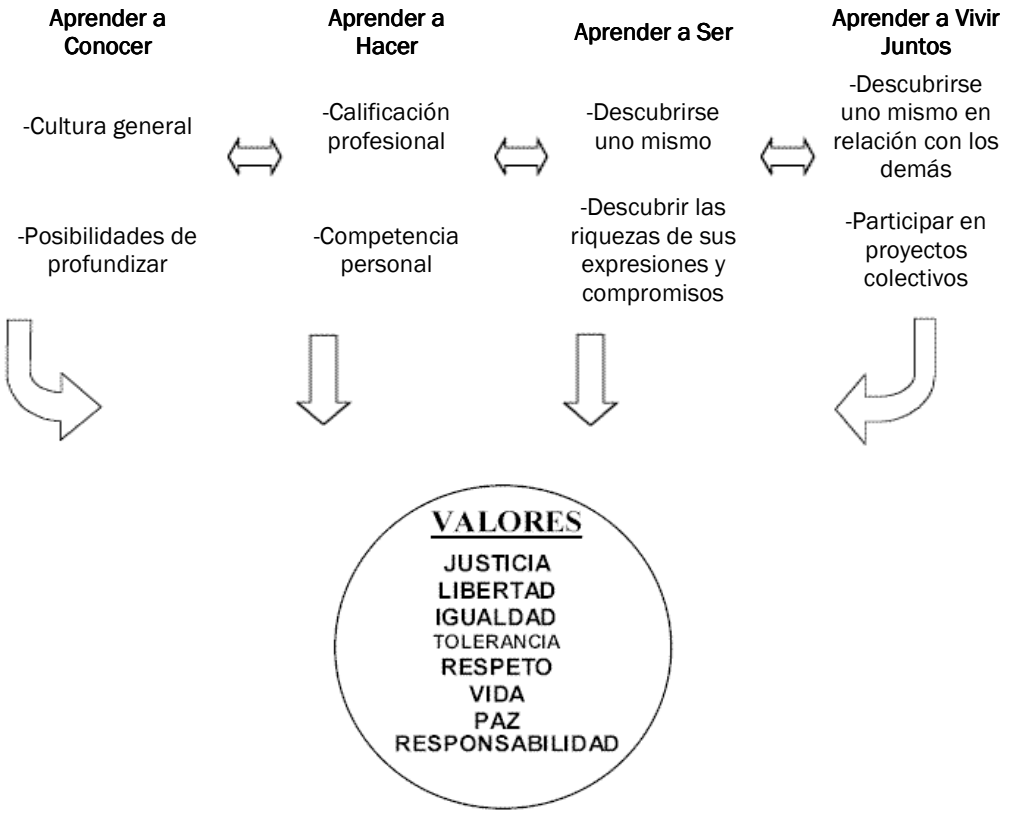


Figura nº 2.19.- Los pilares de la educación y su vinculación con los valores, Recaré (2000:3).

3. *Un enfoque integral.*

La forma de abordar la educación en los adolescentes debe partir un análisis exhaustivo del contexto en el que se mueve el alumnado en estas edades. Basándonos en algunas aportaciones hechas anteriormente, en las que se analizaban las principales características de esta etapa, consideramos de vital importancia abordar cuáles son los factores de riesgo que envuelven a este colectivo. De forma resumida Recaré (2000:1) aporta información de diferentes contextos y los factores de riesgo asociados.

BIOLOGÍA Y GENETICA	ENTORNO SOCIAL	ENTORNO PERCIBIDO	PERSONALIDAD	CONDUCTAS
Historia familiar, Núcleo familiar en Crisis: separaciones, divorcios, etc. Antecedentes de alcohol, droga, etc. Violencia familiar. Problemas económicos.	Pobreza. Desigualdad racial. Falta de oportunidades: de trabajo, de estudios, etc. Falta de credibilidad en la política. Falta de contención institucional.	Medios de comunicación orientados mayoritariamente al consumo. Modelos en los que predomina la importancia de la imagen, juventud, la moda	Poca autoestima. Falta de ideales. Desorientación vocacional.	Comportamientos que les permiten ser aceptados por sus pares. No idealización de sus padres de la infancia. Rebeldía hacia el mundo adulto.
Cualquiera de estos factores pueden llevar a conductas de riesgo en adolescentes y estilos de vida:				

Cuadro nº 2.54.- Dimensiones contextuales del adolescente y factores de riesgo, Recaré (2000:1).

Relacionados con la salud:	Relacionados con el entorno social:	Relacionados con la escuela:	Relacionados con la familia:
Consumo de drogas. Consumo de alcohol excesivo. Consumo de tabaco excesivo. Alimentación nociva. Vida sedentaria.	Delincuencia. Discriminación. Dificultad para relacionarse con grupos sociales.	Desviación. Bajo rendimiento académico. Discriminación. Problemas para relacionarse con sus pares.	Violencia. Dificultades para relacionarse con miembros de la familia. Falta comprensión de realidad familiar.
Resultados y trastornos biopsicosociales			
Salud: Enfermedades y trastornos. Condiciones físicas deficientes.	Papeles sociales: Fracaso escolar. Marginación social. Problemas legales. Maternidad y paternidad prematuras	Desarrollo personal: Autoimagen distorsionada. Depresión y suicidios. Desorientación vocacional.	Preparación para la adultez: Aptitudes limitadas para el trabajo. Desempleo.

Cuadro nº 2.55.- Conductas y trastornos relacionadas con las conductas de riesgo, tomado de Recaré (2000:1).

4. *Una propuesta educativa.*

Para el análisis de la relación entre los valores propios del joven y aquellos que surgen a partir de la participación en actividades en el medio natural, tomamos como referencia las dimensiones en las que interactúan diferentes valores (Recaré, 2000), cuadro nº 2.56:

En relación con uno mismo	En relación con los demás	En relación con el medio
- autonomía - juicio - responsabilidad - capacidades y limitaciones	- comprensión - respeto - solidaridad - diálogo - igualdad	- percepción - conocer - adaptarse

Cuadro nº 2.56.- Interacciones entre valores de la juventud y las AMN, Recaré (2000:4).

Psicólogos, pedagogos, sociólogos y educadores físicos vienen destacando el valor educativo del deporte para el desarrollo psicosocial del individuo y como medio de integración social y cultural. Quienes defienden este planteamiento, consideran el deporte como una herramienta apropiada para enseñar a todos, pero sobre todo a los más jóvenes, virtudes y cualidades positivas como justicia, lealtad, afán de superación, convivencia, respeto, compañerismo, trabajo en equipo, disciplina, responsabilidad, conformidad y otras (Cruz, 2004; Gutiérrez, 1994, 1995, 2003; Kleiber y Roberts, 1981; Sage, 1998), citados por Gutiérrez (2004:114).

Como apuntan Oja y Telama (1991) el deporte ocupa un primer plano a todos los niveles, pero destacan como de dan dos vertientes de estas manifestaciones que cada vez están más distanciadas. Si por un lado el deporte espectáculo acapara la mayor parte de los medios de comunicación, en el lado opuesto nos encontramos con la práctica física y deportiva como medios de educación integral, contacto con la naturaleza, promoción de la salud, alivio del estrés, búsqueda de nuevas sensaciones y aventuras, disfrute y relación social, aspectos lúdicos y formativos más próximos al deporte para todos.

En este apartado, el conocimiento en profundidad del mundo de la adolescencia nos permitirá preparar estrategias acordes con las necesidades y problemas que nos vayan surgiendo a lo largo de nuestra vida profesional, Hemos visto como esta etapa tiene connotaciones que la hacen diferente a las demás, caracterizada básicamente por una inestabilidad casi permanente a la que tenemos que enfrentarnos de la mejor forma posible, y ello conlleva una formación tanto a nivel teórico como práctico. Como complemento a los párrafos anteriores, desde la EF, Pérez y Casanova (2008) presentan las capacidades que forman la personalidad del adolescente y a su lado las características básicas que nos orientarán en el trabajo a realizar (cuadro nº 2.57):

Capacidades	16 a 18 años (adolescencia tardía)
Cognitivo-intelectual	- Desarrollo final del Fundamento Propositivo (capacidad para razonar verbalmente sobre hipótesis de manera deductiva, utilizando para ello la disyunción, implicación, exclusión y otras operaciones). - Logro de la capacidad para pensar, estudiar de forma autónoma y descubrir. - Los principales cambios producidos en el desarrollo suponen importantes *reestructuraciones* en el significado que el sujeto da al mundo. - Consolidación del pensamiento científico.
Afectivo-motivacional	- Proceso final de aceptación de su propia imagen corporal. - Necesidad de tener tiempo libre. - Menos actitudes de mal humor y mayor imparcialidad en su análisis de las relaciones.
Psicomotriz	- Se definen totalmente los cambios físicos y empiezan a diferenciarse los aspectos característicos de cada individuo. - Máxima expresión del conjunto de cualidades motrices. - Altos niveles en la capacidad de aprendizaje motor. - Condicionantes de tipo volitivo, genético y de experiencias previas. - Alto abandono de la práctica físico-deportiva, sobre todo en chicas.
De Inserción Social	- Desarrollo de su propia escala de valores (el estadio de razonamiento lógico nos indica el límite alcanzable en el razonamiento moral, aunque no todas las personas logran el límite superior de razonamiento moral que les posibilita el estadio lógico alcanzado). - Hay una acentuada preocupación por la coherencia y la imparcialidad, por seguir lo que indica la propia conciencia y mantener el respeto hacia uno mismo. - Metas de vida y proyectos más realistas. - Elección de trabajo y capacitación para realizarlo o integración y búsqueda de su puesto en el mundo de los adultos.
De Relaciones Interpersonales	- Retorno a estar emocionalmente cercanos y cercanas a sus padres, aunque de manera progresiva. - Prioridad para las relaciones íntimas. - Disminuye la importancia del grupo de pares. - Reencuentro de su propia forma de expresión y descubrimiento de su propio comportamiento. - Aprendizaje del modo idóneo de comunicarse consigo mismo y con los demás. - El concepto de *role-taking* o habilidad de ver las cosas desde la perspectiva del otro sirve de intermedio entre las necesidades estructural-cognitivas y el nivel alcanzado de desarrollo moral y está profundamente relacionado con el concepto de justicia ya que ambos comparten la misma estructura de igualdad y reciprocidad.

Cuadro nº 2.57.- Características Psicopedagógicas del alumnado de 16 a 18 años (Pérez y Casanova, 2008).

2.4.4.6.- Estrategias metodológicas adaptadas a la nueva realidad educativa

Como afrontar la enseñanza de la EF y las AMN con los adolescentes es una de nuestras mayores preocupaciones, a lo largo de estas líneas queremos mostrar cuáles son las orientaciones que nos ofrecen las investigaciones y los investigadores más relevantes. Comencemos pues, con Gutiérrez SanMartin (2004) refiriéndose al valor del deporte en la educación integral del ser humano. Para ello, aporta algunas citas comentando aspectos relativos a la educación integral.

Hace ya más de una década que Oja y Telama (1991), recogiendo las conclusiones de los trabajos presentados en el Congreso Mundial de Deporte para Todos, celebrado en Finlandia en 1990, hacen especial hincapié en el valor del deporte para la formación integral de la persona, es decir, para todas y cada una de sus áreas del desarrollo, tanto para las físicas (forma física, salud y prevención de la enfermedad) como para las psicológicas (autoestima, personalidad, calidad de vida) y las sociales (relación con los demás, rendimiento en el empleo, evitación de la soledad), además de poder influir sobre el desarrollo moral y la promoción de diversos valores sociales y personales.

Anteriormente, Iverson y cols. (1985) afirmaban que la escuela representa un escenario ideal para influir en la práctica de la actividad física en niños y jóvenes y que unos buenos programas de actividad física en los colegios podrían aportar el conocimiento y las destrezas necesarias para los hábitos de práctica física a lo largo de la vida.

En la misma línea, Fox (1996) ha comentado que las escuelas proporcionan una de las pocas oportunidades de abarcar a todos los individuos para proponerles los programas físicos y la última oportunidad de captar a toda la audiencia sin coste adicional. Además, la escuela ofrece tres oportunidades principales para que la gente joven sea físicamente activa: a) los juegos durante el recreo, b) las clases de educación física, y c) las actividades físico-deportivas extracurriculares.

La educación integral que actualmente pretendemos debe ser una educación de carácter ecológico, que mejore las relaciones del individuo con su propio cuerpo y con el entorno físico. En ella, la actividad deportiva debe ser una actividad lúdica, pero educativa, es decir, intencional, sistemática y rigurosa. Por ello, la exigencia dela planificación de la formación no puede tener únicamente una finalidad compensatoria, hay que planificar la educación deportiva de las personas como actividad continuada a lo largo de toda la vida.

Por eso, reconociendo la trascendencia de la socialización infantil y juvenil a través de los juegos y deportes, el Consejo de Europa (1967-91) comunicó a sus miembros cuáles habían de ser, al menos, las funciones que debía cumplir el deporte destinado a los niños y jóvenes:

- *Respetar, en su unidad, todos los aspectos de la persona.*
- *Desarrollar la capacidad de cada cual para evaluar sus propias posibilidades y desarrollar los distintos aspectos de su personalidad en el respeto de sí mismo y de los demás.*
- *Favorecer una práctica deportiva de ocio en un ambiente de diversión, sin olvidar el rigor del aprendizaje.*
- *Adoptar una pedagogía del éxito que no conduzca a logros demasiado fáciles o a fracasos de graves consecuencias.*
- *Proponer un amplio abanico de actividades individuales y colectivas.*
- *Permitir que cada cual elija las actividades según sus gustos, necesidades placer que le aporten.*

(Gutiérrez SanMartin, 2004:116).

Estudios que nos ofrezcan datos concretos de la realidad educativa nos permitirá actuar con un conocimiento lo más próximo a esa realidad, En esta línea se desarrolla el siguiente trabajo, en él se estudian los aspectos ligados a la planificación y como afecta al desarrollo de los contenidos Viciana, J.; Zabala, J.; Lozano, L.; Sánchez, C.; Miranda, M. T. y Dalmau, J. M. (2004). Kneer (1986) o más recientemente Viciana y Zabala (2004), ya detectaron la deficiente planificación que se realizaba en Educación Física registrando índices de desidia importantes. El estudio centrado en la formación inicial y analizando las propuestas del profesorado, destacamos los criterios para elegir que contenidos voy a impartir al alumnado. Estas aportaciones, nos ayudan a la hora de analizar algunas circunstancias de la no impartición de las AMN en los centros educativos.

Algunas conclusiones del estudio que nos pueden ser de utilidad son: el trabajo de concienciación en el profesorado sobre la importancia de una programación para una correcta y una ajustada intervención docente, el esfuerzo a realizar para que el profesorado planifique, y así disminuir los datos negativos existentes en la actualidad y la inexperiencia en los primeros años constituyen un campo para abordar diferentes trabajos de investigación.

También centrado en los contenidos, pero desde otra óptica, hemos encontrado el desarrollado por Salinas (2006). Destacamos la existencia de múltiples y variados factores que afectan en la selección de los contenidos a impartir al alumnado. En la figura nº 2.20 aparecen datos que rápidamente encontramos una relación con las AMN y su desarrollo en los centros educativos. El estudio en profundidad de estos factores permitirá el diseño de estrategias específicas para el bloque de contenidos *"Actividades en el Medio Natural"* que marca el currículo de EF para la ESO en Andalucía.

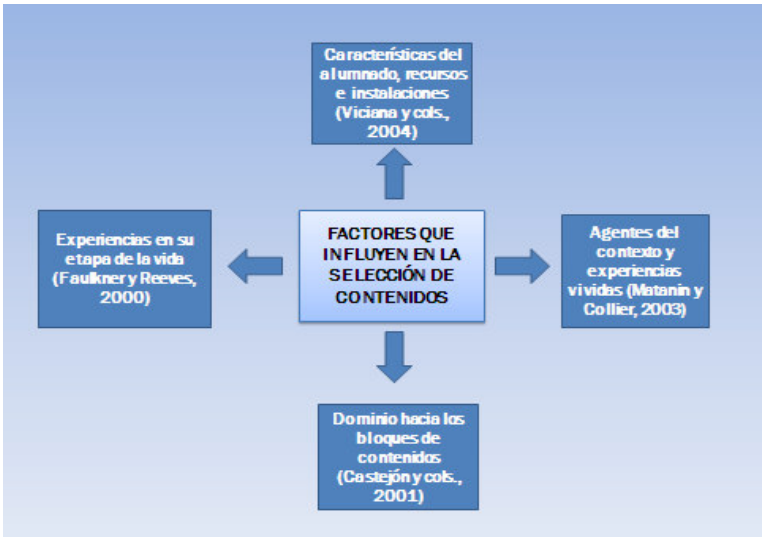


Figura nº 2.20.- Factores que influyen en la selección de contenidos, Salinas (2006).

La realidad educativa está en constante evolución, la adaptación a estas nuevas situaciones desde una actitud participativa y reflexiva nos permitirá adquirir nuevas destrezas y diseñar estrategias de intervención. Este es el caso de la propuesta de Esteban (2008) donde se diseñan actuaciones para un mejor aprendizaje y convivencia en las clases de EF. Destacamos las siguientes:

1. Crear ambientes positivos de aprendizaje y convivencia en un contexto de democracia participativa.
2. Establecer un clima motivacional orientado a estimular la autonomía y responsabilidad del alumnado.
3. Incrementar el tiempo dedicado al aprendizaje cooperativo.
4. Estimular la regulación de conflictos mediante vías pacíficas.

Una referencia en EF cuando hablamos de nuevas tendencias innovadoras la encontramos en la clasificación realizada por Viciana (2000), en ella destacamos, por su vinculación directa con las AMN las siguientes:

1. Innovaciones provocadas por los temas transversales en la EF, sobre todo con la EF en el medio natural. El papel del profesor de EF es ser responsable de concienciar a través de la EF a los alumnos de la importancia de la conservación del medio natural y de su aprovechamiento para la realización de actividades físicas (en una doble vertiente: el medio natural, ríos, montañas, playas, etc. y el medio urbano).
2. Innovaciones provocadas por la utilización del centro educativo como alternativa al espacio natural no disponible. Tendencia importante en la EF donde, a través de la reflexión del profesorado y del desarrollo de nuevas estructuras, se permite desarrollar actividades, en un

principio imposibles, en el entorno educativo. El objetivo fundamental de estas innovaciones es aprender y practicar tareas para transferir dichas destrezas al espacio natural de desarrollo de estas actividades. Las tendencias más importantes son:

- Deportes de montaña (escaladas en rocódromos, escaladas en horizontal, tirolinas, rappel, orientación en el medio natural con gymkanas, circuitos de orientación por el centro, utilización de mapas y planos…).
- Deportes de playa (vela con patín, disco volador…).
- Deportes de invierno (adaptaciones del esquí, pistas artificiales…).

3. Innovaciones en torno al desarrollo del bloque de AMN. Las tendencias aquí también son importantes, aunque en menor grado que en la tendencia innovadora anterior de juegos y deportes. Además de lo resaltado en los temas transversales, el tratamiento de este bloque específico de secundaria ha manifestado, fundamentalmente:
   - Experiencias innovadoras en la naturaleza como culmen al desarrollo de unidades didácticas de actividades en el medio natural.
   - Experiencias innovadoras en el centro para preparar al alumno a las salidas al campo, algo que ya comentábamos en la tendencia del aprovechamiento del centro como alternativa a otros contextos.
   - Unidades didácticas completas de desarrollo de actividades novedosas, a veces solapadas con otras tendencias como por ejemplo con deportes de riesgo o aventura (desarrollo de la bicicleta de montaña,…).

La propuesta de Fraile (2005) se basa en un seminario de trabajo colaborativo utilizando la metodología de investigación-acción. Su principal preocupación era cómo detectar los problemas en las clases de EF para luego resolverlos, desde una perspectiva práctica. En este caso destacaron los temas problemáticos en el ámbito escolar, de acuerdo con las nuevas demandas educativas y sociales (evaluar aspectos cualitativos, resolver el sentido del ridículo de un grupo de estudiantes ante determinadas situaciones planteadas en clase, cómo garantizar una actividad física más saludable, etc.). Este seminario no sólo trata de atender a los problemas educativos del aula, sino a la mejora profesional de todos los participantes. Para ello, deben seguir siendo capaces de:

- Generar un conocimiento propio, tanto a nivel grupal como individual.
- Revisar continuamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Encontrar estrategias didácticas que posibiliten las innovaciones pertinentes, adquiriendo el compromiso de llevarlas a la práctica, etc.

Desde el ámbito específico de las AMN nos encontramos con el posicionamiento de Faleroni (2003:569) nos parece muy acertado a la hora afrontar un trabajo vinculado a las AMN, *la idea del deporte para todos no es un problema para la idea de sustentabilidad sino que lo fundamental es cómo se realizan: ¿qué tipo de deportes se promocionan y cómo se comercializan?, ¿debe haber igualdad de oportunidades? y ¿es deseable persuadir a la gente para que practique actividad física en todas las vías posibles? Desde nuestra perspectiva, todas las prácticas deportivas (urbanas o en el medio natural) y los equipamientos que éstas requieran, son compatibles con el pleno respeto de los valores naturales en la medida que logremos que, además de comportar salud y calidad de vida, posean un escaso valor instrumental y, por ende, que no afecten a la capacidad de sustentación de un territorio dado.*

Como resultado de este posicionamiento tenemos la idea de un *Ecodeporte* entendido como:

- Deporte solidario, porque se basa en la gestión eficaz de sus recursos, es decir, capaz de aumentar y mantener la calidad de la actividad deportiva, utilizando el menor número posible de recursos, porque saca el mayor provecho de aquellos con los que cuenta y, con especial énfasis, porque los distribuye equitativamente.

- Y deporte ecológico, en tanto persigue la constante disminución de los daños producidos al medio ambiente y observa una rigurosa política de reparación del daño realizado.

Para finalizar, retomamos las tendencias en formación, auspiciados por la necesidad de adaptarnos de manera permanente a la realidad educativa. Para ello Murillo (2006:21) plantea algunos principios y orientaciones a seguir. *En la actualidad, la escuela, a la par que enfrentarse al reto de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación, ha de confrontar los desafíos que supone una sociedad sujeta a rápidos cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos; desafíos que exigen un docente nuevo para el que reproducir esquemas aprendidos en sus años de formación inicial ya no es suficiente. Ahora se exige a los centros de formación de docentes que formen profesionales bien preparados y comprometidos con su trabajo, flexibles y capaces de dar respuesta a nuevas necesidades y demandas, innovadores y con recursos para transformar su realidad inmediata.*

Al afrontar la formación con modelos innovadores es necesario tratarlo como un todo indivisible destacando las siguientes características globales (Murillo, 2006):

- La existencia de una cultura innovadora.
- La contextualización de la propuesta en su institución de pertenencia, en su historia y en su entorno.
- La íntima relación entre los aportes pedagógicos y los organizativos

- La existencia de un marco teórico que orienta el diseño y la aplicación.
- Un enfoque de abajo hacia arriba.

2.4.4.7.- Educación para el ocio y el tiempo libre ante la nueva realidad social

¿Qué entendemos hoy por ocio? (Cuenca, 2004)

Si el ocio no es el tiempo libre, como tantas veces se ha dicho, ni tampoco una actividad, con la que a menudo se le ha identificado, sino más bien un modo de ser y percibir, un estado mental o, si se quiere, un ámbito de experiencia humana determinado por la actitud con la que se lleva a cabo una acción, ¿cuál será la manera en la que debemos entender actualmente dicha realidad desde un horizonte educativo?

Entendemos el ocio como una experiencia integral de la persona y un derecho humano fundamental.

- *Una experiencia humana integral, es decir, total, compleja (direccional y multidimensional), centrada en actuaciones queridas (libres, satisfactorias), autotélicas (con un fin en sí mismas) y personales (con implicaciones individuales y sociales).*
- *Un derecho humano básico que favorece el desarrollo humano, como la educación, el trabajo o la salud y del que nadie debería ser privado por razones de género, orientación sexual, edad, raza, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica. Un derecho reconocido jurídicamente por distintas legislaciones. (Cuenca, 2004:242).*

Desde el posicionamiento humanista, el ideal que se persigue es que la persona tenga ocio libremente elegido, satisfactorio, autotélico, adecuado a su edad y circunstancias, capaz de proporcionarles experiencias de desarrollo personal. También entendemos que ha de ser rico y variado, de ahí su multidimensionalidad: lúdica, creativa, festiva, ambiental-ecológica y solidaria.

Algunas propuestas interesantes vienen de las valoraciones que hacen Arribas y Santos (1999) sobre las interrelaciones existentes entre la EF, las AMN y el ocio, considerando a la naturaleza un espacio privilegiado para educar y al ocio como un ámbito de la experiencia humana con muchas potencialidades educativas para trabajar desde la educación formal.

En este sentido, Águila (2007:89) diferenciando entre el espíritu aventurero de las AMN y la realización con servicios profesionalizados, ve en las AMN *una oportunidad para el ocio humanístico, para el desarrollo y la realización personal, para el crecimiento y la mejora del autoconcepto, para*

integrar el medio natural en una filosofía de vida. Esto es así cuando el individuo es el protagonista de su propia acción, participa activamente en su realización, expresa su compromiso y ejerce su libertad en la toma de decisiones.

Con la intención de ubicar las AMN dentro del ocio conviene resaltar las aportaciones de algunos autores desde una perspectiva más general, el deporte. Rivadeneyra (2003:33) en este sentido, *opina que las prácticas de ocio en general, y no sólo de ocio deportivo en particular, son las que tradicionalmente se relacionan con la salud y el bienestar físico y psíquico: andar, viajar y natación. En esto coincidimos con el resto de países europeos. Los modelos más extendidos son el turismo, la búsqueda de contacto con la naturaleza, el paseo, la natación, la gimnasia y la danza… Un aspecto fundamental en el ocio de los españoles reside en el carácter cotidiano y universal del deporte. El deporte invade todos los contextos: el escolar, el sanitario, el del hogar, etc.*

Para Martens (1996), citado por Gutiérrez (2004:114) *tal vez el objetivo más importante de los profesionales de la actividad física sea convertir a los niños en practicantes activos para toda la vida.* Según este autor, todos queremos que nuestros niños y jóvenes tengan un amplio conocimiento acerca delas actividades físicas, adquieran la habilidad necesaria para implicarse en una amplia variedad de actividades y sepan apreciar los beneficios de una vida activa.

El deporte es un fenómeno social cada vez más incorporado al ámbito de lo cotidiano en la sociedad contemporánea, que afecta en gran medida al concepto de calidad de vida, se incorpora dentro del gran espectro del ocio como elemento catalizador de la salud física y psicológica del individuo y, cada vez más, se utiliza como producto, objeto de intercambio social y eje económico en muchos casos.

De este modo, el reto de todos los interesados en mejorar la salud pública es conocer cómo impedir la tendencia hacia la inactividad física en los escolares, cómo influir en los niños para que desarrollen hábitos de ejercicio físico y lo trasladen a la vida adulta. De aquí que un objetivo principal de nuestra tarea debería consistir en conocer por qué la mayoría de los adultos son inactivos, y esto sólo es posible si partimos de un análisis sobre cómo iniciamos a los niños en la actividad física y el deporte (Gutiérrez, 2000).

Nos encontramos con otras posibilidades para acceder al ocio, en palabras de Zagalaz (2000) existen enormes posibilidades desde el turismo y el deporte en el ámbito educativo. Si consideramos al ocio como el disfrute de la mayor parte del tiempo libre del que dispone la sociedad actual, tenemos una serie de circunstancias para que el turismo y el deporte confluyan en una unidad.

- Se admite y reconoce que a la conservación de la salud se accede practicando actividad física.

- La cultura de élites, con la ayuda y los intereses de los medios de comunicación ha pasado a ser cultura de masas.
- Si las aspiraciones económicas de muchos países, se ven satisfechas por el sector de servicios que se mueve alrededor de la cultura, el turismo y el deporte.
- El turismo es una actividad recreativa y cultural a la que se puede acceder de diferentes formas, entre ellas la actividad física.

El modelo de Puig y Trilla (1987), defiende que el ocio o el tiempo libre tienen su propia pedagogía, que está basada en educar en el tiempo libre y sobre todo en educar para el tiempo libre. El objetivo es deslindar la actividad física de la civilización del ocio y conformarlo dentro de lo que se conoce como calidad de vida. De esta forma la actividad física se practicará diariamente como un hábito, y el tiempo de ocio se empleará diariamente como un hábito necesario.

Para Vílchez (2007:214) *el tiempo libre debería ser ocupado con actividades de ocio activo, y dentro de todas ellas nos decantamos, sin ser exclusivistas, por la ocupación del ocio con actividades físico-deportivas, porque a demás de cubrir las necesidades que cualquier otra actividad puede conseguir, ofrece además una posibilidad de mejorar los niveles de salud.*

El trabajo en los IES en múltiples ocasiones es insuficiente para orientar, enseñar y facilitar el acceso a las actividades fuera del horario lectivo, es necesario, como hemos ya se ha comentado la implicación de todos los responsables en la educación del adolescente. Torres Guerrero (2005:128), citado por Vílchez (2007), aporta en forma de resumen algunas de las acciones que pueden hacer las familias como entorno inmediato que actúa sobre los adolescentes para mejorar los niveles de práctica deportiva:

- Enseñar a organizar su tiempo libre.
- Posibilitar el primer acercamiento al deporte escolar, por encima de otras actividades extraescolares, que ellos creen que sus aprendizajes tienen más funcionalidad presente.
- Inculcar a los hijos el espíritu del disfrute por la actividad, por encima de cualquier otro interés.
- Facilitar en lo posible experiencias deportivas positivas tempranas.
- Hacer ver a los hijos los beneficios psicológicos y sociales de la práctica deportiva, tanto individual como en grupo.

En experiencias en este sentido, Crespo y Juez (2006) nos explican como ligar las AMN con las actividades físicas extraescolares (AFE) puede ser gratificante por varios motivos: los aprendizajes que se pueden completar con las AMN en otros tiempos pedagógicos, el fomento de un uso adecuado del ocio y la implicación del alumnado por la atracción hacia este bloque de contenidos.

En definitiva, la propuesta de aplicación didáctica se apoya en un modelo de AFE encaminadas a la ocupación del ocio de los jóvenes en la etapa de ESO fuera del horario lectivo, desde una perspectiva autogestionada y teniendo como vehículo primordial para conseguirlo el medio natural. De especial relevancia es el ejemplo de modelo formativo, que aglutina muchos de los aspectos relacionados con las AMN y, sobre todo, la forma de abordarlo. Estamos hablando de la experiencia o viaje turístico-formativo, Ruta Quetzal, bastante conocido debido en gran medida a los apoyos recibidos de instituciones públicas, privadas y medios de comunicación, tanto nacionales como internacionales. Gómez Encimas (2004) realiza un análisis del período 1993-2000 justificando algunos aspectos, como es el modelo formativo utilizado y que tantas coincidencias con la pedagogía de la experiencia. De forma resumida recogemos en el siguiente cuadro nº 2.58 sus principales características. Hemos querido destacar esta experiencia por la influencia en los adolescentes participantes y las posibilidades de trabajo que abre en otros tiempos pedagógicos. Gómez Encinas (2004:120) justifica el proyecto desde una perspectiva educativa basada en la acción y en la experiencia en función de los siguientes puntos clave:

1. *Crear un conjunto de situaciones reales adaptadas al nivel de los alumnos en las que se vean obligación a afrontar retos en entornos de aprendizaje cambiantes y con un alto grado de incertidumbre. Estas situaciones deberán estar planteadas en base a tres componentes formativos:*
    - *Situaciones con implicación afectiva,*
    - *Resolución de un reto físico,*
    - *Desarrollo de un trabajo intelectual.*

2. *Los alumnos o participantes deben ser los protagonistas directos de las vivencias. El adulto o profesor se limitará a seguir el plan trazado y observar la consecución de los objetivos trazados con anterioridad. Actuará tangencialmente en aquellos grupos o alumnos con problemas o limitaciones en la resolución inicial de las situaciones planteadas.*

3. *Las situaciones o vivencias planteadas deben estar diseñadas para provocar implicaciones afectivas en los alumnos. Estas situaciones obedecerán a un proceso de dificultad gradual y siempre en contextos de aprendizaje desconocidos para ellos.*

4. *Los alumnos o participantes deberán estar alejados, sin posibilidad de retorno, de sus respectivos ambientes de protección personal (familia, amigos, barrio, puesto de trabajo o de ocio, etc.).*

5. *Será esencial que todas las situaciones de aprendizaje planteadas se deban resolver gracias a un intenso trabajo en equipo, es decir,*

dirigidas a trabajar necesariamente la cooperación, en la cual el propio grupo actúa como patrón de medida.

6. *Las vivencias y experiencias diseñadas deberán tener un carácter intenso, con encadenamientos progresivos y desarrollados en un ambiente de trabajo incómodo. Esto formará la base formativa principal del método.*

7. *Será esencial preparar un tiempo para la reflexión final puesto que el conjunto de experiencias recibidas les lleva al conocimiento personal y colectivo, en donde entendemos que el conocimiento se adquiere durante las situaciones vividas, pero el proceso de aprendizaje no quedará cerrado hasta que el grupo de alumnos o participantes analice los retos planteados y las soluciones-adaptaciones ofrecidas. Tras este análisis deberán reflexionar sobre el conjunto de la experiencia realizada. Este proceso estará dirigido por el profesor o formador. Las conclusiones obtenidas se constituyen como el contenido neto de aprendizaje.*

COMPONENTES FORMATIVAS	CARACTERÍSTICAS
DEFINICIÓN	Es un viaje cultural basado en un concepto formativo humanista y desarrollado mediante una metodología de constante reto y superación personal a nivel individual y colectivo.
FUENTES O PILARES EN QUE SE APOYA EL PROGRAMA	Ciclo Aventura 92 (1985-1992).
	Concepción universalista con dos novedades: La Cooperación Internacional y la defensa del medio ambiente.
	Proporcionar una experiencia con perfil iniciático según las vivencias previas y personales de Quadra-Salcedo.
ESTABLECER UN ESPACIO FORMATIVO Y DE EXPERIENCIAS	Los campamentos y los desplazamientos de un lugar a otro realizados con una itineraria constante y de forma nómada, proporcionando un espacio de interacción multicultural.
	El constante contacto directo con parajes naturales, rurales, selváticos y sus moradores.
DESARROLLO DE ACTIVIDADES Y EXPERIENCIAS FORMATIVAS	La participación directa en vivencias y experiencias de sesgo austero, intenso y en contacto directo con la naturaleza.
	Programa académico adaptado a la nueva situación de viaje, en el que se destaca la selección de lugares apropiados según propósitos y fines del programa.
AMBIENTE DE APRENDIZAJE	Realización de un viajar rápido, con muchos lugares que visitar y poco tiempo en cada lugar.
	Existencia de un idioma común que facilita e impulsa el entendimiento.
	Reconocerse en una historia común que une a los participantes y les permite mirar juntos hacia el futuro.
	Diseño de experiencias formativas en ambiente de reto que obligan a vivir de forma directa, intensa y continua.
	Estancia en lugares exclusivos que proporcionan un alto nivel de motivación y participación.

Cuadro nº 2.58.- Características de la Ruta Quetzal, en Gómez Encimas (2004:119-120).

2.4.4.8.- La aplicación de las nuevas tecnologías al ámbito educativo

Ante la nueva realidad educativa y lo continuos cambios que de forma vertiginosa nos suceden en el quehacer diario como docentes tienen que estar ligado, como premisa de mejora, a una actitud participativa en todas aquellas actividades formativas que nos permitan asimilar las modificaciones y las nuevas apariciones relacionadas con las nuevas tecnologías. En EF, al igual que el resto de las materias, el reciclaje permanente es imprescindible para poder conectar con el alumnado, en estas edades los cambios y las adaptaciones se producen de manera más rápida a como ocurren en el adulto. El análisis de propuestas que intenten mejorar la formación y la participación del profesorado para incluir las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los centros educativos nos permitirán orientar el diseño de actividades formativas centradas, dadas las características de nuestra investigación, en la formación del profesorado de EF y las AMN.

Colás y De Pablos (2004) a través de un proyecto de investigación quieren promover y potenciar la integración de recursos digitales en red en contextos de aula y en los centros educativos. El proyecto se basa en la formación del profesorado a través de redes de aprendizaje virtual: aplicación de la técnica DAFO. La formación del profesorado en las TIC es una de las áreas prioritarias en la actual sociedad del conocimiento. Su justificación la encontramos en:

- El profesorado como pieza imprescindible para el logro de la plena alfabetización digital de la ciudadanía.
- El profesorado como elemento clave para la incorporación de las TICs a la enseñanza y el aprendizaje. No olvidemos que la tecnología en si misma no es una oferta pedagógica como tal.

La nueva realidad educativa y el uso de las TIC nos permiten nuevas posibilidades y nuevos formatos educativos aprendiendo de forma interdisciplinar y abierta. Esta situación exige cambios en las competencias y roles del profesorado. El profesorado no es la única fuente del saber, tenemos textos, especialistas, expertos, compañeros, personas de otras culturas, documentales, etc. (Colás y De Pablos, 2004). Coincidiendo con estos autores, Vila (2008) aborda el tema de las TICs en el aula, como resumen de los últimos estudios e informes se desprenden un conjunto de ideas fundamentales para entender la realidad del fenómeno y los futuros ejes de actuación, entre ellas destacan:

- Edades tempranas. De la importancia de una correcta integración de las TIC en los planes de estudio dan una idea las estadísticas: más de la mitad de los escolares comienza a familiarizarse con los ordenadores a edades que oscilan entre los cinco y siete años.
- Política global. No bastan los programas de acción eficaces y atractivos, y sí una política global de innovación educativa apoyada

por la integración de las TIC en los currículos oficiales de los diferentes niveles educativos.

- El profesor demanda orientación para el uso y la gestión de recursos digitales en su materia, y criterios para seleccionar los más idóneos. Muchos docentes se encuentran todavía en la fase de crear, o de adoptar, modelos de referencia.
- Contenidos adecuados. Para el desarrollo curricular es necesario contar con contenidos digitales contrastados en buenas prácticas, que tengan un punto de apoyo en los procesos de E-A, para poder aplicar a las distintas materias y áreas.
- La formación docente debe sustentarse en materiales basados en perfiles profesionales, que sirvan para la autoformación, la formación a distancia, el apoyo tutorial y el aprendizaje colaborativo.
- Dotación y apoyo técnico. Es otro pilar básico. Los sistemas educativos deben garantizar una dotación de ordenadores suficiente en número y prestaciones, con conectividad a la Red por banda ancha, además del apoyo técnico para el profesorado y el mantenimiento de equipos.

En la misma línea, pero con una perspectiva más generalista Hernández (2008:11) *comenta como los cambios sociales, los avances en el conocimiento, las cambiantes y más complejas exigencias al ámbito educativo, las adaptaciones curriculares, etc., obligan a una continua actualización de conocimientos y habilidades que precisa de cauces de formación y de apoyo a la labor docente.*

El acceso a la formación basada en la red con una perspectiva educativa tiene el sustento, como opinan Colás y De Pablo (2004) en las investigaciones llevadas a cabo por diferentes autores y que resumimos en el cuadro nº 2.59.

Aspectos Básicos	Autores	Líneas de Trabajo
Internet y Aprendizaje	Hannafin y Kim (2003), Booth y Hulten (2003), Hill (1999), Hahl (1998), Locatis y Wiesberg (1997)	Influencia de internet en el aprendizaje
Aprendizaje e interacción comunicativa a través de la red	Booth y Hulten, (2003), Gillian,(2003), Dillenbourg, (1999) y Hooper (1992)	Exploración de las interacciones comunicativas en redes de aprendizaje
Gestión del Aprendizaje en la Red	Steeples y Jones (2002), McConnell, (2000), Harasim y otros. (1997), Freeman y Liu, (1996) y Rysavy y Sales (1991)	Los procesos metodológicos que se llevan a cabo en procesos formativos cuando se utiliza internet como fuente de información
Impacto de la Red en Aprendizajes Socio-Culturales	De Pablos, (1999, 2001), Jonassen y Rohrer-Murphy (1999), Kuutti, (1996), Jonassen y Rohrer-Murphy (1999)	Posibles cambios que se producen en el alumnado con el uso de las TICs

Cuadro nº 2.59. Líneas de investigación en torno a las TIC en contextos educativos.

En la experiencia llevada a cabo destacamos como el profesorado a recibir la formación es de EF y se plantea desde un modelo basado no únicamente en la trasmisión de contenidos que es el formato característico en actividades vinculadas a la teleformación. El profesorado debe recibir las herramientas para observar, interpretar, reflexionar y tomar decisiones haciéndole más protagonista y responsable de sus acciones y de sus aprendizajes. Destacamos como el modelo incluye cuatro fases de desarrollo consecutivas y que inciden en distintos tipos de aprendizaje:

a. Aprendizaje instrumental. Manejo de una plataforma digital y navegación por diferentes recursos.
b. Aprendizaje colaborativo. Permite el trabajo en red entre el profesorado.
c. Creación e innovación en sus prácticas.
d. Transformación disciplinar.

Entre las ventajas de la experiencia, añadimos como la utilización de la técnica DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) nos permite abordar una adecuada planificación estratégica, un diagnóstico de necesidades o propuestas de intervención de forma consensuada y participativa. Mediante esta técnica se pretenden tres objetivos básicos de aprendizaje:

1. Realizar un diagnóstico de la situación de su centro en relación con las TIC.
2. Crear una red temática de profesores de Educación Física para el desarrollo de aplicaciones de TIC en los Centros Educativos.
3. Elaborar una propuesta de innovación y desarrollo de las TICS en los centros educativos.

En una segunda experiencia, Capllonch (2007:77) opina que las TIC no pueden, ni deben, sustituir la actividad motriz en la escuela. Para ello, se presenta el decálogo de las buenas prácticas:

1. Las TIC no deben plantearse como un reto frente a las actividades físicas, sino como una posibilidad para ganar horas para el área. Las opciones son muy diversas: proyectos o trabajos de carácter interdisciplinar, actividades fuera del horario lectivo, etc.
2. Las TIC deben incorporarse a la EF en un porcentaje adecuado, que sea fruto de la reflexión, adecuado al alumnado y a las posibilidades del centro y del profesorado. Solamente los docentes formados en la utilización de las TIC estarán en condiciones de acompañar eficazmente a los estudiantes en su asimilación y dominio progresivo.
3. Las TIC deben formar parte de la educación física como una actividad curricular, y no fruto de la improvisación, del imperativo tecnológico, las condiciones climáticas o las modas.

4. Las actividades con TIC que se propongan desde la EF deben haber sido analizadas previamente y responder a las intenciones educativas del grupo con el que se trabaja.
5. En la programación de las actividades con TIC desde la educación física se deben tener en cuenta los intereses, motivaciones y conocimientos previos del alumnado.
6. Las TIC en la EF pueden proporcionar una valiosa herramienta para trabajar de forma paralela contenidos que se han llevado a la práctica.
7. Las TIC en la EF pueden ser un poderoso elemento de motivación para trabajar contenidos de tipo conceptual y actitudinal.
8. La tecnología en la EF permite atender la diversidad, en tanto que proporciona una alternativa para aquellas personas que por alguna razón no pueden asistir o realizar determinadas actividades motrices propias del área.
9. Las TIC desde la EF también deberían fomentar las habilidades que se requieren en la sociedad de la información: capacidad crítica, de trabajo autónomo y colaborativo, el intercambio de ideas, las habilidades de búsqueda y selección de información, etc. Por otro lado, no se debe confundir el acceso a los medios y equipamientos tecnológicos y el consumo de contenidos mediáticos, con la adecuada utilización y manejo de la información. La alfabetización tecnológica no estará nunca bien orientada si no se acompaña adecuadamente con el desarrollo de capacidades para hacer frente a su utilización. La responsabilidad se erige como el núcleo de toda propuesta educativa de desarrollo de "ciberhabilidades".
10. Se debe informar adecuadamente a los padres y madres de las posibilidades educativas que ofrecen las TIC en la EF escolar.

2.4.4.9.- Temas transversales y formación del profesorado

Dentro de este bloque, queremos resaltar la necesidad de una Educación en Valores como eje pedagógico de nuestra labor docente. Las materias o áreas de conocimiento que engloban a los temas transversales nos ofrecen algunas propuestas y orientaciones en las que de forma explícita o implícita encontramos una relación directa con las AMN.

En la línea de trabajos relacionados con el currículo Pérez Casas (2005) presenta la relación existente entre la Educación Física, la Educación Ambiental y las AMN en la LOCE y como se puede afrontar un trabajo basándonos en el currículo establecido (cuadro nº 2.60):

Bloque temático		Contenidos	Criterios de Evaluación
1º ESO	En el medio natural	Aceptación y respeto de las normas para la conservación y mejora del medio urbano y natural.	Aprender a observar el medio natural en las distintas actividades que se lleven a cabo y adoptar una actitud crítica ante la falta de cuidado y conservación a la que dicho medio está sometida.
2º ESO	En el medio natural	Toma de conciencia de los usos y abusos de que siendo objeto el medio urbano y natural.	Aprender a sobrevivir en el medio natural ejerciendo la observación, las normas de seguridad y el respeto a la naturaleza.
3º ESO	En el medio natural	Nociones básicas de orientación. Normas de seguridad a tener en cuenta para la realización de recorridos de orientación en el medio natural y urbano.	Realizar actividades en el medio natural que tengan como finalidad aprender a desenvolverse en él, comprometiéndose a su cuidado y conservación.
4º ESO	En el medio natural	Relación entre la actividad física, la salud y el medio natural. Toma de conciencia del impacto que tienen algunas actividades físico-deportivas en el medio natural.	Comportarse respetuosamente con el medio natural y utilizar las técnicas adecuadas en el desarrollo de las actividades físicas en la naturaleza.

Cuadro nº 2.60.- Relaciones existentes entre EA, EF y AMN.

A modo de ejemplo, podemos apreciar como las aportaciones de Fernández (1997), acerca de las consideraciones sobre la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos en el área de Educación Física, nos permite trabajar desde el currículo (previo cambios y modificaciones en algunos apartados) aspectos de la coeducación, facilitando la incorporación del profesorado al desarrollo de la propuesta planteada. Del mismo modo que hacemos con un contenido concreto podemos llevarlo a la práctica con los demás contenidos transversales, permitiendo de esta forma algunas intervenciones que puedan mejorar el desarrollo de estos contenidos en los cursos de ESO (figura nº 2.21).

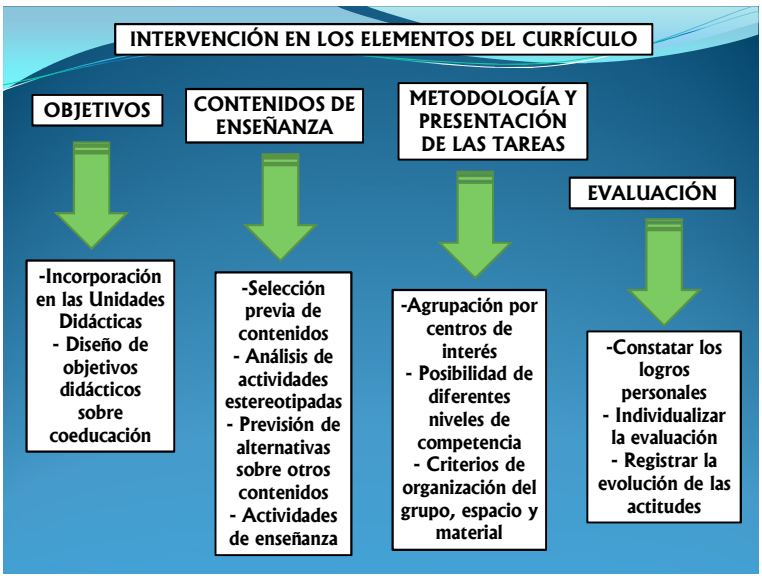


Figura nº 2.21.- Intervención en el currículo, Fernández (1997:11).

Para Palomares (2004) y coincidiendo con los autores anteriores, algunas de las preocupaciones de este comienzo de siglo como son: la circulación vial, el medio ambiente, la igualdad de género, la salud y la ocupación constructiva del ocio y el tiempo libre se reflejan en estas microsociedades. Desde la escuela intentamos dar respuesta en mayor o menor medida, interviniendo para prevenir, en la futura generación de hombres y mujeres que habitarán el lugar, las dificultades emergentes, etc. Los temas transversales y la EF son necesarios para que nuestra sociedad sea más sensible con su medio ambiente, más coherente con la circulación vial y todos los aspectos culturales que están evolucionando como consecuencia de las nuevas formas de vida globalización.

Ya hemos visto como el acercamiento al medio natural para la práctica de actividad física se puede realizar desde múltiples perspectivas. También hemos aclarado y justificado algunas de las propuestas. En los siguientes párrafos presentamos como afrontar la perspectiva deportiva, con ejemplos de trabajos y opiniones de diferentes autores. Como opina Faleroni (2003:557), *corresponde a los educadores y los profesionales del ámbito deportivo asumir la construcción de un deporte solidario y ecológico. O sea, encontrar las soluciones a nuestros problemas cotidianos, pensándolos desde una perspectiva global en la que también irá encontrando solución progresiva al deterioro ambiental y la pésima distribución de los recursos que afectan a todo el planeta.* En esta línea, Gutiérrez (2004) nos presenta en la figura nº 2.22 un modelo para trabajar desde el deporte una educación en valores acorde con los nuevos tiempos.

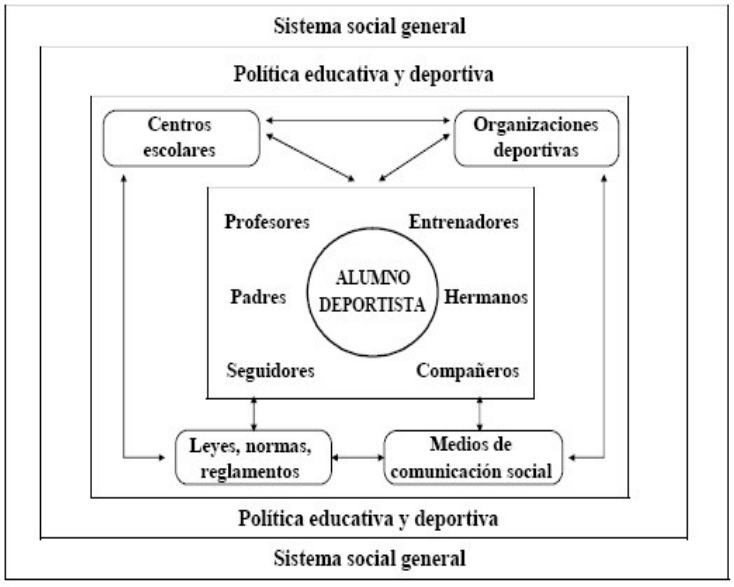


Figura nº 2.22.- Modelo ecológico para la optimización del valor educativo del deporte (adaptado a partir de Gutiérrez, 1995, 2003), en Gutiérrez SanMartin (2004:119).

Como complemento y ampliando las posibilidades de trabajo, sobre todo centrado en las AMN, para Jiménez y Gómez (2006) existe un entendimiento total entre la educación en valores y la pedagogía de la experiencia. Se pueden clasificar los valores y actitudes que son trabajados a través de este tipo de actividades en dos grupos (Gall 1987; Long 1987; Galagan 1990; Petrini 1990; Wagner, Bladwin y Roland 1991; Buller, Cragun y McEvoy 1991; Broderick y Pearce 2001; Gabbei 2004):

a. Actitudes y valores de crecimiento personal: autoestima, auto-concepto, motivación, superación personal, manejo del estrés, creatividad, confianza, gestión del riesgo, estrategias de planificación y organización…
b. Actitudes y valores centrados en el grupo: habilidades de comunicación, capacidad creativa en la resolución de problemas, trabajo en equipo, liderazgo, toma de decisiones, gestión del conflicto, capacidad de delegar competencias, sensibilidad interpersonal.

Al hilo del párrafo anterior, Jiménez (2000) plantea los valores fundamentales que se deben trabajar desde la actividad física y el deporte, y por ende, las AMN, para que tengan una visión humanista (basado en el modelo de Hellison, 1973):

- *Autoestima*, proporcionando a los alumnos experiencias de éxito en la realización de las actividades y creando una comunidad donde cada persona tiene importancia y capacidad de decisión.
- *Autonomía Personal*, desarrollando los talentos y capacidades de la persona a través de la oferta de variedad de actividades y el trabajo extraescolar.
- *Relaciones Interpersonales*, podemos mejorar las relaciones interpersonales de nuestros alumnos y construir en ellos habilidades sociales para solucionar problemas de forma positiva a través de la actividad física y el deporte.

El trabajo de Hellison (1995), citado por Jiménez (2000) es un buen ejemplo que ofrece ideas que podemos incorporar a nuestra clases de EF. La meta principal de su modelo es mejorar las habilidades sociales de jóvenes marginales, a través de "un sistema de responsabilidad personal" en el gimnasio, basado en la idea de que los jóvenes pueden desarrollar muchas habilidades sociales en contextos deportivos y de EF, siempre que tengan la posibilidad de estructurar su propio ambiente de participación. En este sistema, los profesores y los participantes reconocen tres tipos de responsabilidad con 5 niveles que coinciden con la calidad del comportamiento de respeto de los jóvenes hacia los demás.

A) Responsabilidades básicas.
1) Autocontrol y resolución de conflictos de forma pacífica.

2) Automotivación hacia el esfuerzo.

B) Responsabilidades de mejora.

3) Entrenar de forma autodirigida.

C) Responsabilidad de superación.

4) Capaz de trabajar en equipo y entrenar a otros.

5) Transferir estos valores fuera del gimnasio.

La EA con contenido englobado en los temas transversales adquiere cada día más relevancia por la situación global en la que se encuentra el planeta TIERRA, entre otras razones. Para nuestro trabajo es muy relevante el binomio EA-AMN, así lo hemos intentado justificar a lo largo de este capítulo. Por lo tanto y como marco de referencia, de forma muy resumida, tenemos como para muchos educadores, la educación ambiental comienza con dos documentos fundamentales: La Carta de Belgrado (de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Organización de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente [UNESCO-PNUMA], 1976) y la Declaración de Tbilisi (UNESCO-PNUMA, 1978).

El objetivo de la EA es desarrollar una población mundial que es consciente de, y preocupada por el medio ambiente y sus problemas, y que tiene los conocimientos, habilidades, actitudes, motivaciones, y el compromiso para trabajar individual y colectivamente hacia la solución de problemas actuales problemas y la prevención de otros nuevos.

Hungerford, Peyton, y Wilke (1980) desde un enfoque medio-ambiental, planteaban propuestas en las que se integraban con la educación al aire libre y la educación experiencial. Algunos ejemplos, los tenemos en las siguientes actividades:

- Percibir la naturaleza de forma familiar (color, formas, patrones, líneas)
- Utilización de los cincos sentidos.
- Principios ecológicos que nos enseñan, p.e., el sol es la fuente de toda energía.
- Estudiar las plantas, los animales, el suelo, el agua, el aire, y su interdependencia.
- Descifrar la historia de una granja pionera y su vinculación con proyectos educativos.
- Solucionar problemas ambientales.
- Discutir sobre problemas ambientales, p.e., el impacto de las energías alternativas.
- Aprendizaje de técnicas de acampada con un mínimo impacto.
- Técnicas básicas de supervivencia.
- Interrelación sostenible entre la cultura, los recursos humanos y los recursos naturales, etc.

En el devenir de la búsqueda de iniciativas relacionadas con la Educación en Valores, en este caso relacionado con la EA, observamos como desde las instituciones públicas y privadas se diseñan y ponen en marcha iniciativas acordes con la línea expuesta en párrafos anteriores. Así tenemos como desde la Junta de Andalucía se elabora la Estrategia Andaluza de Educación Ambiental (EAdEA, 2006) que se constituye como un proceso de reflexión colectiva, fuertemente participativo, que se plantea como:

- Un proceso dinamizador de la educación ambiental en Andalucía, autónomo y abierto.
- Un plan con compromisos para la acción que sirva para promover medidas y actuaciones concretas que afecte al mayor numero de ámbitos y sectores sociales.
- Un programa de evaluación y seguimiento permanente sobre los avances en formación, comunicación y participación ambiental.

Para López Pastor y López Pastor (1996) cuando se trabajan AMN es necesario una intervención pedagógica para el desarrollo de una Educación Ambiental. Están convencidos, llevan un tiempo trabajando en esta línea, de las ventajas que proporcionan las AMN al ser humano y además constituyen un instrumento muy valioso para la sensibilización sobre la problemática existente, y el desarrollo de conductas respetuosas con el medio.

Para finalizar este apartado hacemos referencia a la filosofía de la educación al aire libre que se basa principalmente en cuatro premisas o creencias, existiendo una estrecha relación con la educación en valores, con especial énfasis en la Educación Ambiental, el desarrollo sostenible, la vida en la naturaleza, etc.:

1. La educación al aire libre debe tener siempre en mente, cuando lleva a cabo sus tareas educativas, el cuidado del entorno. Esta premisa debe estar presente en todo momento, no sólo en los momentos puntuales sino en el día a día y en todas las actividades cotidianas.
2. La educación al aire libre se basa en procesos de investigación-acción desde perspectivas globales. Es imprescindible concebir la naturaleza como un todo en permanente equilibrio, la reflexión sobre el posible impacto de nuestras acciones guían el proceso de E-A.
3. La educación al aire libre, además de tener en cuenta la importancia del medio natural como espacio a proteger, es un espacio en el que pasamos muchas horas de ocio, la calidad de estas experiencias se relacionan con un mejor conocimiento del medio donde se llevan a cabo estas acciones educativas.
4. La educación al aire libre es una experiencia educativa continua, no son actividades puntuales aisladas.

Hemos podido comprobar en un primer análisis de los documentos existentes que la oferta es muy variada, aspecto positivo que facilita el acceso a

la mayoría de la población. En contra debemos decir que la formación es algo dispersa, pues para un núcleo común como son las actividades en el medio natural, nos encontramos con diferentes instituciones que ofertan la enseñanza de estos contenidos desde sus ámbitos de actuación. Creemos, desde nuestra modesta opinión, que esta situación provoca cierta confusión en cuanto a las competencias para las que capacita el aprendizaje de estos contenidos y sus posibilidades reales para desarrollar una profesión vinculada a las actividades en el medio natural.

Destacar también que desde la Junta de Andalucía, podría mejorarse las líneas maestras que permitan desarrollar programas de formación uniforme y coherente, ya que el ámbito de actuación es toda Andalucía y el núcleo común las actividades en el medio natural (aunque este bloque incluya muchas especialidades). Creemos que debe existir una institución que coordine, legisle, oriente y desarrolle programas formativos adecuados para todos los niveles y que posteriormente se trabaje de forma interdisciplinar con otras instituciones pero que en el fondo el contenido que se enseñe tenga la misma validez, así como la misma estructura básica independientemente de la institución que lo lleve a cabo.

En la búsqueda de información nos hemos encontrado con las siguientes instituciones que desde sus programas ofertan el aprendizaje de estas actividades, así tenemos:

1. Las Universidades Andaluzas, pertenecientes a la Consejería de Educación y Ciencia, a través de los planes de estudios de las diferentes titulaciones, posgrados, cursos de expertos, cursos de verano, etc.
2. Los centros educativos, pertenecientes a la Consejería de Educación y Ciencia. Desarrollando y concretando los diferentes currículos de primaria, secundaria y formación profesional.
3. Las federaciones, pertenecientes a la Consejería de Turismo y Deporte.
4. La formación profesional ocupacional.
5. Las entidades privadas (clubes, asociaciones, empresas, escuelas, etc.)
6. El Instituto Andaluz de la Juventud.

Una vez elaborada la fundamentación teórica acorde con los objetivos del estudio, comprobamos como constituye una base sólida para los siguientes apartados que desarrollaremos a continuación. En el siguiente capítulo desglosaremos cual ha sido nuestra metodología de la investigación y los pasos que se han seguido en la misma.

Capítulo Tercero:

Metodología de la investigación



ÍNDICE

CAPÍTULO TERCERO:
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN
3.1.1.- Investigación educativa: perspectivas, paradigmas y métodos
3.1.2.- Diseño de la investigación: opción metodológica y etapas

3.2.- SUJETOS Y PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN
3.2.1.- Población y muestra de la etapa 1ª
3.2.2.- Participantes en la etapa 2ª

3.3.- INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÖN
3.3.1.- Cuestionario: concepto y aspectos básicos
3.3.2.- Diseño del cuestionario y aplicación
3.3.3.- Análisis cuantitativo de los datos: el cuestionario
3.3.4.- La entrevista: concepto y aspectos básicos
3.3.5.- Diseño y desarrollo de la entrevista
3.3.6.- Análisis cualitativo de los datos: la entrevista
3.3.7.- La triangulación

3.4.- PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN
3.4.1.- Esquema general
3.4.2.- Diseño temporal



CAPÍTULO TERCERO: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez formulado el problema y planteadas las preguntas de investigación en el capítulo 1 y desarrollado el marco teórico sobre el que se sustenta nuestro trabajo en el capítulo 2, es el momento de definir el diseño y seleccionar el procedimiento para la obtención de la información.

La palabra metodología, según manifiestan Pérez, Rojas y Fernández (1998), se suele utilizar con dos significados diferentes. En primer lugar y en sentido amplio, la metodología sería el estudio de los métodos y, en sentido restringido, la manera o conjunto de pasos que hay que efectuar a la hora de aplicar una determinada programación, proceso o técnica.

Para explicar qué es un método podemos utilizar alguna de las muchas definiciones que existen. Para Bericat (1998:19) es la *lógica que legitima y estructura un conjunto de decisiones y actividades planificadas con el objeto de establecer enunciados verdaderos sobre la realidad social.*

Para definir este estudio, vamos en primer lugar a conocer con que métodos de investigación contamos. En la investigación educativa, se distingue dos enfoques metodológicos básicos: el cuantitativo y el cualitativo. En nuestro estudio desarrollaremos estos enfoques vinculados a las dos etapas de la investigación. En la primera parte optaremos por una opción metodológica cuantitativa, con una perspectiva empírico-analítica (positivista). García Ruso (1997) entiende que reducir la investigación educativa a objetivar y a cuantificar datos, sirve para establecer criterios de rigor metodológico, aunque que con dicho análisis, como afirma Escudero (1987:10), se pierden *otras dimensiones consustanciales a lo educativo como realidad humana, sociocultural e, incluso política e ideológica*.

En la segunda etapa nos centramos en una opción metodológica cualitativa, con una perspectiva constructivista. En palabras de Benardo y Calderero (2000:25): *la finalidad de la investigación será comprender cómo los sujetos experimentan, perciben, crean, modifican e interpretan la realidad educativa en la que se hallan inmersos. Observando a las personas en su contexto natural y diario, entrevistándolas y analizando sus relatos y documentos, se obtiene un conocimiento directo de la realidad educativa….*

Partiendo de esta pequeña aproximación a las orientaciones metodológicas, en este capítulo queremos abordar todo el proceso de investigación que hemos llevado a cabo. Presentamos la opción metodológica seleccionada, los periodos y etapas por las que se ha pasado, así como la población y muestra seleccionada. Finalmente mostramos los instrumentos utilizados para la recogida de datos, el esquema general y el diseño temporal.

3.1.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.1.- Investigación educativa: perspectivas, paradigmas y métodos

Dentro del campo de las Ciencias Sociales, la expresión *investigación educativa,* se ha constituido como una categoría conceptual amplia en el estudio y análisis de la educación. Trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología y objetivos en la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito de la educación (Latorre y cols., 1996).

A partir de aquí, queremos conocer cual la situación actual de las Actividades en el Medio Natural en los IES de Andalucía desde una visión centrada en el profesorado de EF. Dependiendo del enfoque que utilicemos para ello, nos situaremos en una u otra metodología, basada en los paradigmas y modelos conceptuales en los que se sustenta.

De forma anecdótica ofrecemos una visión conjunta de los enfoques o perspectivas de investigación, los paradigmas y las tendencias actuales en métodos de investigación educativa ya que es un proceso que nos parece esclarecedor para enmarcar el estudio de realizado.

Enfoques o perspectivas: cuantitativa vs cualitativa

El análisis de un problema puede llevarse a cabo desde diferentes puntos de vista en función del enfoque o perspectiva en la que se base.

La investigación cuantitativa ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente y otorga control sobre los fenómenos. Brinda gran posibilidad de réplica y facilita la comparación entre estudios similares. Por su parte la investigación cualitativa da profundidad a los datos y riqueza interpretativa, Flick (2004).

La hegemonía del enfoque cuantitativo ha sido clara durante el siglo XX, aunque progresivamente se ha ido introduciendo el enfoque cualitativo en el estudio de las Ciencias Sociales. Muestra de ellos son los trabajos realizados por Taylos y Bodgan (1987), Denzin y Lincoln (1994), Pérez Serrano (1994), Rodríguez, Gil y García (1996) y Vallés (1997) citados por Ballester (2001).

Existen diferentes modalidades en las que es posible mezclar los dos enfoques, Grinell (1997) citado por Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2003):

- Modelo de dos etapas: primero se aplica uno y después otro, de manera relativamente independiente dentro del mismo estudio. Uno precede al otro y los resultados se presentan de manera independiente.

- Modelo de enfoque dominante: el estudio se desarrolla bajo la perspectiva de uno de los dos, el cual prevalece, y la investigación mantiene un componente del otro enfoque.
- Modelo mixto: ambos enfoques se entremezclan en todo el proceso o al menos en la mayoría de sus etapas. La investigación oscila entre los esquemas del pensamiento inductivo y deductivo.

Torrealba (2004) se manifiesta explicando que estas corrientes no tienen porqué estar encontradas. Ambas son válidas y su diferencia estriba en la capacidad heurística, de encontrar o hallar que tienen. Esto hace que sean más recomendables en determinados casos. Para Fraile (1995:50) *la división de la ciencia social en los paradigmas cualitativo y cuantitativo no es sino una separación injustificada de los diseños de investigación.*

Acercamiento paradigmático

La acepción más básica del concepto de paradigma nos lleva a entenderlo como un *punto de vista compartido por un grupo de gente,* Sparkes (1992) citado por Fernández-Balboa (1997:101). Las diversas perspectivas compartidas por los profesionales de un mismo campo de investigación, dan lugar a diferentes paradigmas, que en las ciencias sociales tienden a coexistir como afirma García Ruso (1997).

Según Kuhn (1975) el conocimiento científico se adquiere a través de un ciclo repetitivo de tres fases. Consiste en periodos de ciencia normal, crisis y revolución. A este ciclo le sigue el desarrollo de una nueva ciencia normal, y así sucesivamente. Reflexiona sobre qué es lo que produce una revolución científica. Esto supone que una nueva teoría derroque a la anterior. Según él, los paradigmas durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Además, cada comunidad científica comparte un mismo paradigma. Cuando esta comunidad se replantea su paradigma entre en crisis. Ello provocará una revolución científica. Como consecuencia, la sociedad científica se reagrupa en torno a un nuevo paradigma que sustituye al anterior.

En el ámbito de la educación los dos paradigmas más comunes son el cuantitativo, o científico-deductivo y el inductivo-cualitativo, que en vez de presentar la realidad como única y estable, la concibe como cambiante, dependiente del contexto y de las circunstancias, Fernández-Balboa (1997).

Aunque en educación se puede realizar investigación cuantitativa, la investigación cualitativa cobra una gran importancia. Según Taylor y Bogdan (1986) el paradigma cualitativo esta asentado sobre una concepción global fenomenológica, inductiva y subjetiva. No persigue la generalización sino que es idiográfica: no busca la causalidad sino la comprensión.

Por su parte, Colás (1994) distingue tres paradigmas básicos de investigación: positivista, interpretativo y crítico. Esta autora interpreta como enfoques básicos el cuantitativo y el cualitativo, contemplando al crítico como una alternativa cada día más utilizada en el ámbito educativo. Además, aunque en este momento no se pretenden desarrollar destacamos los paradigmas emergentes que tratan de integrar como destaca Hernández Álvarez (2000) los elementos positivos de los principales paradigmas vigentes.

Aun cuando los cuadros que se presentan a continuación no resuelven la situación, una lectura en profundidad de la citada autora ayuda a conceptualizar denominaciones muy confusas en este ámbito. De forma esquemática nos limitamos a recoger en el cuadro nº 3.1 las posiciones teóricas de los paradigmas mencionados.

POSICIONES TEÓRICAS DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA			
	POSITIVISTA	**INTERPRETATIVO**	**CRITICO**
NATURALEZA DE LA REALIDAD	Única Fragmentable Tangible Simplificada	Múltiple Intangible Holística	Dinámica Evolutiva Interactiva
FINALIDAD DE LA CIENCIA y LA INVESTIGACIÓN	Explicar Controlar Dominar Verificar	Comprensión de relaciones internas y profundas Descubrimiento	Contribuir a la alteración de la realidad Cambio
TIPO DE CONOCIMIENTO	Técnico Leyes nomotéticas	Práctico Explicaciones ideográficas	Emancipativo Explicaciones de las acciones que implican una teorización de contextos
ROL DE LOS VALORES DE LA INVESTIGACIÓN	Neutralidad Rigor de los datos Libre de valores	Influencia de los valores en el proceso de investigación Explícitos	La ideología y los valores están detrás de cualquier tipo de conocimiento Valores integrados
TEORÍA PRÁCTICA EDUCATIVA	Separación Teoría normativa y generalizable	Interpretación y aplicación Se unen	Teoría y práctica constituyen un todo inseparable
RELACIÓN INVESTIGADOR Y OBJETO INVESTIGACIÓN	Distanciados Independientes	Interacciones entre ambos	El investigador es al mismo tiempo objetivo de investigación

Cuadro nº 3.1.- Posiciones teóricas de los paradigmas de investigación educativa (Colás, 1994:54).

En el próximo cuadro, siguiendo de nuevo a Colás (1994) se ofrecen las características metodológicas de los mismos sirviéndonos de los apartados esenciales del proceso de investigación: problemas, diseño, muestra, técnicas de recogida de datos, análisis de datos, interpretación y criterios de validez.

CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN			
	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRITICO
PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN	Teóricos	Percepciones y sensaciones	Vivenciales
DISEÑO	Estructurado	Abierto y flexible	Dialéctico
MUESTRA	Procedimientos estadísticos	No determinante e informante	Los intereses y necesidades de los sujetos determinan los grupos de investigación
TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	Instrumentos válidos y fiables	Técnicas cualitativas	Comunicación personal
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	Técnicas estadísticas	Reducción Exposición Conclusiones	Participación del grupo en el análisis Fase intermedia
VALORACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	Validez interna y externa Fiabilidad Objetividad	Credibilidad Transferabilidad Dependencia Confirmabilidad	Validez consensual

Cuadro nº 3.2.- Características metodológicas de los paradigmas de investigación (Colás, 1994:55).

Walter y Evers, citados por Sandín (2003) realizan un análisis de la conceptualización histórica del debate paradigmático en educación e identificaron tres posturas: la de *incompatibilidad*, la de *complementariedad* y la de *unidad* epistemológica de la ciencia, en la que no se acepta la existencia de diversos paradigmas.

En la actualidad, el discurso de la integración supera al de la incompatibilidad paradigmática. Cook y Reichardt (2000) resaltan el enriquecimiento que supone la integración, ya que se obtienen resultados desde diferentes puntos de vista. *En investigación educativa no puede haber un paradigma o "ciencia normal" en el sentido Kuhniano del término, debido a su carácter multifacético, puesto "que la educación no es una disciplina unitaria…* (Husen, 1997; citado por Sandín, 2003:42) es un complejo proceso social.

Métodos de investigación

Bisquerra (2000:61) destaca la falta de acuerdo en la clasificación jerárquica de los métodos de investigación. *La diversidad de clasificaciones queda de manifiesto al comparar las obras de Bernia (1981:18-22), Best (1972:47-94); Cohen y Manion (1985); Fox (1980: 119-142); Jaeger (1988); Kerlinger (1985:393-442); Slavín (1984); Travers (1979) y Van Dalen (1981: 191-132), entre otros que se han preocupado del tema.* Según el criterio de clasificación pueden catalogarse en distintas categorías, teniendo en cuenta que estos no son excluyentes. Como las sociedades modernas producen simultáneamente los contrarios, el mencionado autor resalta los principales focos de oposición entre los distintos enfoques para cada criterio clasificatorio, como se aprecia en el cuadro nº 3.3.

TIPOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN	
EL PROCESO FORMAL	Método deductivo Método inductivo Método hipotético deductivo
EL GRADO DE ABSTRACCIÓN	Investigación pura (básica) Investigación aplicada
EL GRADO DE GENERALIZACIÓN	Investigación fundamental Investigación-acción
LA NATURALEZA DE LOS DATOS	Metodología cuantitativa Metodología cualitativa
LA CONCEPCIÓN DEL FENÓMENO EDUCATIVO	Investigación nomotética Investigación idiográfica
LA ORIENTACIÓN	Investigación orientada a las conclusiones Investigación orientada a las decisiones
LA MANIPULACIÓN DE VARIABLES (CONTROL)	Investigación descriptiva Investigación experimental Investigación ex post facto
LA DIMENSIÓN CRONOLÓGICA	Investigación histórica Investigación descriptiva Investigación experimental
EL OBJETIVO	Métodos descriptivos Métodos explicativos Métodos experimentales Métodos predictivos
EL ENFOQUE	Método experimental Método correlacional
LAS FUENTES	Investigación bibliográfica Investigación metodológica Investigación empírica
EL LUGAR	Investigación de laboratorio Investigación de campo
LA TEMPORALIZACIÓN	Métodos transversales Métodos longitudinales
EL NÚMERO DE INDIVIDUOS	Estudios de grupo Estudios de caso único

Cuadro nº 3.3.- Tipos de investigación en Educación (Bisquerra, 2000).

Debemos tener en cuenta que al igual que los criterios de clasificación que se presentan no son mutuamente excluyentes, en algunos casos, tampoco lo son las categorías dentro de un mismo criterio. Esto hace que en la realidad probablemente se de una inexistencia real de los métodos puros. Ahora bien, predominara uno de los polos dentro de cada uno de los criterios de clasificación.

Para avanzar, es necesario no sólo plantearnos múltiples tipos de preguntas, sino también familiarizarnos con múltiples métodos de investigación tanto del paradigma cuantitativo (estudios estadísticos inferenciales, correlacionales, meta-analíticos…) como del cualitativo (estudios de caso, etnográficos, fenomenológicos). Trabajos de carácter colaborativo, de investigación-acción, autoreflexivos, biográficos…

Una vez presentados los enfoques o perspectivas, los paradigmas y los métodos relacionados con la investigación educativa pasamos en el siguiente apartado a concretar el diseño de investigación que hemos planteado al llevar a cabo nuestro trabajo.

3.1.2.- Diseño de la investigación: opción metodológica y etapas

El diseño depende de los objetivos de la investigación. Nuestros objetivos son descriptivos y explicativos. En el primer caso pretenden conocer una situación concreta. Los segundos, pretenden además establecer relaciones causales y diferencias entre los resultados.

Por estas razones y siguiendo a autores como Bernardo y Calderero (2000) y Bisquerra (2000), nuestro estudio es:

- Social y descriptivo, ya que no hay manipulación ni control de variables.
- Desde el punto de vista temporal es transversal.
- La concepción del fenómeno educativo es idiográfica, importa lo específico, ya que busca la comprensión detallada del objeto de estudio. El enfoque es fenomenológico ya que se centra en como las personas comprenden los significados de lo que sucede.
- El enfoque o perspectiva de investigación se corresponde con el *modelo mixto*, cuantitativo-cualitativo, por la naturaleza de los datos que analiza.

El diseño de la investigación consta de dos etapas:

- Primera etapa: estudio a nivel andaluz en los centros públicos de ESO, utilizando el cuestionario como principal instrumento.
- Segunda etapa: trabajo con expertos en formación y desarrollo curricular de las AMN utilizando como instrumento la entrevista.



Figura 3.1.- Esquema básico del trabajo de investigación.

Podemos concluir este apartado diciendo que nuestro estudio se desarrolla a través de una investigación mixta, con un método no experimental. Como técnica de recogida de datos empleamos el cuestionario en la parte cuantitativa, etapa 1ª, y en la cualitativa, etapa 2ª, utilizamos la entrevista (figura nº 3.1).

3.2.- SUJETOS Y PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

Definimos nuestro tipo de muestreo, siguiendo a Bisquerra (1996). En general nuestra muestra se denomina *polietápica*, es decir, que utilizamos una combinación de diversos métodos secuenciados en una serie de etapas, concretamente dos.

3.2.1.- Población y muestra de la etapa primera

En la etapa primera, utilizamos un muestreo *probabilístico*, ya que todos los individuos de la población, profesores de EF en ESO de Andalucía de centros públicos, tienen las mismas probabilidades de formar parte de la muestra.

De la base de datos de la Junta de Andalucía obtenemos el listado de centros públicos de toda la comunidad andaluza. Dentro de estos centros, las enseñanzas que se imparten son básicamente cuatro:

1. Educación Secundaria Obligatoria, desde primero de Secundaria hasta cuarto de Secundaria, organizado en primer ciclo y segundo ciclo.
2. Bachillerato, con dos cursos.
3. Ciclos formativos de Grado Medio.
4. Ciclos formativos de Grado Superior.

Nuestro trabajo se centra exclusivamente en la etapa de Secundaria Obligatoria. Para respetar las exigencias de aleatoriedad en la selección, al igual que plantea Herrador (2006) se ha tenido en cuenta el centro docente como referencia principal. En su caso la investigación se centra en la provincia de Cádiz, en el nuestro, abarcamos toda la comunidad andaluza.

A continuación en la tabla nº 3.1 mostramos el número de centros públicos de ESO para las ocho provincias andaluzas:

Tabla nº 3.1.- Centros educativos públicos de Andalucía.

PROVINCIA	Nº de centros
ALMERIA	76
CÁDIZ	126
CÓRDOBA	88
GRANADA	93
HUELVA	60
JAÉN	87
MÁLAGA	132
SEVILLA	188
Nº TOTAL	847

Para que la muestra sea una reconstrucción reducida pero real de la población objeto de estudio, es necesario que el tamaño de la misma, así como la forma en que se elabora cumplan con determinados principios extraídos del cálculo probabilístico (Rodríguez, 1996). La selección de la muestra puede hacerse por diferentes procedimientos, dependiendo de factores como la población objeto de estudio, los recursos económicos y la estimación de obtención de respuesta.

Cuando se hace una muestra probabilística, en nuestro caso bajo un enfoque cuantitativo necesitamos conocer cuál es el menor número de unidades muestrales que se necesitan para conformarla y asegurar un error estándar menor de .01.

Para ello aplicamos una fórmula (Hernández, Fernández y Baptista, 2003) que partiendo de la población objeto de estudio y el error estándar que se asume nos establece cual es la muestra necesaria (n) para que la representación de la misma sea significativa.

$$n = n´ / 1 + (n´/N) \Rightarrow \begin{cases} \text{Si:} \\ n´ = s^2 / V^2 \\ s^2 = p\,(1-p) = 0.9\,(1-0.9) = 0.09 \\ V^2 = (0.015)^2 = 0.000225 \\ n´ = 0.09 / 0.000225 = 400 \end{cases}$$

En donde:

N = tamaño de la población de 847 centros educativos públicos.
ȳ = valor promedio de una variable = 1, un profesor de EF por centro.
se = error estándar = 0.015, determinado por nosotros.
V^2 = varianza de la población. Su definición (Se): cuadrado del error estándar.
s^2 = varianza de la muestra expresada como la probabilidad de ocurrencia de ȳ.
P = 0.9
n´ = tamaño de la muestra sin ajustar.
n = tamaño de la muestra.

Por lo tanto:

$n = n´ / 1 + (n´/N)$

$n = 400 / 1 + (400/847)$

$n = 272$

Como se puede apreciar, el número de cuestionarios que nos devuelven (n=80) es sensiblemente inferior a lo necesario para poder generalizar los resultados a la población, por lo que no es una muestra significativa la finalmente alcanzada.

3.2.2.- Participantes en la etapa segunda

El universo de referencia está constituido por profesores expertos en AMN que imparten estas materias en el ámbito universitario y por profesores que han desarrollado una continua formación permanente especializándose en el contenido objeto de estudio e imparten clases en ESO y en los ciclos formativos de la familia actividad físico y deportiva.

Nos encontramos ante un tipo de muestra *no probabilística* en la que se selecciona a los participantes haciendo énfasis en los casos más representativos y paradigmáticos y explotando a los informantes clave por la capacidad para obtener información relevante (Martínez, 2004). De esta forma se pretende que bajo el criterio del investigador se permita tener una muestra lo más representativa posible a efectos de la investigación.

Dos de las características de la muestra en esta etapa es que se realiza de forma *intencionada y razonada.* Se elige con criterios de representatividad del discurso, de tal forma que puedan responder a las preguntas de la investigación y que posibiliten conocer, descubrir e interpretar el fenómeno estudiado en

profundidad, en sus diferentes visiones, de forma que refleje el problema con amplitud. El tipo de muestro es *opinático* (Fernández de Sanmamed, 2006). En el mismo, el poder de la muestra no depende del tamaño, sino de en qué medida las unidades de muestreo aportan una información rica, profunda y completa.

Los requisitos para la selección de los participantes (n=9) son personas que cumplan al menos tres de las cinco características que se presentan en el cuadro nº 3.4.:

a) Tener al menos cinco años de experiencia profesional docente relacionada con las AMN.
b) Publicaciones en revistas y libros sobre la formación del profesorado en AMN.
c) Diseño y desarrollo de proyectos de innovación y/o formación para la mejora de las AMN en el contexto educativo.
d) Miembro de un grupo de trabajo especializado en AMN.
e) Trabajar en líneas de investigación relacionadas con AMN.

Entrevistado	Requisitos				
	a	b	c	d	e
Entre 001	X	X	X	X	X
Entre 002	X	X	X	X	X
Entre 003	X	X	X	X	X
Entre 004	X	X	X	X	X
Entre 005	X	X	X	X	X
Entre 006	X		X	X	
Entre 007	X	X	X	X	
Entre 008	X	X	X	X	
Entre 009	X		X	X	

Cuadro nº 3.4.- Requisitos que cumplen los expertos participantes en la etapa segunda.

Como requisito de la investigación cualitativa se guarda el anonimato de los participantes en la investigación para garantizar la privacidad de los datos recogidos (McMillan y Schumacher, 2005). Ofrecemos algunos datos sobre los entrevistados, principalmente para conocer el ámbito de desarrollo profesional, basándonos en el criterio de la formación en diferentes niveles educativos. Siguiendo la recomendación de Rodríguez (1995) hemos asignado nombres anónimos. Nos encontramos con nueve entrevistas que corresponden a:

1) Antonio, profesor Facultad de Ciencias de la Educación que imparte contenidos de actividades en la naturaleza en la formación inicial de los maestros, especialidad en Educación Física.
2) Marta, profesora Facultad de Ciencias de la Educación que imparte contenidos de actividades en la naturaleza en la formación inicial de los maestros, especialidad en Educación Física.

3) Vidal, profesor Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que imparte asignaturas troncales y optativas de actividades en la naturaleza.
4) María, profesora Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que imparte asignaturas troncales y optativas de actividades en la naturaleza.
5) Jaime, profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) que imparte clase en Formación Profesional dentro de la familia profesional de actividades físicas y deportivas, en el título "Técnico en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural".
6) Cipriano, profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria que imparte clase en Formación Profesional dentro de la familia profesional de actividades físicas y deportivas, en el título "Técnico en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural".
7) Omar, profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria que imparte clase en Formación Profesional dentro de la familia profesional de actividades físicas y deportivas, en el título "Técnico en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural", así como en Secundaria.
8) Cati, profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria que imparte clase en Formación Profesional dentro de la familia profesional de actividades físicas y deportivas, en el título "Técnico en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural", así como en Secundaria.
9) Fulgencio, profesor de Educación Secundaria Obligatoria que imparte clase en primer y segundo ciclo de la ESO.

En la figura nº 3.2 podemos observar los niveles educativos en los que imparte clase el profesorado de las entrevistas.



Figura nº 3.2.- Perfil profesional del profesorado entrevistado.

En el cuadro nº 3.5, asociamos el entrevistado con el número de entrevista, para facilitar su seguimiento en los diferentes apartados:

ANTONIO	MARTA	VIDAL	MARÍA	JAIME	CIPRIANO	OMAR	CATI	FULGENCIO
Entre001	Entre002	Entre003	Entre004	Entre005	Entre006	Entre007	Entre008	Entre009

Cuadro nº 3.5.- Entrevistados y número de entrevista.

De una forma u otra, destacamos la labor formativa específica en contenidos que son objeto de estudio en nuestra investigación, enriqueciendo de esta manera, la información que podamos extraer de las entrevistas realizadas.

3.3.- INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÖN

En la investigación disponemos de diversos tipos de instrumentos para medir las variables o constructos de interés. En nuestro caso combinamos dos técnicas de recolección de datos que pasamos a describir de forma escueta.

3.3.1.- Cuestionario: concepto y aspectos básicos

En todo estudio, una buena actividad planificadora facilita el proceso. Para García Ferrando (2002), ésta lleva consigo la cuantificación de recursos y necesidades, de objetivos y resultados, por lo que en el proceso planificador se utilizan técnicas de análisis y evaluación social que contribuyen a delimitar el marco empírico del diseño, planes y programas de actuación y medición/evaluación de resultados.

El cuestionario podemos definirlo, según García Ferrando (1993:147) como *una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación, con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población.* Antes de clasificar las preguntas y las reglas para su formulación, Azofra (2000:9) considera importante distinguir entre preguntas, variables y categorías (cuadro nº 3.6).

DIFERENCIAS MÁS SIGNIFICATIVAS	
Preguntas	Son la estructura formal del cuestionario; son la expresión manifiesta, normalmente en forma de interrogación, mediante la cual se recoge la información. Normalmente las preguntas coinciden con las variables, pero no siempre, ejemplo: variables que no requieren una pregunta, la provincia donde se realiza la encuesta
Variables	Información, sea del tipo que sea, que queda reflejada en el cuestionario. Relacionada con el tipo de análisis estadístico de los datos
Categorías	Son las respuestas diferentes que van asociadas a una variable determinada. Pueden ser un número, concepto o una frase (escalas, de acuerdo...)

Cuadro nº 3.6.- Definiciones de preguntas, variables y categorías (Azofra, 2000:9).

En cuanto a la pregunta que se realiza Martínez Olmo (2002:15) sobre ¿Cuándo es necesaria la utilización del cuestionario?, la respuesta que da a la misma nos ayudará a plasmar la situación inicial de nuestro estudio. Cuando nuestra investigación sobre un fenómeno social consista en conocer su magnitud, la relación con otro fenómeno o necesitemos saber cómo o porqué ocurre, es fácil que el cuestionario nos pueda ayudar a obtener la información necesaria, sobre todo si hace falta saber la opinión de un conjunto considerable de personas.

La inquietud que nos mueve en este estudio es investigar, si se produce el trabajo de un bloque de contenidos (actividades en el medio natural), y en qué medida. También quisiéramos saber si existe alguna relación entre un trabajo de estos contenidos y la formación inicial del profesorado que imparte en Educación Física en los centros públicos de secundaria de Huelva y provincia. Por lo tanto esta primera premisa se cumple.

Siguiendo las directrices de Martínez Olmo (2002:16), la siguiente pregunta nos dirá qué tipo de cuestionario es más efectivo, con sus ventajas e inconvenientes. Lo primero que debemos tener en cuenta son los tipos de preguntas Azofra (2000:11):

- *Preguntas abiertas: la persona encuestada responderá de forma amplia, pudiendo redactar su opinión con sus propias palabras.*
- *Preguntas cerradas: limitan la respuesta a un número o a elegir con una cruz entre las diversas opciones que se le ofrecen.*
- *Preguntas semicerradas: además de la lista cerrada, el entrevistado puede añadir espontáneamente algo que no está previsto.*

Centrándonos en el momento que se decide obtener información directa de una cantidad considerable de personas, Martínez Olmo, (2002) describe los cinco pasos básicos en la elaboración de un cuestionario.

1º.- Describir la información necesaria.
- ¿Qué tipo de información necesitamos?
- ¿De qué personas queremos su opinión?

2º.- Redactar las preguntas y la manera de contestar.
- Hay que incluir preguntas de tipo sociodemográfico.
- Determinar el tipo de pregunta según la manera de contestar.
- El redactado de las preguntas.

Azofra (2000) nos aclara los diferentes tipos de preguntas que pueden formar parte de nuestro cuestionario y sus características. Esto varía en función al tipo de respuesta que se quiere obtener y la libertad que se da al entrevistado (cuadro nº 3.7); según el análisis estadístico más provechoso (cuadro nº 3.8); la información deseada (cuadro 3.9) y el número de respuestas que puede dar el

entrevistado (cuadro nº 3.10). En cualquier caso, es anónimo y está garantizado el secreto de la respuesta.

PREGUNTAS SEGÚN EL TIPO DE RESPUESTA QUE SE QUIERE OBTENER Y LA LIBERTAD QUE SE CONCEDE AL ENTREVISTADO	
Preguntas abiertas	- Son más fáciles de construir pero su análisis consume bastante tiempo
Preguntas cerradas	- Requieren cierto tiempo para su construcción, ya que hay que pensar la pregunta y las posibles respuestas. Posteriormente su análisis es relativamente rápido
Preguntas semicerradas	- Son cerradas que permiten la aportación del entrevistado con una respuesta propia

Cuadro nº 3.7.- Preguntas en función al tipo de respuesta.

PREGUNTAS EN FUNCIÓN DEL ANÁLISIS ESTADÍSTICO	
Preguntas dicotómicas	- La persona tiene que contestar a dos respuestas
Preguntas categorizadas o de escala ordinal	- Más fáciles de responder, el entrevistado tiene varias opciones donde elegir
Preguntas de escala numérica	- La persona entrevistada se autoubica en una posición entre dos extremos 1 y 10. Permiten, a diferencia de las categorizadas, la obtención de medias, desviaciones típicas y otros resultados estadísticos
Preguntas de valoración	- Los extremos son una valoración mínima y una valoración máxima

Cuadro nº 3.8.- Preguntas en función al análisis estadístico de los datos.

PREGUNTAS EN FUNCIÓN AL MODO DE OBTENER LA INFORMACIÓN	
Preguntas directas	- La pregunta aborda sin rodeos lo que se quiere saber
Preguntas indirectas	- Se utilizan estrategias como presentar una batería de preguntas

Cuadro nº 3.9.- Preguntas en función al modo de obtener al información deseada.

PREGUNTAS SEGÚN EL NÚMERO DE RESPUESTAS	
Preguntas de respuesta única	- El entrevistado debe elegir una sola respuesta a la pregunta
Preguntas de respuesta múltiple	- La persona entrevistada puede elegir dos o más respuestas
Existen otro tipo de preguntas como:	
Multipreguntas o preguntas en batería	- Se utiliza la misma formulación, para preguntar sobre aspectos diferentes.
Preguntas filtro	- Tienen la función de evitar que contesten aquellas personas a quienes no va destinada la pregunta.
Preguntas de control o identificación	- Son preguntas que permiten agrupar a los entrevistados por categorías sociodemográficas

Cuadro nº 3.10.- Tipos de preguntas según el número de respuestas que puede dar el entrevistado.

Algunas sugerencias para la redacción son:

- Ser claras, sencillas y concretas.
- No han de sugerir una determinada respuesta, no han de ser tendenciosas.
- Conviene no redactar preguntas en forma negativa, da problemas al interpretar la respuesta.
- No han de ser indiscretas.
- No han de ser dobles.

3º.- El siguiente paso básico en la redacción del cuestionario es redactar un texto introductorio y las instrucciones. En este apartado cabe destacar a su vez tres aspectos:

- Suele aparecer un breve texto explicando el objeto de estudio.
- Se garantiza el anonimato (es imposible identificar quien a contestado el cuestionario).
- Existirá una confidencialidad (al menos la persona que hace la investigación puede saber quién ha contestado cada cuestionario pero se garantiza que esta información no se divulgará públicamente por ningún medio).

4º.- El diseño del aspecto formal del cuestionario es el siguiente paso. Lo mejor es aplicar el sentido común y los criterios habituales de una presentación correcta. Aún así, no está de más recordar algunas sugerencias:

- En cuanto al número de páginas, se ha de mantener un equilibrio entre dos criterios: dejar suficiente espacio para que sea fácil e incluso atractivo de leer y contestar, y Ocupar el mínimo de páginas para que resulte económico reproducir el cuestionario.
- Conviene comenzar con preguntas que sean fáciles de contestar.
- Es importante que una misma pregunta no quede dividida entre dos páginas.
- En cuanto a la cantidad de preguntas, es recomendable que no haya más de 30 preguntas y su cumplimentación no ocupe más de media hora.

5º.- En último lugar hay que reproducir el cuestionario. Antes de darlo por definitivo pasaremos por los siguientes pasos:

- Realizar una revisión por un grupo de expertos.
- Aplicar el cuestionario a pocas personas, lo que se llama prueba piloto.

Finalmente la aplicación definitiva del cuestionario se hará de forma grupal, si se pasa a varias personas en el mismo momento o individual, recordando que se ha de garantizar la confidencialidad.

Como resumen el la figura nº 3.3 se recoge los pasos básicos del cuestionario:



Figura nº 3.3.- Pasos en la elaboración de un cuestionario.

3.3.2.- Diseño del cuestionario y aplicación

La elaboración del cuestionario parte del utilizado en el estudio piloto desarrollado en la provincia de Huelva y que tenía como objetivo detectar las necesidades formativas del profesorado de EF en ESO en relación a las AMN.

- En una primera fase el cuestionario fue elaborado y corregido por los directores de la tesis.
- Ofrecimos el cuestionario para una primera lectura a tres profesores en activo con el objetivo de ver si habíamos olvidado algún tópico.
- Completado el cuestionario lo pasamos a un comité de expertos, formado por seis profesores universitarios, con el objetivo de minimizar errores de comprensión, repeticiones, preguntas no relevantes o ambiguas, etc.

Estas labores se realizaron entre octubre y diciembre de 2003. Se llevo a cabo una prueba piloto con ocho profesores en activo en enero de 2004. Se establece como tiempo medio para rellenar el cuestionario 25 minutos.

Este proceso fue básico para la construcción del cuestionario. Tras las últimas aportaciones de la prueba piloto y corregida de nuevo por los directores del trabajo para la obtención del DEA, se pasa finalmente al profesorado de EF que imparte clase en ESO en Huelva provincia y capital.

El cuestionario (ver anexo nº 1) se envía a los 116 profesores que en el curso 2003-04 ejercían en la provincia. La devolución de los cuestionarios fue baja, n=30.

Hecho el análisis y discusión del cuestionario (junio y julio de 2004) llevamos a cabo una serie de ajustes en septiembre de 2004. Estos fueron: eliminación algunos ítems, creación de otros nuevos y modificación del orden.

El cuestionario definitivo (ver anexo nº 2) cuenta con 28 preguntas, agrupadas en nueve dimensiones. A continuación se presenta una descripción de las mismas junto a los ítems, tanto los del cuestionario piloto como los empleados finalmente.

1.- Dimensión *Sociodemográfica*: género, edad, años impartiendo clase en secundaria, titulación, situación laboral, si se trabaja fuera de un IES y tipo de trabajo realizado, y práctica físico-deportiva realizada fuera en el tiempo libre.

Tabla nº 3.2.- Información encuadrada en la dimensión sociodemográfica.

	Cuestionario Experiencia Piloto	Cuestionario IES Andalucía
Preguntas	23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 y 30	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 y 28

2.- Dimensión *Educación en Valores*: aportaciones de las AMN, aspectos positivos y a mejorar.

Tabla nº 3.3.- Información encuadrada en la dimensión educación en valores.

	Cuestionario Experiencia Piloto	Cuestionario IES Andalucía
Preguntas	-	1 y 20

3.- Dimensión *Aspectos generales* sobre las AMN: relacionadas con el tipo de práctica, utilización de los tiempos pedagógicos, utilización de TIC, la implicación de los padres y del resto del profesorado.

Tabla nº 3.4.- Información encuadrada en la dimensión Aspectos generales de las AMN.

	Cuestionario Experiencia Piloto	Cuestionario IES Andalucía
Preguntas	1 y 6	12 y 20

4.- Dimensión *Objetivos*: tipos de objetivos, conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Tabla nº 3.5.- Información encuadrada en la dimensión objetivos.

	Cuestionario Experiencia Piloto	Cuestionario IES Andalucía
Preguntas	2	2

5.- Dimensión *Contenidos*: desarrollo por cursos y razones por las que se seleccionan.

Tabla nº 3.6.- Información encuadrada en la dimensión contenidos.

	Cuestionario Experiencia Piloto	Cuestionario IES Andalucía
Preguntas	5, 7 y 14	3 y 4

6.- Dimensión *Metodología*: número de sesiones en cada curso, en que trimestre se programa, condicionantes que afectan al desarrollo de las AMN, fuentes documentales utilizadas para su desarrollo, material específico disponible, espacios utilizados y recursos económicos disponibles.

Tabla nº 3.7.- Información encuadrada en la dimensión metodología.

	Cuestionario Experiencia Piloto	Cuestionario IES Andalucía
Preguntas	3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 19	5, 6, 8, 9, 10, 11, 12 y 16

7.- Dimensión *Evaluación*: porcentajes empleados según los tipos de objetivos y el ciclo educativo e instrumentos utilizados.

Tabla nº 3.8.- Información encuadrada en la dimensión evaluación.

	Cuestionario Experiencia Piloto	Cuestionario IES Andalucía
Preguntas	16 y 17	13 y 14

8.- Dimensión *Formación*: actualidad formativa, formato preferente de formación permanente y contenidos específicos de esa formación.

Tabla nº 3.9.- Información encuadrada en la dimensión formación.

	Cuestionario Experiencia Piloto	Cuestionario IES Andalucía
Preguntas	20, 21 y 22	17, 18 y 19

9.- Dimensión *Educación ambiental*: legislación existente sobre el desarrollo de AMN, conocimiento sobre el impacto ambiental, trabajo de concienciación con el alumnado y trabajo interdisciplinar.

Tabla nº 3.10.- Información encuadrada en la dimensión educación ambiental.

	Cuestionario Experiencia Piloto	Cuestionario IES Andalucía
Preguntas	18	15

En la siguiente figura presentamos el resumen de todo el proceso seguido para la elaboración del cuestionario que finalmente utilizamos en la investigación.

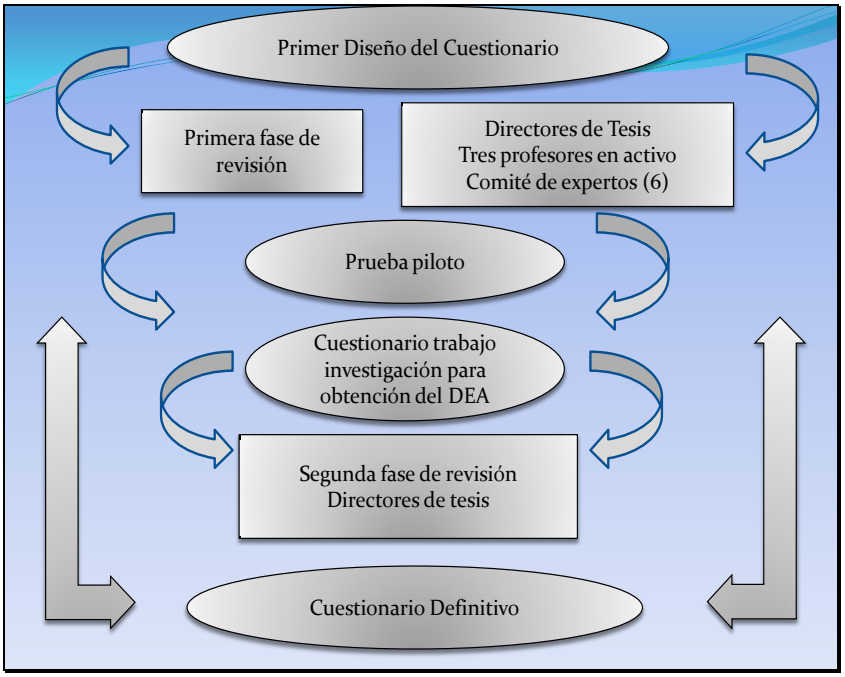


Figura nº 3.4.- Etapas del diseño del cuestionario.

Una vez diseñado y elaborado el cuestionario se realiza el envío a los IES públicos de la comunidad andaluza. El sistema de comunicación utilizado es el correo ordinario. En la información enviada se incluye la siguiente documentación:

- Carta de presentación dirigida al director/a del centro educativo (ver anexo nº 3).
- Un cuestionario por centro en el que se explica el objetivo del estudio.
- Sobre con franqueo pagado para facilitar el envío de los cuestionarios contestados.

Tal y como suponíamos por la experiencia previa del estudio piloto, el ritmo de entrega fue muy lento. Por esta razón, y para asegurarnos la devolución de un número mínimo de cuestionarios para analizar, a los IES que imparten ciclos formativos en actividades físicas y deportivas se les llamó por teléfono y se les envío un correo electrónico a los jefes de departamento recordándoles nuestro interés en su participación.

Ante la dificultad para cumplir con los porcentajes de una muestra significativa, nos centramos en los 80 cuestionarios recibidos. La falta de representatividad de la muestra, que se tenía prevista tras la experiencia piloto, hace más necesario si cabe el planteamiento de la segunda etapa de investigación.

3.3.3.- Análisis cuantitativo de los datos

Tras la recepción de los cuestionarios se transfieren los datos a una matriz, se depuran los errores y se procede a analizarlos por medio de un análisis estadístico de los mismos. Con ello se pretende alcanzar un mayor conocimiento de la muestra y así realizar una correcta interpretación de los resultados.

Para ello se utilizan soportes informáticos que en nuestro caso han sido un ordenador personal con un procesador Intel (R) Pentium (R) M processor 1.60GHz y el programa informático SSPS versión 14.0.

Las medidas que se pueden realizar con los datos obtenidos pueden tener muy distintos niveles de complejidad, dependiendo de los intereses del investigador y de la naturaleza de los datos. De forma simplificada León y Montero (2002) realizan tres grupos con estos niveles:

- Básico, en el que se calculan índices de tendencia central asociados a cada uno de las preguntas e ítems del cuestionario.
- Tablas de contingencia, cuando se combina información de dos o más variables.
- Modelos, se pueden desarrollar desde regresiones lineales hasta ecuaciones estructurales.

El hecho de intentar alcanzar muestras estadísticamente significativas supone que se puedan asignar los valores hallados en la muestra, a la población. Al no ser el caso de nuestra muestra, el análisis que se presenta en el capítulo cuarto es de carácter básico.

Como se va a mostrar los principales estadísticos empleados en este estudio descriptivo son:

- La media, como medida de tendencia central junto con la desviación típica, como medida de dispersión que complementa a la información proporcionada por la tendencia central.
- El porcentaje, o frecuencia relativa en porcentajes, que es el cociente entre la frecuencia absoluta de cada clase y el número total de casos multiplicado por cien.

En el cuadro nº 3.11 presentamos el análisis llevado a cabo para cada dimensión:

TIPO DE ANÁLISIS ESTADÍSTICO DEL CUESTIONARIO	
Dimensión 1: Daros sociodemográficos	
Genero, edad, situación laboral, titulación, trabajo fuera del centro, tipo de trabajo, práctica de tiempo libre	Porcentaje
Años	Media
Dimensión 2: Educación en valores	
Amistad, autoestima, confianza, cooperación, creatividad, respeto y responsabilidad	Porcentaje
Dimensión 3: Aspectos generales	
Tipo de práctica, utilización de los tiempos pedagógicos, utilización de TIC, la implicación de los padres y del resto del profesorado	Porcentaje
Dimensión 4: Objetivos	
Tipos de objetivos, conceptuales, procedimentales y actitudinales	Porcentaje
Dimensión 5: Contenidos	
Desarrollo por cursos	Porcentaje
Razones por las que se seleccionan	Porcentaje y media
Dimensión 6: Metodología	
Número de sesiones en cada curso y recursos económicos disponibles	Porcentaje y media
En que trimestre se programan y cómo se trabajan, condicionantes que afectan al desarrollo de las AMN, fuentes documentales utilizadas para su desarrollo, material específico disponible y espacios utilizados	Porcentaje
Dimensión 7: Evaluación	
Porcentajes empleados según los tipos de objetivos y el ciclo educativo e instrumentos utilizados	Porcentaje y media
Dimensión 8: Formación	
Actualidad formativa, formato preferente de formación permanente y contenidos específicos de esa formación.	Porcentaje y media
Dimensión 9: Educación en valores	
Legislación existente sobre el desarrollo de AMN, conocimiento sobre el impacto ambiental, trabajo de concienciación con el alumnado y trabajo interdisciplinar.	Porcentaje

Cuadro nº 3.11.- Estadísticos empleados en el análisis.

3.3.4.- La entrevista: concepto y aspectos básicos

La entrevista es el método de investigación más común utilizado dentro de las ciencias sociales, en campos tan diversos como la política, los negocios, la diversión y, por supuesto, la investigación en EF (Gubrium y Holstein, 2001), citado por Armour (2004). El mismo Armour sugiere que las entrevistas son la mejor manera de proporcionar información sobre la experiencia, y quizás por este motivo exista esa atracción hacia la entrevista cuando se realiza investigación cualitativa en Educación y en EF.

Dentro de los diferentes tipos de entrevistas: estructuras, semiestructuras y no estructuras, la elección de la semiestructurada resulta ser confortablemente muy familiar, suficientemente simple, y conceptualmente actractiva, y esto puede explicar porque es una elección generalizada para aquellos que intentan una investigación cualitativa por primera vez. Con la

entrevista se da el derecho de hablar y explorar ideas y pensamientos con la intención de reunir datos con muchos detalles y de sumo interés (Armour, 2004).

La selección de la estrategia para entrevistar depende del contexto y del objetivo (McMillan y Schumacher, 2005):

a) Obtener las impresiones actuales de actividades, funciones, sentimientos, motivaciones, preocupaciones y pensamientos.
b) Obtener expectativas para el futuro o experiencias anticipadas.
c) Verificar y ampliar la información obtenida a partir de otras fuentes.
d) Verificar y ampliar las corazonadas e ideas desarrolladas por los participantes o el investigador.

A la hora de realizar las entrevistas debemos tener en cuenta las ventajas, las desventajas y algunas recomendaciones básicas que orientan sobre la opción elegida (Mogollón y Vázquez, 2006):

Ventajas:

La entrevista es una técnica eficaz para obtener datos relevantes y significativos desde el punto desde el punto de vista de las ciencias sociales, para averiguar:

- Flexibilidad por su aplicación a circunstancias y personas.
- Oportunidad para observar a la persona (gestos, expresiones, etc.).
- Obtención de una información más completa.
- Permite una mayor profundización.
- Fácil seguimiento.
- Diversidad en las entrevistas.

Desventajas:

- Errores debido a la falta de experiencia de los entrevistadores.
- El procedimiento es lento.
- En ocasiones puede tener un costo excesivo.
- Muestras más pequeñas.

Recomendaciones para la Entrevista (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2006)*:*

Para llevar a cabo una buena entrevista es necesario tener en cuenta algunas recomendaciones:

- Aborde gradualmente al interrogado, creando una corriente de amistad, identificación y cordialidad.
- Ayude al interrogado para que se sienta seguro y locuaz.

- Déjelo concluir su relato ayúdelo luego a completarlo concretando fechas y hechos.
- Procure formular las preguntas con frases fácilmente comprensibles, existen formulaciones embarazosas con carácter personal o privado.
- Actúe con espontaneidad y franqueza, y no con astucias o rodeos.

Finalmente, la entrevista en profundidad se caracteriza, según Ruiz Olabuénaga (1999:170), citado por Sabariego, Massot y Dorio (2004):

Los objetivos:

- Pretende comprender más que explicar.
- Busca maximizar el significado.
- Adopta, el formato de estímulo/respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera.
- Obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad.

El entrevistador:

- Fórmula preguntas sin esquema fijo de categorías de respuestas.
- Controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado.
- Explica el objetivo y motivación del estudio.
- Altera con frecuencia el orden y forma de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso.
- Permite interrupciones e intervención de terceros si es conveniente.
- Si se requiere no oculta sus sentimientos o juicios de valor.
- Explica cuanto haga falta del sentido de las preguntas.
- Establece una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad.
- Adopta el estilo del oyente interesado pero no evalúa las respuestas.

El entrevistado:

- Cada entrevistado recibe su propio conjunto de preguntas.
- El orden y formato puede referir de uno a otro.

Las respuestas:

- Son abiertas por definición, sin categorías de respuestas preestablecidas.
- Son grabadas conforme a un sistema de codificación flexible y abierto a cambios en todo momento.

3.3.5.- Diseño y desarrollo de la entrevista

Una vez realizada la etapa primera, en la que utilizamos el cuestionario como técnica básica, y a tenor de los resultados obtenidos, sobre todo por el número poco significativo de las encuestas recibidas, llevamos a cabo la segunda etapa, en este caso, de tipo cualitativo que nos ayude a mejorar y ampliar los datos de la primera.

La entrevista individual semiestructurada es la técnica utilizada, con ello pretendemos, como opina Mogollón y Vázquez (2006) obtener información en profundidad sobre actitudes, valores y opiniones relativas al problema de investigación.

En nuestro planteamiento cualitativo nos guían las siguientes características diferenciadoras respecto al proceso cuantitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006):

- Abierto.
- Expansivo, que paulatinamente se va enfocando en conceptos relevantes de acuerdo con la evolución del estudio.
- No direccionados en su inicio.
- Fundamentados en la experiencia e intuición.
- Se aplican a un menor número de casos.
- El entendimiento del fenómeno es en todas sus dimensiones: internas-externas y pasadas-presentes.
- Se orienta a aprender de experiencias y puntos de vista de los individuos, valorar procesos y generar teorías fundamentadas en las perspectivas de los participantes.

Siguiendo a Dalmau (2003) nuestra etapa cualitativa se divide en varias fases que presentamos de forma resumida y cumple con las orientaciones dadas por Vázquez y cols. (2006) en cuanto las fases que debe tener toda investigación cualitativa:

1. Diseño de la entrevista, partiendo de los objetivos de la investigación, así como de las dimensiones y los resultados del cuestionario elaboramos el guión que nos permite recoger información de los participantes.
2. Trabajo de campo, en esta fase realizamos la entrevista a los expertos en AMN.
3. Análisis, procedemos al tratamiento de los datos recogidos, así como la interpretación de los mismos.
4. Finalmente presentamos los resultados más significativos que utilizaremos posteriormente en la triangulación.

Diseño de la entrevista

En la primera fase, el primer paso que damos es la selección de la muestra. En nuestro caso utilizamos a un grupo de expertos. Fernández de Sanmamed (2006) mantiene que en los estudios cualitativos el tamaño de la muestra no es significativo desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados a una población más amplia. La elección de un grupo de expertos está relacionada con el interés por recoger la opinión de especialistas en un tema concreto. En nuestro caso los individuos seleccionados tienen un perfil vinculado estrechamente con las AMN y la formación de esta materia en diferentes niveles.

En este periodo también diseñamos las dimensiones a estudiar (cuadro nº 3.12). De la misma manera que se ha hecho en la etapa cuantitativa a la hora de preparar el cuestionario, se hace con la entrevista. La ventaja que encontramos es que las dimensiones son las mismas. Así se recaba mayor información de las variables que consideramos de interés y se pueden comparar los resultados (Castillo, 2006).

DIMENSIONES Y VARIABLES DE LA ENTREVISTA	
	VARIABLES
SOCIODEMOGRÁFICA	Género, edad, años impartiendo clase en secundaria, titulación, situación laboral, si se trabaja fuera de un IES y tipo de trabajo realizado, y práctica físico-deportiva realizada fuera en el tiempo libre.
EDUCACIÓN EN VALORES	Aportaciones de las AMN, aspectos positivos y a mejorar.
ASPECTOS GENERALES SOBRE LAS AMN	Relacionadas con el tipo de práctica, utilización de los tiempos pedagógicos, utilización de TIC, la implicación de los padres y del resto del profesorado.
OBJETIVOS	Tipos de objetivos, conceptuales, procedimentales y actitudinales.
CONTENIDOS	Desarrollo por cursos y razones por las que se seleccionan.
METODOLOGÍA	Número de sesiones en cada curso, en que trimestre se programa, condicionantes que afectan al desarrollo de las AMN, fuentes documentales utilizadas para su desarrollo, material específico disponible, espacios utilizados y recursos económicos disponibles.
EVALUACIÓN	Porcentajes empleados según los tipos de objetivos y el ciclo educativo e instrumentos utilizados.
FORMACIÓN	Actualidad formativa, formato preferente de formación permanente y contenidos específicos de esa formación.
EDUCACIÓN AMBIENTAL	Legislación existente sobre el desarrollo de AMN, conocimiento sobre el impacto ambiental, trabajo de concienciación con el alumnado y trabajo interdisciplinar.

Cuadro nº 3.12.- Dimensiones a estudiar en la entrevista.

Con los objetivos que nos planteamos en el trabajo de investigación se aborda el diseño del guión de la entrevista. Queremos saber el nivel de trabajo de las AMN en los centros educativos, cuáles son las principales dificultades para llevarlas a cabo, las necesidades que muestran los profesores, así como el nivel de formación que se imparte en las instituciones con competencias en

AMN. Todo ello nos ayudará a la hora de plantear posibles mejoras para diseñar actividades formativas acorde con los resultados que emanan de la investigación.

En el intento de diseñar unas preguntas que nos aporten información relativa a estos objetivos y basándonos en datos obtenidos del cuestionario (dimensiones y variables) elaboramos el siguiente guión:

GUIÓN DE ENTREVISTAS AL PROFESORADO EXPERTO

PRESENTACIÓN DEL ENTREVISTADOR

Jesús Sáez Padilla, profesor del Departamento de Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus didácticas de la Universidad de Huelva. En la actualidad estoy realizando un trabajo de investigación denominado *Las necesidades formativas del profesorado de Educación Física en relación a las Actividades en el medio natural* con el objetivo de realizar su tesis doctoral.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Después de haber ejercido como profesor de Educación Física en Secundaría durante siete años y de haber realizado cursos formativos relacionados con las actividades en el medio natural, pretendemos reflexionar sobre el trabajo de estos contenidos en los centros educativos desde la perspectiva de la formación del profesorado.

El análisis de esta formación es el eje principal que nos permitirá:

- Conocer el nivel de desarrollo del bloque de contenidos *actividades en el medio natural* en los institutos,
- Detectar las necesidades formativas del profesorado de Educación Física y
- Elaborar planes de mejora que promuevan el tratamiento de estos contenidos en los Institutos de Enseñanza Secundaria.

PAPEL DEL ENTREVISTADO

Compartir las experiencias relacionadas con las actividades en el medio natural, facilitando la compresión de los diferentes apartados que inciden directa e indirectamente en la formación del profesorado de Educación Física en este bloque de contenidos.

PREGUNTAS:

1. Como persona vinculada a la enseñanza de la Educación Física y más especialmente a las *Actividades en el medio natural*, ¿cómo fueron tus comienzos en la enseñanza de estos contenidos?
2. ¿En qué niveles has trabajado este contenido?
3. A nivel general, ¿cuál es tu diagnóstico inicial sobre el nivel de enseñanza de las actividades en el medio natural en los centros educativos de Secundaria en tu entorno próximo?
4. Si profundizamos en el tema ¿qué factores crees que afectan directamente a esta situación?
5. Desde tu perspectiva actual ¿qué contenidos consideras que debería haber tenido el programa de la asignatura Actividades en el Medio Natural cuando estabas en la carrera?
6. ¿Qué otras asignaturas mejorarían de forma directa o indirecta la formación en este tema? (¿qué opinión tienes acerca de asignaturas como: turismo, educación ambiental, turismo activo, deporte recreativo, idiomas…?)
7. En la formación permanente nos asaltan varias dudas, destacamos los siguientes interrogantes:
    a. ¿Qué contenidos necesitan reforzar o ampliar?
    b. Bajo que formato (Máster, Curso de Experto, Curso del CEP, Cursos fines de

semana…) crees que deben poseer estas acciones formativas.
   c. ¿Dónde se desarrollaría esta formación? ¿Cómo? y ¿Dónde?
8. Para mejorar la formación permanente, ¿cuál sería el perfil del profesorado que impartiera acciones formativas sobre estos contenidos?
9. Los datos obtenidos de un estudio anterior nos muestran que los contenidos menos trabajados en Secundaria son la *Expresión Corporal* y las *Actividades en el Medio Natural*. A partir de la LOGSE parece que esta situación ha ido mejorando poco a poco. ¿cuál es tu percepción global al respecto?
10. Y además, ¿Qué elementos crees que inciden, para que se consideren distintas o no alcancen el nivel de trabajo que consiguen el resto de bloques de contenidos?
11. Del estudio citado anteriormente, también nos encontramos que en los centros educativos las actividades en el medio natural se realizan utilizando los diferentes tiempos pedagógicos ¿cuál es tu experiencia en llevarlas a la práctica en Secundaria en otros tiempos como fines de semana, salidas de un día, viajes…?
12. Ante esta realidad, ¿qué propuestas mejorarían la inclusión de las actividades en el medio natural en el proyecto de centro?
13. Ante la variedad de contenidos vinculados al medio natural, nos preocupan los aspectos vinculados a la formación existente en diferentes ámbitos. Creemos que la demanda va por delante de la oferta ¿cuál es tu opinión ante esta situación?
14. ¿Conoces propuestas que faciliten y unifiquen aspectos formativos sobre estos temas aplicables al profesorado de Educación Física de Secundaria? ¿Podrías explicar el formato y profundizar en cómo llevarlo a la práctica?
15. En la actualidad ¿cómo deberíamos actuar ante el incremento del turismo deportivo, turismo activo y turismo de aventura en otros ámbitos, así como de la utilización de estos servicios en momentos puntuales por los centros educativos (Semana Blanca, Viajes de Estudios, Semana Verde…) para que este boom repercutiera de forma positiva en el trabajo de las actividades en el medio natural en los centros educativos?
16. Desde la LOGSE en 1990, los cambios han sido significativos en cuanto al desarrollo curricular de las diferentes materias del currículo, en Educación Física la organización en cinco bloques de contenidos es un avance significativo. Sin embargo los últimos documentos acotan el desarrollo de estos contenidos.
   a. ¿Cuáles deberían ser los contenidos básicos a impartir en Secundaria? y
   b. ¿los contenidos complementarios para afianzar las actividades en el medio natural en los centros educativos?
17. Para el desarrollo de estas actividades, nos encontramos con el problema de la financiación. En muchos casos necesitamos del aporte económico por parte que del alumnado para llevarlas a cabo.
   a. ¿Cuál es tu experiencia al respecto? y
   b. ¿posibles propuestas para mejorar esta situación?
18. Además nos encontramos con otros problemas como la seguridad, los seguros de accidentes ó de responsabilidad civil. ¿Cuáles son tus propuestas para mejorar esta situación?
19. Otro aspecto destacable por el profesorado es la falta de recursos materiales en los centros educativos (material caro, muy específico…) ¿Qué medidas puedes aportar para conseguir más recursos en los centros de secundaria?
20. Para finalizar, ¿qué aspectos positivos destacarías de las actividades en el medio natural?
21. Y ¿qué aspectos habría que mejorar?

Por mi parte no tengo más preguntas, si consideras que me he dejado algún aspecto interesante sin tratar exponlo a continuación. Sólo me queda darte las gracias por el tiempo que nos ha dedicado.

Cuadro nº 3.13.- Guía de entrevista.

Trabajo de campo: realización de la entrevista

Una vez preparada la entrevista pasamos a organizar aquellos aspectos que envuelven su realización intentando controlar el mayor número de contingencias que pudieran surgir, en definitiva, debemos prepararla muy bien, teniendo en cuenta algunos factores que nos indican Mogollón y Vázquez (2006):

- Debemos basarnos en la guía elaborada pues es muy útil, nos permite ajustar la conversación a los objetivos y evitar que se olviden los aspectos importantes. Aunque la guía es flexible.
- Establecemos contacto previo con los informantes, en nuestro caso, al ser un grupo de expertos en AMN la disposición inicial es muy favorable cumpliendo con los criterios de creación de clima de confianza, lograr una buena colaboración y el interés de la persona hacia la investigación.
- La definición del lugar y momento de la entrevista esta condicionado por los lugares de residencia de los entrevistados. Algunas entrevistas se realizaron en el despacho del investigador, algunas por teléfono previa coordinación con el entrevistado para fijar hora y día y otras en sus lugares de trabajo. Todas se organizaron previamente fijando el momento idóneo por parte de los informantes.
- En todo el proceso se realizó una revisión del material a utilizar, con especial hincapié en la grabadora y la comprobación previa de su buen funcionamiento.
- Durante la ejecución de las entrevistas, la actuación del investigador debe actuar con naturalidad, evitando espacios prolongados entre las preguntas y seguir guión con cierta flexibilidad.
- Todas las entrevistas han sido registradas mediante una grabadora, previa solicitud del permiso para hacerlo.
- Una vez finalizada las entrevistas, la duración de las mismas ha oscilado entre los 35 minutos la más corta y la hora y trece minutos la más larga. En todas ellas y debido fundamentalmente a la actitud y predisposición de los entrevistados, así como la afinidad a los temas tratados se ha terminado con una clima de naturalidad y sobre todo de agradecimiento por su colaboración e implicación. Todas ellas se han realizado con un solo encuentro.
- Como última tarea realizamos la trascripción de las entrevistas, pasando a texto la información recogida en la grabadora de forma literal, incluyendo todas las preguntas y las respuestas.

Análisis: tratamiento de los datos e interpretación de los mismos

Una vez hechas las trascripciones y antes de utilizar el programa informático AQUAD 5.8 para el análisis, que desarrollaremos más adelante, necesitamos establecer unidades de contenido (códigos) que faciliten todo el proceso cualitativo.

Este período se ha desarrollado en dos momentos. En primer lugar iniciamos una elaboración inicial de las diferentes unidades de contenido acordes con las dimensiones del cuestionario y la guía de la entrevista (anexo nº 3). Posteriormente y tras varias revisiones con los directores de tesis, elaboramos las definitivas que exponemos a continuación en varios cuadros.

Presentamos las dimensiones con sus correspondientes categorías, los códigos asignados a cada una, la descripción de cada código, un ejemplo de las frases de las entrevista con el objetivo de favorece la comprensión del código, algunas palabras claves y finalmente la relación con la pregunta del guión de la entrevista.

En el primer lugar aparece la dimensión *profesional* con la categoría *experiencias*, a las que le hemos asignado tres códigos (cuadro nº 3.14):

- PEVI, información relacionada con la experiencia de vida.
- PERE, experiencia vinculada al ámbito de la docencia reglada.
- PETI, experiencias vividas en el ámbito de la docencia no reglada.

DIMENSIÓN: PROFESIONAL		
CATEGORÍA: experiencia		
Código - descripción - ejemplo	palabras claves	items
PEVI: Experiencia de vida Experiencias de vida donde observamos los aspectos relevantes en la vida del individuo respecto a las actividades en la naturaleza.	Experiencia personal	1
Ejemplo: *"Desde muy pequeño vengo participando en campamentos en la naturaleza donde se desarrollaban diferentes actividades que provocaron mi interés por estos contenidos".*		
PERE: Experiencia docente reglada Aspectos básicos de la experiencia docente reglada en las etapas, ciclos o cursos en la que ha desarrollado su labor profesional.	Horario escolar El centro	2 y 14
Ejemplo: *"Los niveles de trabajo fueron EGB, BUP y FP. Actualmente en el INEF de Madrid en primer ciclo, segundo curso y en segundo ciclo en cuarto y quinto curso. También en tercer ciclo desarrollando un seminario en el doctorado".*		
PETI: Experiencia docente no reglada Experiencia docente no reglada de las actividades en el medio natural fuera del horario escolar (fuera del centro, por las tardes, los fines de semana…)	Campamentos Asociaciones Empresas Fines de semana	11 y 14
Ejemplo: *"Los fines de semana organizamos salidas a través de una asociación juvenil de aire libre".*		

Cuadro nº 3.14.- Códigos de la categoría experiencias dentro de la dimensión Profesional.

En cuadro nº 3.15 se presenta la dimensión *profesional* con otra categoría que es *formación*, dentro de ella aparecen los códigos:

- PEFI, información ligada a la formación inicial.
- PEFP, información relacionada con la formación permanente.
- PEPI, perfil ideal profesorado para impartir formación en AMN.

DIMENSIÓN: PROFESIONAL		
CATEGORÍA: formación		
Código - descripción - ejemplo	palabras claves	items
PEFI: Formación inicial Aspectos relativos a la formación vinculada a las actividades en la naturaleza en la formación inicial.	Mejora de la F. Inicial Análisis actual	5, 6 y 13
Ejemplo: *"Mi motivación venía de la formación recibida en el INEF y las federaciones, donde descubrí que las actividades al aire libre motivaban mucho".*		
PEFP: Formación permanente Aportaciones del profesorado sobre elementos de la formación permanente y su relación con las actividades en la naturaleza.	Mejora de la F. Permanente Propuestas, actuaciones concretas	7a, 7b, 7c y 13
Ejemplo: *"Trabajar desde los Centros del Profesorado con contenidos que se puedan adaptar en el centro educativo".*		
PEPI: Perfil ideal profesorado Perfil ideal del profesor para impartir contenidos de actividades en la naturaleza.	Características Especialista Docente implicado	8
Ejemplo: *"Profesorado universitario expertos en esta materia que aseguren investigación e innovación en el área".*		

Cuadro nº 3.15.- Códigos de la categoría formación dentro de la dimensión profesional.

Con el cuadro nº 3.16 pasamos a la dimensión *enseñanza* con una categoría que es la *contextual* (aspectos del contexto específico como son los IES), dentro de ella aparecen los códigos:

- COSA, nos ofrece información sobre la situación actual, a nivel general, de las AMN en los IES.
- COSE, información sobre aspectos relacionados con la seguridad, el riesgo y la cobertura de ayuda para la realización de actividades.
- CORE, información vinculada a los recursos a nivel general.
- COEX, conocer que relaciones se dan el trabajo de las AMN.

DIMENSIÓN: ENSEÑANZA		
CATEGORÍA: contextual		
Código - descripción - ejemplo	palabras claves	items
COSA: Situación actual de estas enseñanzas Situación actual de la enseñanza de las actividades en el medio natural en los centros educativos.	Realidad educativa	3
Ejemplo: *"En la mayoría de los centros no se hace nada. En todo caso actividades puntuales enmarcadas en otros actos del centro como el día del deporte, semana cultural…".*		
COSE: Seguridad y responsabilidad Aportaciones del profesorado relacionado con aspectos que tienen que ver con la responsabilidad, la seguridad, la cobertura legal… en la realización de estas actividades.	Seguros Apoyo administrativo	4 y 18

Ejemplo: *"El profesor de EF debe estar colegiado en el Colegio Profesional de Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte".*		
CORE: Recursos Recursos humanos, financieros… que se den en el trabajo de las actividades en la naturaleza.	Personas de apoyo Ayudas	17a, 17b y 19
Ejemplo: *"Para la salida de senderismo recibimos apoyo económico de la asociación de padres y madres del centro así como del ayuntamiento, además necesitamos contratar a monitores de una empresa de turismo activo para respetar la ratio, un profesor por cada diez alumnos".*		
COEX: Relaciones externas Realidad de las relaciones externas con centros e instituciones del entorno para el trabajo de las actividades en el medio natural.	Ayuntamiento Asociaciones Instituciones Empresas	15
Ejemplo: *"Existe una empresa que desarrolla actividades de Aire Libre en coordinación con el profesorado de EF".*		

Cuadro nº 3.16.- Códigos de la categoría contextual dentro de la dimensión Enseñanza.

En el próximo cuadro recogemos la dimensión *enseñanza* con otra categoría que es *curricular* (aspectos del currículo de EF en ESO). Dentro de ella aparecen los códigos:

- CUPO, recogemos información ligada a la programación.
- CUVA, información relacionada con los objetivos y la educación en valores.
- CUCO, aparece la información vinculada a los contenidos.
- CUME, aspectos que tienen que ver con la metodología.
- CUMA, información sobre los medios materiales.
- CUEV, aparece información sobre el proceso de evaluación.

DIMENSIÓN: ENSEÑANZA		
CATEGORÍA: curricular		
Código - descripción - ejemplo	**palabras claves**	**items**
CUPO: Planificación de estos contenidos La aparición de apartados vinculados con la planificación y desarrollo del trabajo de este bloque de contenidos.	Incluidos en proyectos educativos	12
Ejemplo: *"El tiempo lectivo "encorchetado" y posibilidades reales de salir fuera del centro, no nos facilita la labor docente".*		
CUVA: Objetivos y educación en valores Información aportada sobre la implicación de las actividades en el medio natural en la consecución de objetivos y valores dentro la Educación Secundaria Obligatoria.	Objetivos Educación Valores	20 Y 21
Ejemplo: *"con las actividades en el medio natural se ofrece una serie de herramientas que facilita el trabajo en equipo, la autoestima personal…".*		
CUCO: Contenidos Recogemos la información que aporta el entrevistado sobre los contenidos relacionados con las actividades en la naturaleza.	Contenidos básicos Contenidos complementarios	9, 16a y 16b

Ejemplo: *"Deporte de orientación, trepa-escalada, educación ambiental (conocer+usar+proteger), juegos de reto y aventura, marcha y acampada, cabuyería, astronomía (observación del cielo)…".*		
CUME: Metodología Información aparecida que recoge aspectos sobre la metodología: organización del aula, las actividades, la enseñanza…, para llevar a cabo las actividades en la naturaleza.	Organización del aula Organización de actividades Organización de la enseñanza	10,11 y 17a
Ejemplo: *"Adaptación de un gimnasio para trabajar la escalada".*		
CUMA: Medios Materiales Información relacionada con los medios materiales, como puede ser utilización de nuevas tecnologías, adaptación de materiales y espacios, materiales específicos…	Nuevas tecnologías Materiales específicos Materiales Adaptados Espacios de trabajo	19
Ejemplo: *"Podría ser: dotar a los centros de un "kit" de material específico de Aire Libre (brújulas, cordinos, algunos arneses, cuerdas estáticas, etc.)".*		
CUEV: Evaluación Elementos relacionados con la evaluación que nos ayude a mejorar y conocer el alcance conseguido con el trabajo de las actividades en la naturaleza.	Técnicas recogida de datos	4 y 9
Ejemplo: "La preparación de documentos de trabajo y la implicación del alumnado en todo el proceso nos ayuda a conseguir una evaluación positiva de la experiencia".		

Cuadro nº 3.17.- Códigos de la categoría curricular dentro de la dimensión Enseñanza.

En cuadro nº 3.18 se presenta la dimensión opinión con la categoría que lleva el mismo nombre y código. Hace referencia a la información aportada por los entrevistados que no encaja en los demás códigos.

DIMENSIÓN: OPINIÓN		
CATEGORÍA: opinión		
Código - descripción - ejemplo	**palabras claves**	**items**
Opinión Recogemos información que no hemos encajado en los códigos anteriores, pero por su relevancia creemos importante que aparezcan en el análisis		

Cuadro nº 3.18.- Código de la dimensión Opinión.

Al no ser una información que inicialmente se buscase, no hay ítem previsto en el cuestionario, ni palabras clave que nos ayuden a identificar la categoría.

3.3.6.- Análisis cualitativo de los datos

Los datos cualitativos se generan por distinciones que se encuentran dentro de una muestra de observaciones. Kipendorf (1986), citado por Huber (2002), señala que el acto de hacer distinciones forma la diferencia entre estas observaciones y otras.

Por su índole, cada proceso de clasificación o de formación de conceptos es un proceso de abstracción. Ordenar por categoría es eficiente cuando cada una de las clases creadas contiene solamente elementos que se asemejan lo mas posible uno al otro.

De forma general, categorizar es clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión breve que sea clara e inequívoca, Martínez (2004). Posteriormente se sintetiza y compara la información con el objetivo de tener una visión los más completa posible. McMillan y Schumacher (2005:485) recogen cinco fuentes que los investigadores utilizan para clasificar sistemas y organizar datos:

- Las preguntas de investigación y los problemas previstos.
- Los instrumentos de la investigación (por ejemplo, una guía de entrevista).
- Temas, conceptos o categorías manejados por otros investigadores en estudios anteriores.
- Conocimientos previos del investigador.
- Los datos en sí mismos.

Muchos autores se interrogan sobre la complejidad del análisis de la información en un estudio cualitativo. El grado de incertidumbre inicial puede deberse principalmente al volumen de datos recogidos y no a causa de su dificultad. Una de las estrategias que se sigue es tener, como continuo referente, los fines propuestos en la investigación y situarse en el nivel de profundidad e intensidad más adecuado para enfrentarse al problema.

Una buena forma es concentrar las aportaciones en un sistema de categorías que permite agrupar por núcleos los datos y exponer en apartados las conclusiones. Sin embargo, esta opción ha sido considerada en la literatura específica desde dos posiciones enfrentadas, recogidas por Pozuelos (2002):

- La defendida por Glaser (1978) que basándose en un enfoque inductivo, rechaza la existencia de categorías establecidas a priori; serán los datos los que las determinen.
- La mantenida por autores como Miles y Huberman (1984) que recomiendan el establecimiento de un sistema previo de categorías basándose para ello en el esquema teórico del investigador y en los problemas objeto de estudio.

Esta dicotomía está resuelta en numerosas investigaciones aplicando un principio integrador que compatibiliza ambos enfoques y que nosotros contemplamos para el análisis de los datos. En el siguiente cuadro se pueden observar las dimensiones, categorías y códigos inicialmente previstas y las que finalmente encontramos.

EVOLUCIÓN DE LAS DIMENSIÓNES, CATEGORÍAS Y CÓDIGOS DE LA ENTREVISTA				
Propuesta inicial		Versión final		
Profesional	experiencia de vida	Profesional	experiencia	de vida
	formación en otras disciplinas			docente reglada
Curricular*	diagnóstico inicial			docente no reglada
	niveles de trabajo		formación	inicial
	contenidos			permanente
	elementos desfavorables			perfil ideal profesorado
	contenidos básicos	*Enseñanza*	contextual	situación actual
	metodología			seguridad y responsabilidad
Necesidades*	factores			recursos
	tiempos pedagógicos			relaciones externas
	diversidad contenidos		curricular	planificación
	financiación			objetivos/valores
Mejoras*	formación inicial			contenidos
	formación permanente			metodología
	perfil ideal			medios materiales
	horario lectivo			
	otras experiencias			evaluación
	relaciones externas			
	seguridad			
	recursos	*Opinión*	opinión	opinión
	global			

Cuadro nº 3.19.- Evolución de las dimensiones, categorías y códigos.

Entre las principales finalidades del análisis cualitativo Vázquez y Ferreira (2006) destacan:

- Búsqueda del significado de los fenómenos para los sujetos de estudio a partir de los datos concretos.
- Rechazar o confirmar teorías.
- Ampliar la comprensión de la realidad como una totalidad, es decir, de forma comprehensiva.
- Generar teorías.

En el presente trabajo lo que pretendemos es ampliar la comprensión de la realidad como una totalidad. Este enfoque nos ayuda a detectar las necesidades formativas del profesorado y la problemática asociada al desarrollo del bloque de contenidos AMN en ESO, dentro del contexto andaluz. En el análisis de datos cualitativos, se distinguen dos tipos básicos: el *análisis*

narrativo de contenido y el *análisis del discurso*. Mientras en el segundo se intenta buscar el significado o motivación subyacente, el primero se concentra en el contenido manifiesto, o lo que es igual, se analizan los contenidos expresados de forma directa y se interpreta su significado. Este último ha sido el empleado en el actual trabajo. Algunas de las características del análisis cualitativo que Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2006) y Vázquez y Ferreira (2006) explican, y que han estado presentes en este proceso son:

- El proceso de análisis es sistemático, ordenado y obedece a un plan, pero ni rígido ni mecánico.
- Es un proceso ecléctico, concilia varias perspectivas.
- El proceso a seguir es iterativo y cíclico.
- No existe división de trabajo entre el investigador, recolector de datos y codificador.
- Los datos se traducen en categorías para poder realizar comparaciones y establecer posibles diferencias.
- La reducción de los datos se produce a lo largo del proceso.
- El análisis sigue técnicas y procedimientos rigurosos para poder conocer si se han alcanzado los objetivos planteados.
- Como cualquier tipo de análisis es contextual.
- La interpretación que se hace de los datos puede diferir de la que podrían realizar otros investigadores; lo cual no significa que una interpretación sea mejor que otra, sino que cada uno posee su propia perspectiva.

En el cuadro nº 3.20 presentamos de forma resumida los pasos que hemos seguido en el proceso de análisis de los datos cualitativos.

PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS	
1	Grabar los datos - grabadora y cintas modelo SONY
2	Escuchar y escribir la información
3	Leer y organizar los datos: - numerando, clasificando - delimitando oraciones
4	Analizar los contenidos: construcción de dimensiones - identificar las dimensiones - buscar la información relativa a cada categoría - identificación de los diferentes aspectos referentes a las dimensiones (categorías) - escribir resúmenes - identificar ejemplos, citas.
5	Entrenamiento de los codificadores
6	Codificar las entrevistas
7	Utilización de un programa informático
8	Descripción de los resultados - semejanzas - diferencias
9	Interpretación de los resultados

Cuadro nº 3.20.- Secuencia del proceso de análisis de los datos cualitativos.

Como se aprecia en el cuadro, se ha utilizado un programa informático para el análisis estadístico. En concreto el AQUAD, versión 5.8. La ventaja que nos ofrece su utilización es:

- La automatización le imprime rapidez a la codificación y facilita el proceso de búsqueda de relaciones entre las ideas.
- Permite volver sobre la codificación, corregir, agregar relaciones.
- Admite conectar las fases del análisis, se puede volver al inicio para revisar o modificar la codificación inicial a lo largo de la investigación.

Una vez realizado la trascripción de los datos verbales en texto (recogidas mediante las entrevistas en profundidad), revisamos los datos para obtener un panorama general de los materiales y a continuación elegimos las unidades de análisis. Para organizar y simplificar la información codificamos las unidades seleccionadas asignándoles categorías y códigos (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2006). Para que el proceso sea más fiable la codificación se realiza por un grupo de expertos, en lugar de hacerla el propio investigador individualmente (Rodríguez López, 1995). Este grupo de expertos es seleccionado por el investigador en base a varios criterios entre los que destacamos la accesibilidad, la experiencia en codificar datos, la disponibilidad o la formación entre otros (Castillo, 2006). El perfil de los codificadores ha sido:

- Dra. en Educación Física, profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva.
- Dra. en Ciencias de la Educación, profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva.
- Licenciado en Psicopedagogía y profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva.
- Licenciado en Educación física, profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Para alcanzar un nivel aceptable de coincidencia en las codificaciones es necesario un proceso de entrenamiento. El que hemos seguido queda resumido de la siguiente manera: han sido tres codificadores externos más el doctorando que actúa de coordinador del grupo, se ha realizado el entrenamiento mediante reuniones en las que se codifica de manera conjunta, se codifica de manera individual y posteriormente se hace puesta en común. Se han llevado a cabo seis reuniones. Cada codificador realiza al menos dos entrevistas. Todas las entrevistas son codificadas al menos por dos personas mas el doctorando que codifica todas ellas.

En la primera reunión se explica la tesis que estamos realizando, los objetivos pretendidos así como las técnicas de recogida de datos que son el cuestionario y la entrevista. Explicamos también cual es el procedimiento a seguir y el papel que tienen en el mismo (aunque todos tienen experiencia en proyectos de investigación de similares características). Desde el primer

momento nos centramos en la codificación y la puesta en común para unificar criterios y enriquecer el proceso.

En la segunda reunión se trabaja con los códigos y la explicación de los mismos. Intentamos unificar la comprensión de los diferentes códigos, así como la modificación de alguno de ellos si es necesario. En esta reunión ya se producen algunas aportaciones para cambiar códigos y mejorar las explicaciones de los mismos. Realizamos codificaciones conjuntas e individuales.

En la tercera reunión continuamos con la comprensión de los códigos y hacemos una prueba de codificación de las primeras frases. Una vez unificados los criterios sobre códigos, descripción y ejemplos se producen algunos cambios. Entre ellos destacamos: del código PREV (experiencia de vida) por PEVI (experiencia de vida), cambiamos el código CUNI (niveles de trabajo) por PRED (experiencia docente) ya que cambia de la dimensión curricular a la profesional. Eliminamos CUBA (contenidos básicos) ya que se recoge en CUCO (contenidos) ampliando la descripción del código.

En el apartado de errores y aciertos contabilizamos en el apartado de errores por omisión y por no acierto. Como resumen de la tercera reunión presentamos la tabla nº 3.11 donde queda reflejado el trabajo realizado.

Tabla nº 3.11.- Cuadro resumen de la tercera reunión formativa con los codificadores.

ACIERTOS Y ERRORES DE LA TERCERA SESIÓN FORMATIVA DE CODIFICACIÓN							
Frase nº	Código correcto	Codif. 1	Codif. 2	Codif. 3	Codif. 4	Aciertos	Errores
1	PREV	CUNI	PREV	PREV	PREV	3	2
2	PRED CUCO	PREV CUNI CUCO	PREV	CUNI	PREV	1	12
3	PRFO	PRFO	PRFO	PRFO	PRFO	4	0
4	PRED	PREV	PREV	PREV	PREV	0	8
5	PRED	PRED	PRED	PRED	PEVI	3	2
6	PRED	PRED	PRED	PRED	PRED PEVI	4	1
7	PRED	PRED	PRED	PRED	PRED	4	0
8	CUDI	CUDI	CUDI	CUDI	CUDI	4	0
9	CUDI	CUDI	CUCO	CUDI	CUDI	3	2
10	CUCO	CUCO CUDI	CUCO	CUCO	CUCO	4	1
11	CUDI CUME	CUDI	CUME CUDE	CUDI	NEFI	3	6
TOTAL						33	36

El grado de coherencia está en 47,8%. Este porcentaje de coincidencia es muy bajo, por ello, quedamos para una nueva reunión en la que cada codificador traerá un fragmento codificado.

En la cuarta reunión se codifica una parte de la entrevista. Reflexionamos sobre la coincidencia en los códigos elegidos. El grado de acierto aumenta de forma significativa (ver tabla nº 3.12). El porcentaje alcanzado se sitúa en 78,6% aunque sigue siendo un resultado bajo en cuanto al nivel de coherencia. Por ello decidimos tener otra reunión para mejorar los resultados obtenidos.

Tabla nº 3.12.- Cuadro resumen de la cuarta reunión formativa con los codificadores.

ACIERTOS Y ERRORES DE LA CUARTA SESIÓN FORMATIVA DE CODIFICACIÓN							
Frase nº	Código correcto	Codif. 1	Codif. 2	Codif. 3	Codif. 4	Aciertos	Errores
1	PERE	PERE	PERE	PERE	PERE	4	0
2	CUPO PERE	CUPO	PERE CUME	PERE CUPO	CUPO CUME	5	5
3	PEFI	PEFI	PEVI	PEFI	PEFI	3	2
4	CUMA	CUMA CUME	PERE	CUMA	PERE CUMA	2	4
5	CUME CUPO	CUME	CUME	CUME	CUME	4	4
6	PERE	PERE	PERE	PERE	PERE	4	0
7	PERE	PERE	PERE	PERE	PERE	4	0
8	COSA	COSA	COSA	COSA	COSA	4	0
9	COSA	COSA	COSA	COSA	COSA	4	0
10	CUCO	CUCO	COSA CUCO	CUCO	CUCO	4	1
11	COSA COEX	COEX	COSA CUME	COSA	COEX CORE	4	6
12	PEFI	PEFI PEFP	PEFI	PEFI	COSA PEFI	4	2
13	CUCO	CUCO	PEFI	CUCO	CUPO	2	2
14	CUVA	CUVA	CUVA	CUVA	CUVA	4	0
15	CUPO CUME	CUPO CUME	PEFI	CUPO CUME	CUPO CUME	6	3
16	CUMA	CUMA	CUMA	CUMA	CUMA	4	0
17	CUMA	CUMA	CUMA	CUMA	CUMA	4	0
18	CUMA	CUMA	CUME	CUMA	CUMA	3	2
19	COSE	COSE	COSE	COSE	COSE	4	0
20	COSE	COSE	COSE	COSE	COSE	4	0
21	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	4	0
22	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	4	0
23	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	4	0
24	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	4	0
25	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	4	0
26	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI PEPI	4	1
27	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	4	0
28	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	4	0
29	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	4	0
30	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	4	0
31	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	4	0
32	PEFP	PEFP	PEFI	PEFP	FEFP	3	2
33	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	4	0
34	FEFP	PEFP	FEFP	PEFP	PEFP	4	0
TOTAL						129	35

En la quinta reunión seguimos trabajando con los códigos así como la codificación de la entrevista. Dada la experiencia de los codificadores las aportaciones son continuas intentando que la coincidencia sea máxima. Se continúa profundizando en la comprensión de las categorías y los códigos. El resumen de la puesta en común es el siguiente (tabla nº 3.13).

Tabla nº 3.13.- Cuadro-resumen de la quinta reunión formativa con los codificadores.

ACIERTOS Y ERRORES DE LA QUINTA SESIÓN FORMATIVA DE CODIFICACIÓN							
Frase nº	Código	Codif. 1	Codif. 2	Codif. 3	Codif. 4	Aciertos	Errores
1	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	4	0
2	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	4	0
3	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	4	0
4	PEFI	PEFI COSA	PEFI COSA	PEFI COSA	PEFI COSA	4	4
5	COSA	PEFI COSA	COSA	COSA	COSA	4	1
6	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	PEFI	4	0
7	PEFP CUCO	PEFP	PEFP CUCO	PEFP	PEFP	5	3
8	PEFP	PEFP	PEFP	PEFP	PEFP	4	0
9	PEFP	PEFP	PEFP	PEFP	PEFP	4	0
10	PEPI	PEPI	PEPI	PEPI	PEPI	4	0
11	PEPI	PEPI	PEPI	PEPI	PEPI	4	0
12	COSA	COEX	COSA	COSA	COSA	3	1
13	COSA	COEX	COSA	COSA	COSA	3	1
14	COEX	COEX	COEX	COEX CORE	COEX CUME	4	2
15	CUME COSA	COEX PERE PETI	CUVA	COSA CUME	CUME COSA	4	8
16	COSA	PEFI PEFP	COSA PEFP	COSA	COSA	3	4
17	COSA	PEVI COSA	COSA PEFP	COSA	COSA	4	2
18	CUPO	CUPO	CUPO	CUVA	COSA CUCO	2	5
19	COSA CUPO	CUME CUPO	COSA CUPO	COSA	CUPO	5	4
20	COSA	CUME CUPO	COSA CUPO	COSA	CUPO	2	6
21	CUMA CORE	CUMA	CORE COSA	COSA CUMA	CUMA COSA CORE	5	6
22	COSA COSE	COSE	COSA COSE	COSE	COSA COSE	6	2
23	COSE	COSE	COSE	CUME	COSA COSE	2	5
24	CUMA	CUME CUMA	CUPO	CORE	CORE CUMA	2	6
25	CUMA	CUMA	CUMA	CUMA	CUMA	4	0
26	PEFP	PEFP	PEFP	PEFP	PEFP	4	0
TOTAL						98	60

En esta reunión no se alcanzan los valores obtenidos en la anterior, llegamos solo al 62%. Finalmente tuvimos una sexta reunión, con el objetivo de limar algunas diferencias y cuyo resultado queda reflejado en la coherencia de la codificación, tabla 3.14, alcanzado un 74,8%. Sin ser valores elevados consideramos que el entrenamiento ha cumplido un objetivo aceptable.

Tabla nº 3.14.- Cuadro-resumen de la sexta reunión formativa.

ACIERTOS Y ERRORES DE LA SEXTA SESIÓN FORMATIVA DE CODIFICACIÓN							
Frase nº	Código correcto	Codif. 1	Codif. 2	Codif. 3	Codif. 4	Aciertos	Errores
1	CUME CUPO	CUME CUPO	CUME CUPO	CUME CUPO	CUME CUPO	8	0
2	CUPO	CUME CUMA	CUPO	CUPO	CUPO CUMA	3	3
3	CUME CUMA	CUME CUMA	CUME	CUME CUMA	COSA	5	4
4	CUCO	CUCO CUME	COSA	CUCO	COSA	2	5
5	PEFP	CUMA CUME	COSA	PEFP	PEFP	2	5
6	PEFP	PEFP	PEFP	PEFP	CUME	3	2
7	CUPO	CUPO	CUPO	CUPO	CUPO	4	0
8	CUPO	CUPO	CUPO	CUPO	CUPO	4	0
9	CUPO COEX	CUPO	COSA COEX CUPO	CUPO COEX	CUPO COEX	7	2
10	CUPO	CUPO	CUPO	CUPO	CUPO	4	0
11	CUPO CUME	CUPO	CUME	CUPO CUME	CUME	5	3
12	CUCO	CUCO	CUCO	CUCO	CUCO	4	0
13	CUCO	CUCO	CUCO	CUCO	CUCO	4	0
14	CORE	CORE	CORE	CORE	CORE	4	0
15	CUMA CUPO	CUMA	CUPO	CUPO	CUMA	4	4
16	CUPO CORE	CUPO	CUPO	CUPO CORE	CUPO	5	3
17	CUPO	CUPO	CUPO	CUPO	CUPO	4	0
18	COSE	COSE	COSE	COSE	COSE	4	0
19	CUPO CUMA	CUPO CUMA	CUMA	CUMA	CUPO CUMA	6	2
20	CUVA	CUVA	CUVA	CUVA	CUVA	4	0
21	PEFP	PEFP	PEFP	PEFP	PEFP	4	0
22	CUMA	CUMA	CUMA	CUMA	CUMA	4	0
23	CUCO	CUCO	CUCO	CUCO	CUCO	4	0
TOTAL						98	33

Aunque el grado de coherencia no es muy alto decidimos no realizar más reuniones pues ya se habían realizado seis y consideramos que eran las mínimas exigibles, máxime cuando los codificadores tienen experiencia previa al proceso de entrenamiento. Debemos destacar que los encuentros eran muy

participativos y aunque no se reflejó en el grado de coherencia si mejoró la comprensión de los diferentes códigos y categorías.

A partir de aquí el coordinador reparte las entrevistas para ser codificadas de manera individual. Una vez realizadas se comparan para analizar la coherencia de los códigos y realizar las modificaciones oportunas.

Finalizado este proceso las entrevistas están preparadas para su manejo a través del programa informático AQUAD (Analisis of qualitive data), versión 5.8 en castellano. *Este programa nos facilita el trabajo ya que simplifica la información y permite realizar un análisis en un doble sentido. Por un lado podemos realizar un análisis de frecuencia, esto es, agrupar los diferentes códigos que hemos asignado el texto en función del número de veces con que aparece. Por otro lado, permite un análisis de contenido, ya que el texto puede ser analizado por su contenido en sí mismo* (Castillo, 2006:236).

Siguiendo a Vázquez y Ferreira (2006) la utilización de los programas informáticos tiene una serie de limitaciones y ventajas que citamos a continuación con el objetivo de adaptarnos en función de las necesidades. En cualquier caso hay que tener en cuenta que el proceso interpretativo continúa requiriendo de la creatividad del investigador, pero que duda cabe que estos programas facilitan el procesamiento de los datos obtenidos.

Las ventajas más significativas son:

- La automatización le imprime rapidez a la codificación y facilita el proceso de búsqueda de relaciones entre las categorías.
- Permite volver sobre la codificación, corregir, agregar relaciones; colocar sonido y/o imágenes, de modo que pueda codificarse una comunicación no verbal.
- Refuerza consistencia y comprensión, sobre todo si se trabaja en equipo, para que otros investigadores puedan retomar el trabajo que hemos realizado, para la triangulación.
- Permite conectar las frases del análisis, se puede volver al inicio para revisar o modificar la codificación inicial, a lo largo de la investigación.

Como limitaciones nos encontramos con:

- No se puede hacer interpretaciones que son inherentes al análisis cualitativo. Esta parte queda en manos de los responsables del proceso de análisis, los investigadores.
- Requiere el aprendizaje del manejo de los programas.

Los resultados de este análisis aparecen en el capítulo sexto de este trabajo.

3.3.7.- La triangulación

Entre los mecanismos que se pueden utilizar para asegurar el rigor metodológico utilizamos la triangulación. Con ella se trata de contrastar y verificar los resultados a partir de diferentes fuentes y perspectivas, lo que genera una mayor riqueza y profundidad de los datos objeto de análisis, (Hernández, Fernández Collado y Baptista, 2006). Este mecanismo consiste en comparar múltiples puntos de vista, informantes, fuentes de información, métodos, técnicas y perspectivas que constituyen diferentes tipos de triangulación. Con ello se intenta evitar sesgos y asegurar la exactitud. No es exclusiva de la investigación cualitativa y se utiliza también en la investigación experimental y en las mixtas (Martínez Mediano, 2004).

Es un mecanismo primordial ya que *permite incrementar o lograr satisfacer varios criterios de calidad como la credibilidad, la confirmabilidad, la transferibilidad y la dependencia* (Delgado, Vargas y Vázquez, 2006:92).

Llevamos a cabo una triangulación de *informantes* y de *metodologías*, Martínez (2004). En la primera, se toman como fuentes distintas poblaciones: profesorado de EF en Andalucía para la etapa I y profesorado experto en AMN en la etapa II. Los datos obtenidos de esta forma se contrastan, ayudando a corroborar datos y a encontrar diferencias que pueden señalar dimensiones alternativas no contempladas previamente y que se han de tener en cuenta. Con la triangulación metodológica lo que se pretende es complementar y dimensionar el alcance de los resultados.

El análisis y la discusión de las entrevistas y de los datos del cuestionario se recogen en el capítulo séptimo de este documento.

3.4.- PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación es un proceso constituido por diversas etapas, pasos o fases, interconectadas de una manera lógica, secuencial y dinámica. Esto no implica que no sea posible regresar a una etapa previa o visualizar las etapas subsecuentes. En términos generales este proceso se aplica tanto al enfoque cuantitativo como al cualitativo (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2006). Los pasos que ha seguido el actual trabajo son:

I.- Experiencia piloto

El trabajo comienza con el desarrollo de un estudio llevado a cabo en el curso académico 2003-04 y con el que se obtiene el Diploma de Estudios Avanzados (DEA). Los principales objetivos del estudio piloto fueron:

- Conocer el desarrollo del bloque de contenidos AMN llevado a cabo por los profesores de EF en los IES de Huelva capital y provincia.

- Enumerar los problemas y necesidades del profesorado a la hora de implementar este bloque de contenidos.
- Conocer la oferta formativa sobre las AMN en sus diferentes ámbitos, con especial atención a la etapa de ESO.

II.- Determinación del tema y planteamiento de los objetivos

Analizando los puntos fuertes y débiles del trabajo anterior nos planteamos los objetivos principales del trabajo, que recordamos en el siguiente párrafo.

1. Conocer el grado de desarrollo del bloque de contenidos, AMN por el profesorado de EF de la ESO en Andalucía.
2. Enumerar los problemas y necesidades del profesorado de EF de la ESO sobre los contenidos de AMN.
3. Analizar la oferta formativa en Andalucía sobre las AMN en sus diferentes ámbitos, con especial atención a la etapa de ESO.
4. Proponer alternativas formativas relacionadas con la enseñanza de las AMN.

III.- Revisión documental

Las fuentes documentales y bibliográficas que hemos empleado son tanto publicaciones periódicas como no periódicas. De las primeras se han revisado las principales revistas de EF españolas y algunas de Educación tanto electrónicas como digitales. La mayoría con edición nacional. Otros recursos electrónicos utilizados han sido Latindex -un sistema de información en línea para revistas científicas de América latina, el Caribe, España y Portugal- y Dialnet, una hemeroteca virtual, integradora de recursos y capaza de ofrecer servicios documentales y alertas informativas a sus usuarios.

También hemos utilizado bases de datos generales y de educación física. En concreto REBIUN, TDR, TESEO, ERIC y SPORT DISCUS. Los principales centros de documentación e información que de los que me he servido y que además han colaborado en la realización de búsquedas bibliográficas son las bibliotecas universitarias de Huelva y Granada, y el centro de documentación e información del Instituto andaluz del deporte.

Respecto a las publicaciones no periódicas de las que nos hemos servido destaco los libros de actas de los congresos nacionales e internacionales de EF, manuales de metodología y tesis doctorales solicitadas por préstamo interbibliotecario, o bien, volcadas en formato electrónico de la Web.

En todos los casos, se ha pretendido atender a aquellas aportaciones más recientes, de ámbito nacional e internacional, pero sin olvidar aquellas otras publicaciones, en parte ya clásicas, que a pesar de ser relativamente antiguas, se consideran relevantes por las aportaciones que han supuesto tanto en el ámbito teórico, como metodológico o de la práctica educativa. En algunos

casos por no poder acceder a la fuente original y en otros por una cuestión práctica he utilizado referencias indirectas, con el consabido riesgo de sesgo en la interpretación de la lectura.

IV.- Elección del diseño metodológico, determinación de las etapas y la muestra

Este es un estudio social y descriptivo. Desde el punto de vista temporal es transversal. La concepción del fenómeno educativo es idiográfica y el enfoque fenomenológico. La perspectiva de investigación con que se aborda es mixta, cuantitativa-cualitativa.

Consta de dos etapas:

1. Estudio a nivel andaluz en los centros públicos de ESO, utilizando el cuestionario como principal instrumento.
2. Trabajo con expertos en formación y desarrollo curricular de las AMN utilizando como instrumento la entrevista.

El universo de referencia primero lo forman los profesores de EF en Eso de Andalucía. El segundo está constituido por profesores expertos en AMN. La muestra es polietápica. En la primera etapa el muestreo es probabilístico pero la muestra final alcanzada (n=80) no es significativa. En la segunda, el muestreo es no probabilistico y la selección de la muestra (n=9) es opinática.

V.- Elaboración del cuestionario

Para le recogida de datos se diseña un cuestionario con ocho dimensiones de estudio. Una vez concluido el estudio piloto y analizado las limitaciones del mismo, reestructuramos el cuestionario y planteamos el trabajo a desarrollar en la tesis doctoral incluyendo una dimensión más, cambiamos la dimensión *Valoración* por las dimensiones *Educación en valores* y *Aspectos generales* (figura nº 3.5).

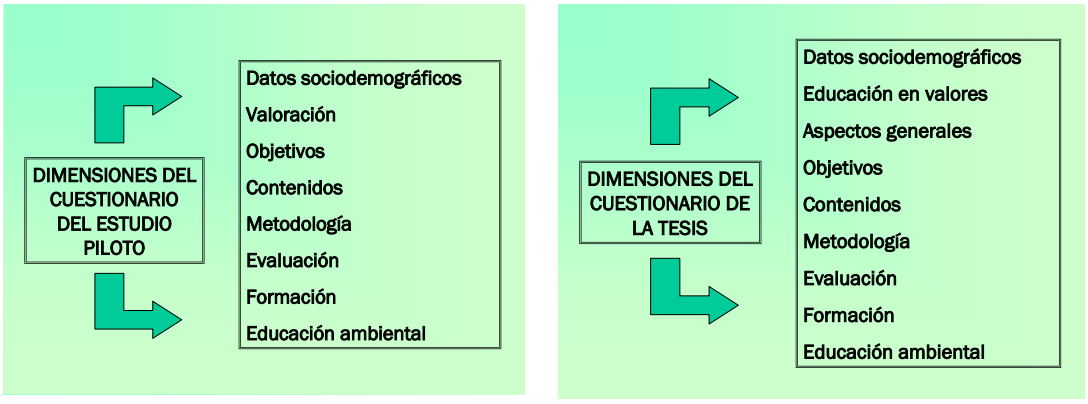


Figura nº 3.5.- Dimensiones del cuestionario del estudio piloto y la tesis doctoral.

La información recogida por el cuestionario definitivo empleado en la primera etapa de la tesis abarca finalmente nueve dimensiones de estudio, una más que las empleadas en el pilotaje.

VI.- Recogida de datos de la etapa primera y volcado de datos en el programa estadístico SPSS 14.0

Recibidos y preparados los cuestionarios son introducidos los datos en un archivo del programa informático para su posterior análisis.

VII-. Análisis y discusión del cuestionario

El análisis llevado a acabo es descriptivo de carácter básico. Se agrupa en torno a las nueve dimensiones que posee. Se lleva a cabo en dos momentos, primero el análisis y una discusión inicial en la que se comparan los resultados con los de otros estudios.

VIII.- Elaboración de la entrevista

Su diseño parte de los objetivos de la investigación, las dimensiones y los resultados del cuestionario.

IX.- Elaboración definitiva de las dimensiones, categorías y códigos de análisis de la entrevista

En un análisis posterior de la misma aparece un número diferente de dimensiones y se generan categorías y códigos que no estaban presentes en el cuestionario. Las dimensiones presentes en la entrevista realizada a expertos durante la segunda etapa son tres y abarcan cinco categorías y diecisiete códigos.

X.- Recogida de datos de la etapa segunda

Se establece un contacto previo con los entrevistados para consensuar el momento y el lugar en el que se realiza. Se les facilita el guión con antelación y transcurren con normalidad.

XI.- Transcripción de las entrevistas

Se graban en audio y se transcriben intentando reflejar fielmente lo expresado por los participantes. La principal dificultad aparece en la puntuación de las oraciones.

XII.- Entrenamiento de los codificadores y proceso de codificación

Participan cuatro personas que han realizado trabajos previos con datos cualitativos. Se llevan a acabo seis reuniones y se alcanza finalmente un porcentaje de acuerdo del próximo al 75%. Cada entrevista es codificada al menos por dos personas y por el investigador principal.

XIII.- Análisis de las entrevistas

Se elabora un texto cuyo contenido principal en la interpretación de lo que se ha captado y cree haber aprendido de la realidad. Para Ruiz (1996) es el llamado texto interpretativo provisional.

XIV.- Triangulación de la información aportada por los instrumentos utilizados

Se desarrolla con el objetivo de contrastar y verificar resultados a partir de diferentes fuentes y perspectivas, completando con una discusión de investigaciones realizadas.

XV.- Redacción del informe final

Las conclusiones en investigación pedagógica deben conducir a unas implicaciones para la práctica educativa. Siguiendo a Bernardo y Calderero (2000:55), una vez finalizada la investigación, *sólo resta redactar el informe correspondiente. Su objetivo consiste en presentar una información lo más clara, completa y convincente como sea posible. Esto supone enfatizar los puntos principales, escribir de forma sencilla, evitar detalles innecesarios, pero aportando la información suficiente y necesaria. Se debe adoptar un estilo de literatura científica, objetiva y modesta.*

Junto con los objetivos generales presentados en el apartado 1.3 de este trabajo, se describen un serie de objetivos específicos que van a ser analizados entorno a dimensiones totales del estudio, con la información recogida por medio de los instrumentos empleados, tal y como se presenta a continuación.

1. Dimensión *Sociodemográfica*:
   - Determinar el perfil sociodemográfico del profesorado de educación física en los Institutos de Enseñanza Obligatoria y su vinculación con las actividades en el medio natural.
   - Conocer el trabajo, a nivel individual, que se realiza fuera del horario extraescolar relacionado con las actividades en la naturaleza.

2. Dimensión *Educación en Valores*:
   - Reconocer las opiniones del profesorado de educación física sobre las AMN y su relación con los valores.
   - Justificar las AMN como medio eficaz para un trabajo de Educación en Valores.

3. Dimensión *Aspectos generales* sobre las AMN:
   - Identificar los principales factores que afectan al trabajo diario de las AMN.
   - Detectar las dificultades del profesorado para llevar a cabo el trabajo de estos contenidos.
   - Comprender la situación actual de las escuelas sobre el trabajo de actividades en la naturaleza.

4. Dimensión *Objetivos*:
   - Conocer el posicionamiento del profesorado de educación física ante las actividades en el medio natural.
   - Comprobar el lugar que ocupan las actividades en la naturaleza en el diseño curricular.

5. Dimensión *Contenidos*:
   - Comparar los contenidos del diseño curricular y los que se imparten en los centros educativos.
   - Analizar la organización de los contenidos del currículo de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria.
   - Comprobar el trabajo en los diferentes ciclos así como los contenidos que el profesorado considera más apropiados.
   - Identificar el trabajo de estos contenidos y dificultades que se encuentra el profesorado para llevarlas a cabo.

6. Dimensión *Metodología*:
   - Determinar como se llevan a cabo las AMN.
   - Conocer cual es la organización básica para llevarlas a cabo.
   - Deducir la manera más frecuente de aportar documentación al alumnado.
   - Conocer que materiales didácticos utiliza el profesorado para impartir estos contenidos.
   - Clasificar los recursos más utilizados para su trabajo.

7. Dimensión *Evaluación*:
   - Conocer los valores básicos que se aplican a la evaluación de las actividades en el medio natural.
   - Analizar los instrumentos de evaluación más utilizados por el profesorado de Educación Física.

8. Dimensión *Formación*:
   - Detectar que aspectos formativos influyen en un desarrollo adecuado de los contenidos relacionados con las actividades en el medio natural.
   - Conocer cual es el perfil de cursos formativos sobre estos contenidos que demanda el profesorado de Educación Física.

9. Dimensión *Educación ambiental*:
   - Descubrir las relaciones existentes entre actividades en el medio natural y la protección de la naturaleza.
   - Detectar el grado de concienciación del profesorado de Educación Física sobre la necesidad de respetar y proteger el medio ambiente.

3.4.1.- Esquema general

Tan sólo nos queda decir, que hemos intentado en todo momento facilitar la lectura de este trabajo a cualquier persona interesada y a la comunidad científica, utilizando en la medida de nuestras posibilidades un lenguaje claro y sencillo siempre que ha sido factible. Además nos hemos valido de cuadros, tablas y gráficos para facilitar la comprensión.

Por esta razón, en el cuadro nº 3.21 presentamos de forma esquemática el diseño general de nuestra investigación: objetivos, dimensiones del estudio, instrumentos de recogida de datos y etapas de la investigación.

Esquema general de la investigación		
Objetivos	- Conocer el grado de desarrollo del bloque de contenidos, AMN por el profesorado de EF de la ESO en Andalucía. - Enumerar los problemas y necesidades del profesorado de EF de la ESO sobre los contenidos de AMN. - Analizar la oferta formativa en Andalucía sobre las AMN en sus diferentes ámbitos, con especial atención a la etapa de ESO. - Proponer alternativas formativas relacionadas con la enseñanza de las AMN.	
Dimensiones, categorías y códigos del estudio	Cuestionario	Entrevista
	Sociodemográfica Educación en valores Aspectos generales Objetivos Contenidos Metodología Evaluación Formación Educación ambiental	
Diseño	Social, descriptivo y transversal	
Enfoque metodológico	Mixto	
	Cuantitativo	Cualitativo
Muestras	Etapa 1º Sujetos n=80	Etapa 2º Participantes n=9
Instrumentos utilizados	Recogiendo los datos a través de:	
	Cuestionario Dimensiones Nº ítems: 140	Entrevista Dimensiones Nº códigos: 17
Etapas de la investigación	Estudio piloto en Huelva, diseño de cuestionario	
	Etapa 1ª	Etapa 2ª
	Llevada a cabo en Andalucía	Con participantes nacionales

Cuadro nº 3.21.- Esquema general de la investigación.

3.4.2.- Diseño temporal

Cronológicamente, la secuencia de trabajo de esta investigación se resume en el siguiente cuadro:

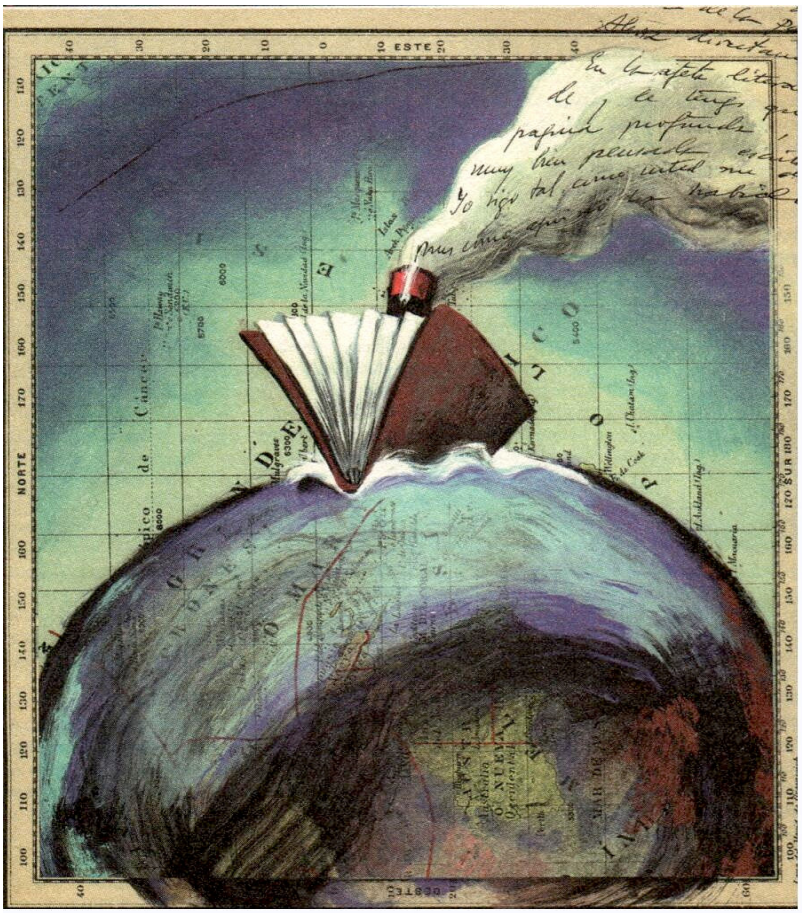
ESTUDIO PILOTO		FECHA
Preparación general	- Planteamiento del tema a investigar - Revisión bibliográfica - Selección de la población - Determinación de las dimensiones - Elaboración del cuestionario	Diciembre 2002 Diciembre 02-Abril 03 Mayo 2003 Junio-noviembre 2003 Junio-noviembre 2003
Preparación específica	- Revisión bibliográfica en diversas bases de datos - Toma de datos del cuestionario - Grabación en soporte informático - Depuración de los datos y análisis estadístico - Elaboración del trabajo de investigación del programa de doctorado	Mayo 03-julio 04 Enero 2004 Junio 2004 Julio 2004 Agosto-octubre 2004
TESIS DOCTORAL		**FECHA**
Preparación específica	- Planteamiento del diseño - Selección del contexto y la población - Revisión documental y bibliográfica sobre los instrumentos de la investigación - Elaboración de la versión definitiva del cuestionario - Diseño de la entrevista - Formación en el programa AQUAD	Noviembre 2004 Noviembre 2004 Octubre 04 - julio 05 Septiembre 2004 Agosto - octubre 2005 Octubre 2006
Trabajo de campo	- Toma de datos del cuestionario - Grabación en soporte informático SPSS - Toma de datos de la entrevista - Grabación en soporte informático	Noviembre 2004 Junio - julio 2005 Enero - octubre 2006 Enero - octubre 2006
Análisis y discusión de los datos	- Depuración de los datos del cuestionario - Análisis y discusión del cuestionario - Análisis de las entrevistas - Triangulación de los datos	Julio 2007 Sept. 05 - Julio07 Nov. 06 - Marzo 08 Mayo 08
Elaboración del documento	- Planteamiento definitivo del problema y de los objetivos - Narración del marco teórico - Estructuración de la metodología - Análisis y discusión de los resultados - Conclusiones y perspectivas futuras	Febrero 2008 Enero - junio 2008 Abril 2008 Mayo 07 - mayo 08 Junio 2008

Cuadro nº 3.22.- Diseño temporalizado.

Una vez que se ha expuesto el capítulo de metodología damos paso al capítulo de análisis y descripción de los resultados.

Capítulo Cuarto:

Análisis y discusión de los resultados del cuestionario



ÍNDICE

CAPÍTULO CUARTO:
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

4.1.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO

4.1.1.- Análisis de la dimensión 1: Datos sociodemográficos
4.1.2.- Análisis de la dimensión 2: Educación en Valores
4.1.3.- Análisis de la dimensión 3: Aspectos generales
4.1.4.- Análisis de la dimensión 4: Objetivos
4.1.5.- Análisis de la dimensión 5: Contenidos
4.1.6.- Análisis de la dimensión 6: Metodología
4.1.7.- Análisis de la dimensión 7: Evaluación
4.1.8.- Análisis de la dimensión 8: Formación
4.1.9.- Análisis de la dimensión 9: Educación ambiental



"El hombre de estos campos que incendia los pinares
y los despojos guarda como botín de guerra.
Antaño hubo raído los negros encinares,
talando los robustos robledos de la sierra.
Hoy ve sus pobres hijos huyendo de sus lares;
la tempestad llevarse los limos de la tierra
los sagrados ríos hacía los anchos mares
y en páramos malditos trabaja, sufre y yerra".

ANTONIO MACHADO
"Por tierras de España" (1912)

CAPÍTULO CUARTO: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

4.1.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO

4.1.1.- Análisis de la dimensión 1: Datos sociodemográficos

Esta dimensión nos muestra cual es el perfil actual del profesorado de Educación Física en los Centros Educativos de Secundaria Obligatoria de Andalucía, así como el desarrollo profesional fuera del horario escolar y la práctica físico-deportiva en el medio natural en el tiempo libre. Para ello hemos preguntado sobre diferentes aspectos como sexo, edad, titulación académica, años impartiendo Educación Física en Secundaria, situación laboral, trabajo realizado fuera del horario escolar relacionado con las actividades en el medio natural y categoría desarrollada en esos trabajos. Por último hemos preguntado si realiza práctica físico-deportiva en su tiempo libre y su frecuencia, relacionada con las actividades en el medio natural.

En el siguiente cuadro tenemos los ítems relacionados con la dimensión 1, sobre los datos sociodemográficos (cuadro nº 4.1).

Análisis de la dimensión 1: Datos sociodemográficos	
Ítem 133	Sexo
Ítem 134	Edad en años
Ítem 135	¿Qué titulación académica posees?
Ítem 136	¿Cuántos años llevas impartiendo clases de E. F. en Secundaria?
Ítem 137	Mi situación laboral es la siguiente:
Ítem 138	¿Trabajas o has trabajado fuera del horario escolar con contenidos relacionado con las actividades en el medio natural?
Ítem 139	El trabajo realizado estaba relacionado con los siguientes puestos:
Ítem 140	¿Podrías decir qué actividad/es en el medio natural practicas fuera del horario escolar? y ¿Con qué frecuencia?

Cuadro nº 4.1.- Dimensión e ítems sobre datos sociodemográficos.

Respecto al sexo, la distribución del profesorado ha sido: 76,3% hombres, 21,3% mujeres. De los encuestados, la mayoría se encuentra entre los veintiocho y los treinta y cinco años, con un porcentaje del 46,2%. En un porcentaje menor, entre los treinta y seis y los cuarenta y nueve años el 41%, entre los cincuenta y cincuenta y nueve el 7,7% y finalmente entre los veinticuatro y los veintisiete años un 5,1% (gráfico nº 4.1).

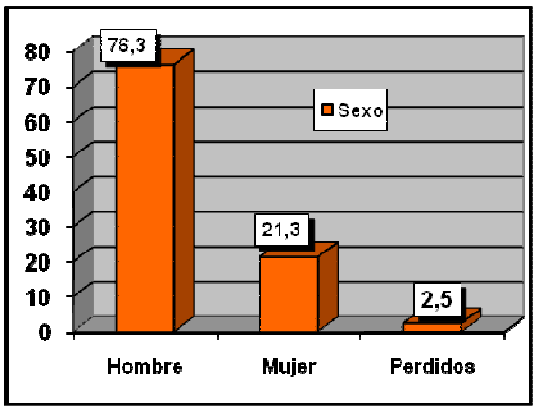


Gráfico nº4.1.- Distribución del profesorado según el sexo.

Destacamos en este apartado de la edad, la media del profesorado con 37,53 años. Consideramos una edad joven con respecto a otras asignaturas, con un valor muy positivo para el desarrollo de la labor docente por las inquietudes existentes en estas edades. Un profesor joven con motivación facilita en numerosas ocasiones la puesta en marcha de proyectos emprendedores y dinamizan el trabajo de la Educación Física en los centros escolares (gráfico nº 4.2).

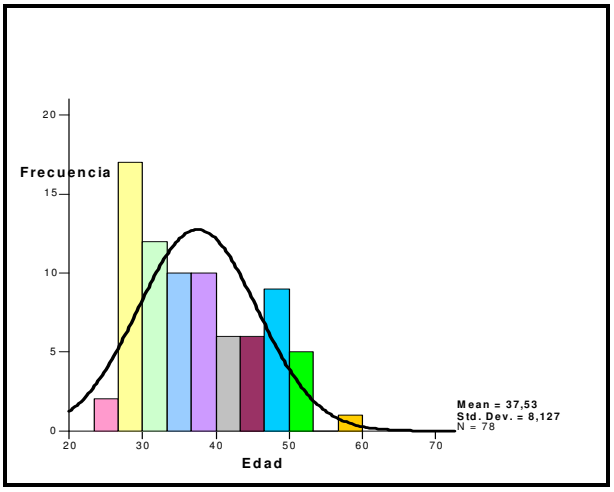


Gráfico nº 4.2.- Distribución de la edad del profesorado que imparte clase en Educación Física.

Como apunta Piéron (1999) no es el único factor que influye, la consideración de profesor experto no solo mejorara en la actitud del profesorado (en la que incluimos su motivación) sino también la del alumnado. Este profesor experto posee más referencias de las características de los discentes, sobre todo en cuanto a sus intereses, aptitudes y capacidades.

De acuerdo con García Ferrando (2001) sobre los datos obtenidos de la encuesta del 2000 llevada a cabo a la población española sobre el tiempo libre, actividades de ocio y deporte y su relación con la edad de los practicantes, a modo de resumen, destacamos: la realización de la práctica físico-deportiva en el tiempo libre disminuye con la edad, que en las mujeres el porcentaje es menor, el grupo que va deporte hace está entre los 15 y los 24 años, con el 53% y el que menos el de los mayores de 65 años, sólo el 8%. Aunque las diferencias no son muy significativas destacar que las personas que salen al campo está situada en las edades intermedias, en los grupos de 25 a 34 años y 35 a 44 años.

De forma más específica, en cuanto al deporte y turismo en la naturaleza y la edad de los practicantes, García Ferrando (2001:116) comenta que *al tener en cuenta la edad se observa que no son los más jóvenes sino los pertenecientes a la cohorte de edad intermedia, 25 a 34 años, los que ofrecen una mayor tasa de práctica, el 21%, seguidos de los pertenecientes al segmento de 18 a 24 años, el 18%, y de los que tienen entre 35 a 44 años, el 16%. Incluso entre los mayores de 65 años se una tasa de actividad del 3%, lo que vendría a indicar que se trata de prácticas ampliamente extendidas entre todos los grupos sociales, ya que la más popular de todas, el ciclismo todo terreno, es bastante asequible a capacidades y posibilidades sociales y corporales diversas. Por eso, el porcentaje de los que realizan estas actividades entre el estrato social menos favorecido como es el que constituyen los que no han sobrepasado el nivel de estudios primarios, es el 11% que aun siendo ciertamente inferior al que ofrecen los que tienen estudios superiores, el 24%, se encuentra bastante cercano a la tasa media de participación, esto es, al 16%. Lo que confirma empíricamente el carácter popular de muchas de estas actividades deportivas en la naturaleza.*

La media de años impartiendo clase, se sitúa alrededor de 11,1 años. Como decíamos anteriormente, al ser una población joven, la gran mayoría lleva poco más de diez años impartiendo docencia en los centros educativos. Los valores más destacados se sitúan en los 6 años de docencia con un 13,3%, seguido de 10 y 12 años respectivamente con un 6,7%. Destacar por otro lado, el grupo de profesores que lleva impartiendo clase más de 20 años que corresponde al 14,8% (gráfico nº 4.3).

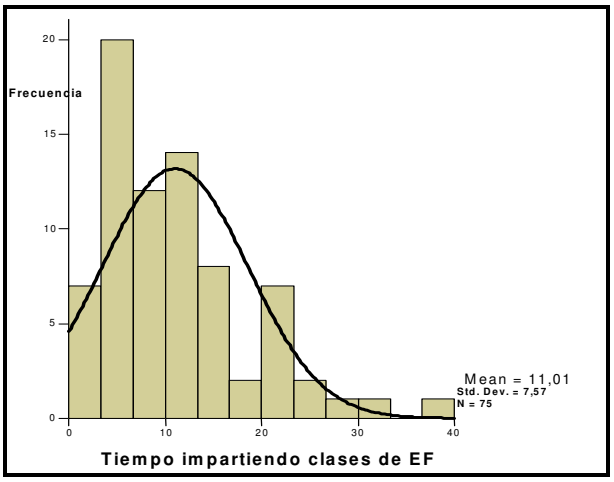


Gráfico nº 4.3.- Años impartiendo docencia en Educación Física.

Las titulaciones del profesorado de Educación Física, en su mayoría son licenciados en Educación Física (79,5%), destacamos un profesor con la titulación de doctor (1,3%). En un porcentaje muy bajo nos encontramos con maestros con la especialidad de Educación Física que han realizado Psicopedagogía (6,4%), obteniendo de esta manera una licenciatura que les ha permitido el acceso a los centros de secundaria, (gráfico nº 4.4).

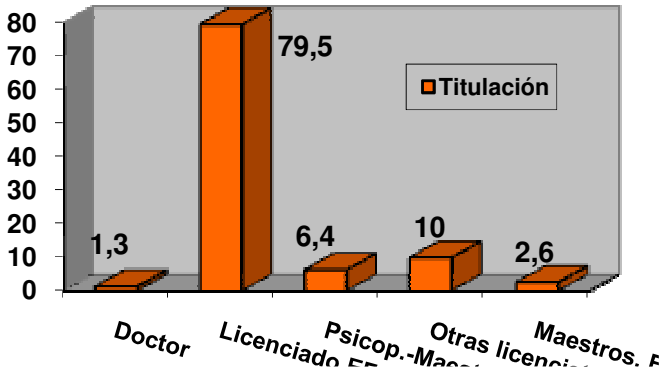


Gráfico nº 4.4.- Porcentajes de las titulaciones del profesorado.

Quedan algunos casos como es otra licenciatura (10%), que supone el segundo valor más alto, añadimos que esta situación se ha producido, sobre todo, en décadas anteriores, debido principalmente a que se ofertaban más plazas de la especialidad de Educación Física que titulados existentes. Para finalizar con las titulaciones, nos encontramos con un 2,6% de profesores que son Maestros con la especialidad de Educación Física.

En un número bastante elevado nos encontramos con un profesorado de Educación Física que es funcionario con destino definitivo en un 74,4%. En otros

estudios en Andalucía coordinados por Manzano (2003), el 68,4% del profesorado es funcionario con destino definitivo. Esta situación podemos considerarla positiva, permite al profesorado de Educación Física vincularse con el proyecto de centro, conocer el contexto donde se desarrolla su práctica docente, desarrollar proyectos a medio y largo plazo, y en definitiva vincularse con los ámbitos que influyen en el desarrollo de su labor profesional.

Aunque debemos tener en cuenta que la vinculación a la vida del centro dependerá también de otros factores, destacamos las aportaciones que desde una perspectiva global nos ofrece Forner (2000). En general el objetivo como formadores debe estar orientado a que seamos capaces de crear profesionales críticos y autónomos que desarrolla tareas de investigación en el aula para incrementar el conocimiento sobre lo que hace y sobre sí mismo.

Otras situaciones del profesorado, con cierta inestabilidad, así como la incertidumbre respecto al centro donde va a trabajar cada curso escolar, lo tenemos con el 12,8% del profesorado que es interino con vacante y el profesorado con destino provisional el 5,1% y el profesorado interino en sustitución el 7,7%. Esta situación que llega a casi un 25% del profesorado, creemos que es perjudicial, pues llevar a la práctica proyectos o actividades vinculados con las actividades en el medio natural suele ser más complicado, como argumentábamos en el párrafo anterior. En esta línea Parra (1999), citado por Arribas (2003), comenta que el bloque de actividades en el medio natural al incorporarse recientemente en el currículo, es poco conocido, valorado, tratado y sistematizado. Esta situación provoca que el profesorado de Educación Física, en muchas ocasiones, oriente su práctica docente hacia bloques de contenidos más controlables y realizables en el centro escolar, sobre todo en los primeros años de docencia (gráfico nº 4.5).

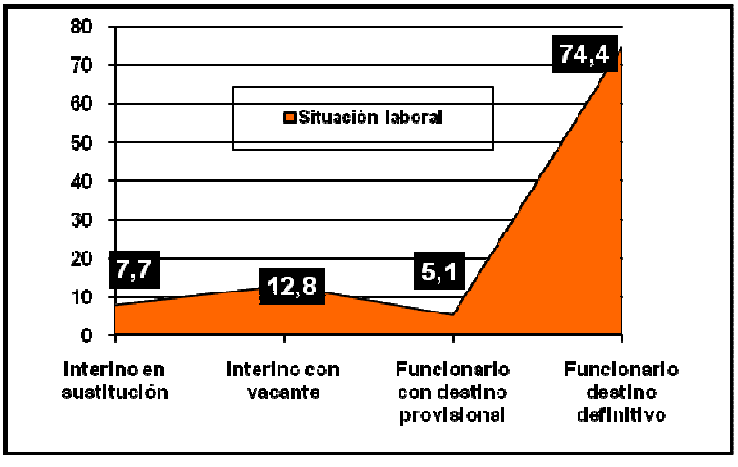


Gráfico nº 4.5.- Situación laboral del profesorado.

En el apartado de trabajo fuera del horario escolar, el profesorado no ha trabajado en actividades relacionadas con el medio natural en un 31,1%. Sin

embargo el 68,9% restante ha realizado alguna vez un trabajo relacionado con estos contenidos. La categoría de los puestos desempeñados ha sido por importancia y responsabilidad las siguientes: el puesto de director (20,9%), el de coordinador (48,8%) y el de monitor (30,2%). En el puesto de monitor sería interesante conocer si se ha realizado siendo profesor o antes de acceder a un puesto de trabajo estable.

La práctica de actividad físico-deportiva en el tiempo libre podemos considerarlo como un hábito saludable. Sobre actividad física y salud existen numerosos estudios, quisiera centrarme en aquellos aspectos que aporten ideas para mejorar la situación en los centros educativos en general y de forma específica en las actividades en el medio natural. La vida activa del profesorado es una de las cuestiones que nos planteamos para que lleve a cabo este cambio en los institutos, para ello algunos estudios nos ayudarán a comprender esta realidad. Nos puede ayudar el de Varo; Martínez; Sánchez-Villegas; Martínez Hernández; Irala y Gibney (2003), con las siguientes aportaciones:

- Alto índice de sedentarismo en España y Europa, con los aspectos negativos que ello conlleva.
- La necesidad de nuevas estrategias para conocer la población más expuesta a esta situación que aumenta año tras año.
- Para el diseño de estas estrategias primero debemos identificar las actitudes y prácticas de la población respecto a la actividad física.

Algunos resultados interesantes del estudio podemos resumirlos:

- De forma interesante, a partir de los 25 años se apreció una asociación inversa con la edad, aumentando la prevalencia de los estados estáticos. Esta asociación se mantuvo aproximadamente constante y no volvió a aumentar hasta sobrepasar 65 años.
- En la actualidad se sabe que comportamientos debemos cambiar pero no se sabe tanto sobre los medios que hay que emplear para cambiarlos.
- No sólo es muy alto el porcentaje de españoles sedentarios, sino que además existe entre ellos muy mala disposición para cambiar.

En general nos encontramos con una población sedentaria en su vida diaria, situando a los españoles por debajo de la media europea (como lo demuestra el estudio anterior), sin embargo existen posibilidades de cambio en ciertos sectores de la población (mayor nivel de estudios, no fumadores…), dentro de este perfil podría entrar el profesorado de Secundaria, ahora solo tendríamos que establecer los medios para cambiar esta tendencia en una primera fase y continuar investigando que tipo de práctica física realiza el profesorado, así como su relación con las actividades en la naturaleza y si estos posibles cambios repercutirían en una mayor trabajo en los centros educativos.

Con una situación, bajo las premisas comentadas anteriormente, creemos que existe la posibilidad de llevar a cabo, con más facilidad, el trabajo de estos contenidos en nuestras programaciones anuales, por supuesto teniendo en cuenta otros factores que inciden directamente en la puesta en marcha o no de los mismos.

Aportaciones de Baena y Baena (2003), nos ayudan a entender la práctica de actividades físico-deportivas en el tiempo libre a nivel general y de las actividades en la naturaleza en particular. Se estima dos modos de entender las actividades en la naturaleza:

1. Como interpretación recreativa, educativa y hedonista que se confiere al tiempo libre, busca en las actividades en el medio natural la vivencia de nuevas sensaciones, emociones, riesgos, etc.
2. Como modelo deportivo y de rendimiento, buscando la competición, la superación personal o el récord.

Generalizando esto, podemos establecer que se pueden dar las siguientes situaciones:

a. Como actividad de tiempo libre.
b. Como actividad relacionada con la educación.

Desde la dirección de la revista Tándem en el monográfico nº 16 de junio de 2004 nos aporta algunas ideas para trabajar, desde una perspectiva de potenciales practicantes en los diferentes ámbitos como la escuela, la formación inicial o la formación permanente en la que incluimos tanto al alumnado de Secundaria como al profesorado: *estas actividades interdisciplinares nos pueden ayudar a crear y a disfrutar de unos vínculos más directos entre los alumnos, la actividad física, las materias de conocimiento y el entorno natural. Ayudándonos, entre otros objetivos, a entender mejor los procesos acelerados de transformación que sufre la sociedad del ocio, siempre desde una vertiente de respeto y equilibrio hacia la naturaleza y huyendo del concepto de "buscadores de experiencias inmediatas de aventura", más propicio a la desarticulación de los núcleos tradicionales y a agravar la problemática del territorio.*

Otras aportaciones planteadas por Gutiérrez SanMartin (2004) nos ayudará a comprender y apostar por una práctica de la actividad física y del deporte. En primer lugar matiza los beneficios del deporte, aunque luego no se traduzca en una práctica más elevada por parte de la población. Para ello, plantea algunas alternativas, entre las que destacamos un toque de atención para que las instituciones pongan en marcha con proyectos integrales en el ámbito educativo y formativo, pues en estos lugares (como se viene demostrando), es donde se pueden conseguir patrones básicos vinculados a un estilo de vida activo y saludable.

A continuación nos encontramos con las actividades más practicadas por el profesorado en su tiempo libre (tabla nº 4.1):

Tabla nº 4.1.- Actividades más practicadas por el profesorado.

ACTIVIDADES MÁS PRACTICADAS	NÚMERO DE PROFESORES
Senderismo	36
Bici de montaña	31
Actividades en la nieve	18
Acampada	13
Piragüismo	12
Escalada	11
Orientación	10

Nos llama la atención que la orientación no sea de las actividades o deportes más practicados, ya que suele ser la que más se trabaja en los centros educativos. La justificación puede estar relacionada con una vinculación más o menos estrecha con la práctica del deporte de orientación y no con la actividad de orientación (la más trabajada en la escuela), puesto que, generalmente cuando se accede al medio natural, no siempre se realiza un recorrido con matices competitivos (realización de un trazado dibujado en un mapa en el menor tiempo posible).

También tenemos datos de estudios más globales, como el realizado por el Observatorio del Deporte Andaluz (Otero, 2004) sobre hábitos y actitudes de los andaluces ante el deporte. En él nos encontramos como las actividades más practicadas son: fútbol con el 24,5% de los encuestados, a continuación fútbol-sala con el 16,6% y aeróbic y gimnasia con el 14%. Con valores menos significativos nos encontramos: ciclismo con el 10,6% y montañismo, senderismo y excursionismo con el 3,4%. Éstos dos últimos coinciden pero en orden inverso con los más practicados por el profesorado de EF. La orientación no aparece con ningún valor entre los hábitos andaluces.

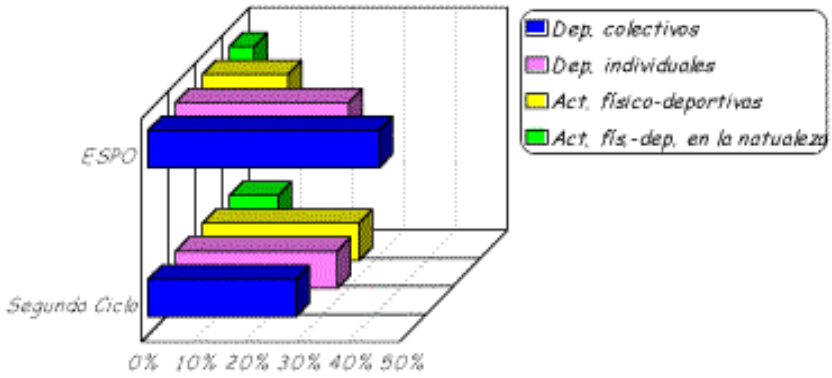


Gráfico nº 4.6.- Opciones elegidas para la práctica por el alumnado, Ruiz y García (2002).

En el gráfico nº 4.6 y, a modo de ejemplo, destacamos que la práctica deportiva en el tiempo libre en relación a las actividades en la naturaleza no tiene valores muy elevados. Para ello, citamos los datos obtenidos en un estudio realizado en Almería por Ruiz y García (2002) con alumnos de la enseñanza postobligatoria y de segundo ciclo de la universidad. De las opciones elegidas para la práctica, el bloque de actividades en el medio natural es el que adquiere el valor más bajo.

Continuando con la orientación el trabajo en los centros educativos se justifica porque:

- Aparece en el currículo de Educación Física en Secundaria, sobre todo desde la aparición de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Es un contenido que no requiere de muchos recursos materiales para llevarlo a cabo tanto en el centro educativo como en el medio natural.
- Es utilizado, según Fullonet (1989) y Acuña (1991), como contenido instrumental que te facilita el acceso al medio natural. Se le puede dar un doble enfoque: uno como actividad y otro como deporte, dependiendo del nivel que queramos desarrollar.

En la tabla nº 4.2 tenemos los valores más significativos, mostrándonos las preferencias del profesorado practicante de actividades en el medio natural en su tiempo libre en cuanto a la orientación se refiere.

Tabla nº 4.2.- Frecuencia de práctica en tiempo libre: orientación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	3 ó más/semana	1	1,3	10,0
	1 ó 2/semana	1	1,3	10,0
	Menos 1/semana	1	1,3	10,0
	Fines de semana	7	8,8	70,0
	Total	10	12,5	100,0
Perdidos	Sistema	70	87,5	
Total		80	100,0	

Para estos datos, la justificación viene ligada a las zonas donde se puede realizar esta modalidad deportiva (es necesario un mapa específico de orientación y no es fácil conseguirlo, salvo que contactes con la federación andaluza de orientación), y además podemos añadir la existencia de pocos espacios específicos para su práctica y la ubicación en entornos lejanos a la ciudad, implicando un desplazamiento obligatorio para su desarrollo, que en algunos lugares suele estar bastante retirado. Del profesorado que practica orientación en su tiempo libre, el valor más destacado se centra en los fines de semana con un 70% (gráfico nº 4.7).

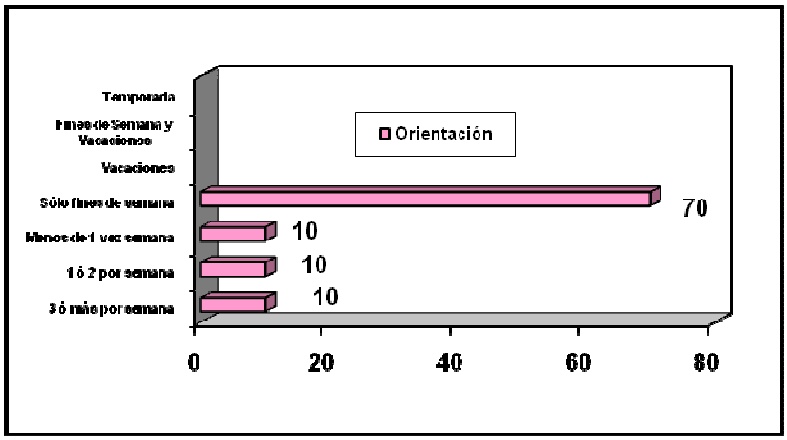


Gráfico nº 4.7.- Práctica de orientación en el tiempo libre del profesorado.

Sin embargo queremos resaltar una actividad como el paseo destaca entre los hábitos y actitudes de los andaluces en el 2002 (Otero, 2004) y que alcanza valores relevantes respecto a otras modalidades deportivas, la frecuencia de práctica y las edades de los participantes. Como datos más significativos que se practica casi todos los días y con un porcentaje muy parecido en todos los grupos de edades (tabla nº 4.3).

Tabla nº 4.3.- Frecuencia de paseo como actividad deportiva, según edad.
Tomada de Otero (2004:17).

	Grupos de edad									
	16-25		26-45		46-65		Más de 65		Total	
Todos o casi todos los días	61,6	(74,8)	63,3	(61,0)	62,3	(69,1)	71,4	(70,0)	63,8	(68,1)
Dos o tres veces por semana	17,1	(11,7)	14,8	(20,5)	15,7	(17,4)	18,7	(20,0)	16,1	(17,3)
En los fines de semana	6,8	(6,1)	10,0	(12,7)	8,4	(6,7)	2,2	(1,3)	7,8	(7,8)
En vacaciones	2,7	(1,8)	1,7	(..)	2,1	(0,6)	..	(..)	1,8	(0,6)
De vez en cuando, cuando tiene tiempo y se acuerda	11,6	(5,5)	9,6	(5,9)	9,9	(6,2)	7,7	(8,8)	9,9	(6,2)
N.C.	..	(..)	0,4	(..)	1,6	(..)	..	(..)	..	0,6
Total	100,0		100,0		100,0		100,0		100,0	

A continuación, las modalidades más practicadas, destacando:

El senderismo como opción más practicada por el profesorado en su tiempo libre y, su práctica se centra en los fines de semana con un 50%, aunque nos encontramos con un porcentaje del 22,2% que lo practica esporádicamente y un 13,9% que al menos una vez a la semana realiza su práctica. En un menor porcentaje nos encontramos un 5,6% que realiza senderismo en las vacaciones y un 8,3% en vacaciones y los fines de semana.

Destacamos que esta actividad fomenta el trabajo de otras, permitiendo acceder de una manera más fácil al medio natural. También enfatizamos la

simplicidad de su práctica que facilita su ejecución a los diferentes grupos de edades, sin distinción alguna, así como la poca complejidad que conlleva su realización. Un programa diseñado de forma adecuada permitiría la adquisición de hábitos saludables a través de este tipo de actividades. Aranzo, Guillén y Lapetra (1998:9) nos muestran algunas características del senderismo, justificando su interés para llevarlo a cabo en distintos contextos *el senderismo se nos presenta como una actividad de tiempo libre asequible a cualquier persona y/o grupo, una actividad deportiva, cultural y recreativa que favorece los hábitos saludables y contribuye a mejorar la calidad de vida de los individuos.*

A la vista de los resultados nos parecen muy interesantes las posibilidades existentes para abordar su trabajo, desde el punto de vista educativo y de la salud, entre una actividad como el paseo, el senderismo y la orientación. De hecho ya existen algunas propuestas, como son los itinerarios didácticos en los entornos naturales. Los datos de frecuencia quedan reflejados en la tabla nº 4.4.

Tabla nº 4.4.- Frecuencia de práctica en tiempo libre: senderismo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	1 ó 2/semana	5	6,3	13,9
	Menos 1/semana	8	10,0	22,2
	Fines de semana	18	22,5	50,0
	Vacaciones	2	2,5	5,6
	Fines de semana y vacaciones	3	3,8	8,3
	Total	36	45,0	100,0
Perdidos	Sistema	44	55,0	
Total		80	100,0	

Como ejemplo de la potencialidad del senderismo, citamos a las campañas de fomento de zonas concretas de la geografía andaluza, en las que se marcan rutas y se publican, facilitando el acceso y conocimiento de estos lugares. Se da la paradoja que estos recorridos están enclavados en zonas poco conocidas por lo que se hace además una función de difusión y promoción. En esta apartado tiene especial relevancia el trabajo que realiza sobre todo la Consejería de Turismo, Comercio y Deporte junto a la de Medio Ambiente, que se ve reflejado en el programa llevado a cabo en el 2005: "Conoce tus Parques Naturales" con el senderismo como actividad principal.

La bicicleta de montaña (BTT), siendo la segunda opción más elegida, unida a otras modalidades como son el cicloturismo o el ciclismo de carretera, podemos clasificarles dentro de las actividades más populares entre la población. Así tenemos: el 16,1% que realiza su práctica 3 ó más veces por

semana. Este dato se puede interpretar como que el profesorado practica de forma asidua actividad físico-deportiva, con las mínimas garantías de obtener un nivel adecuado de forma física. El 29% 1 ó 2 veces por semana, de forma esporádica, el 22,6%, los fines de semana el porcentaje es 16,1%, en vacaciones el valor se sitúa en el 6,5% y finalmente aquellos que practican los fines de semana y en vacaciones son el 9,7% (tabla nº 4.5).

Tabla nº 4.5.- Frecuencia de práctica en tiempo libre: bici montaña.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	3 o más/semana	5	6,3	16,1
	1 ó 2/semana	9	11,3	29,0
	Menos 1/semana	7	8,8	22,6
	Fines de semana	5	6,3	16,1
	Vacaciones	2	2,5	6,5
	Fines de semana y vacaciones	3	3,8	9,7
	Total	31	38,8	100,0
Perdidos	Sistema	49	61,3	
Total		80	100,0	

Si pensamos en nuestra comunidad autónoma. Andalucía tiene diversidad de parajes para la práctica de esta actividad así como la facilidad para el acceso desde las ciudades, pueblos y medio natural. Destacable son las campañas de promoción para la uso de la bicicleta a través de pruebas populares que se desarrollan desde instituciones públicas o privadas como ayuntamientos, federaciones deportivas y empresas. Podemos citar algunos ejemplos como las pruebas celebradas en la provincia de Huelva durante el 2007 en las que llegaban a participan más de 500 ciclistas. Otro ejemplo de igual importancia es la realización de una red significativa de carriles bicis por toda la provincia e incluso a nivel andaluz utilizando en algunos casos las vías verdes (proyecto de RENFE a nivel nacional) y en otros la creación de nuevos itinerarios para uso exclusivo de vehículos no motorizados o la recuperación de vías pecuarias (llevado a cabo por la Junta de Andalucía).

A continuación nos centraremos en actividades en la nieve, el porcentaje del profesorado que lleva a cabo estas actividades dio un vuelco en la pasada década de los 90, cuando se popularizó sobre todo el esquí, permitiendo su práctica a un gran espectro de la población. Entre los valores más destacados tenemos: un 38,9% que en vacaciones realizan este tipo de actividades, el 22,2% los fines de semana, otro 22,2% de forma ocasional y en un porcentaje más bajo, el 5,6% 1 ó 2 veces por semana, fines de semana y vacaciones y finalmente en temporada (tabla nº 4.6).

Tabla nº 4.6.- Frecuencia de práctica en tiempo libre: actividades en la nieve.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	1 ó 2/semana	1	1,3	5,6
	Menos 1/semana	4	5,0	22,2
	Fines de semana	4	5,0	22,2
	Vacaciones	7	8,8	38,9
	Fines de semana y vacaciones	1	1,3	5,6
	Temporada	1	1,3	5,6
	Total	18	22,5	100,0
Perdidos	Sistema	62	77,5	
Total		80	100,0	

Para Martos (2003), existe un interés creciente por el turismo de montaña en nuestro país, concretamente el turismo de nieve que propicia las relaciones sociales mediante la práctica deportiva en compañía del grupo familiar, amigos, etc. Un indicador de este crecimiento lo muestra el hecho de que en nuestro país la tasa de practicantes en esquí se encuentra en constante evolución en los últimos tiempos.

Esto ha permitido, como así lo demuestra las respuestas del profesorado, que se haya convertido en una práctica habitual. La implicación de diferentes instituciones (Consejerías, Diputaciones, Ayuntamientos, etc.) para su promoción y acceso a la población en general y los centros educativos en particular. Sirva de ejemplo las campañas anuales en época invernal como la Semana Blanca, Fines de Semanas, Días en la nieve, etc.

De especial significado consideramos la propuesta de trabajo que desarrollan Rose y Boquera (2004) integrando el trabajo del practicum del alumnado de Magisterio, especialidad en Educación Física con los centros educativos a través de un proyecto de actividades en la nieve. Básicamente la propuesta se basa en el traslado del aula tradicional al aula naturaleza, en la línea de trabajo propuesta por otros autores como Vaca y Cartón (2003) y Vaca (2005). Antes de continuar me gustaría resaltar la importancia de algunas actividades para poder acceder al medio natural de forma segura y respetuosa con el entorno como pueden ser: manejo y lectura de mapas, realización de itinerarios, senderismo, bici de montaña, manejo de cuerdas y acampada, ésta última como medio de permanencia en la naturaleza, coincidiendo con la opinión de Acuña (1991), Fullonet (1995) y Miguel (2003).

Dicho esto, la siguiente actividad más realizada es la acampada, en la que destacamos los siguientes valores: con un 15,4% se practica de forma ocasional, con otro 15,4% los fines de semana, el 61,5% en vacaciones y en un porcentaje más bajo el 7,7% los fines de semana y vacaciones (tabla nº 4.7).

De forma muy resumida los resultados obtenidos en este caso nos plantea que el profesorado casi de manera exclusiva va de acampada en períodos desvinculados de la docencia en los centros educativos, hecho éste que intentaremos corroborar más adelante. La práctica de esta actividad al igual que las dos anteriores, pueden ser consideradas llaves para el fomento de este trabajo en los centros educativos, así como las experiencias previas y conocimientos que pueda tener el profesorado, para facilitar de forma adecuada el aprendizaje de dichos contenidos y actividades.

Tabla nº 4.7.- Frecuencia de práctica en tiempo libre: acampada.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Menos 1/semana	2	2,5	15,4
	Fines de semana	2	2,5	15,4
	Vacaciones	8	10,0	61,5
	Fines de semana y vacaciones	1	1,3	7,7
	Total	13	16,3	100,0
Perdidos	Sistema	67	83,8	
Total		80	100,0	

La acampada, junto a los campamentos, es utilizado para iniciar al alumnado en el trabajo de los contenidos relacionados con el medio natural. En esta línea Arribas (2003) reconoce que hasta hace unos años eran las instituciones quienes ofrecían actividades en el medio natural a los niños/as, jóvenes y adultos. En la educación formal se le había dado la espalda. Pero actualmente se reconoce su importancia en los diferentes currículos y nos ayuda a experimentar con todas sus posibilidades. Dentro de las propuestas destacamos: *que se articulen programas de formación para que las personas encargadas del desarrollo de las actividades desde los clubes, campamentos y escuelas de aire libre adquieran además de una buena formación técnica y específica de cada actividad un sólido bagaje didáctico, así como desarrollar la capacidad para atender a nuevas demandas y dar respuesta a nuevas actividades respetando la esencia y los valores de las actividades en la naturaleza* (Guillén y Arribas, 2002) citado por Arribas (2003:71).

Otra de las actividades recogida como de las más practicadas, es el piragüismo, los porcentajes son los siguientes: el 16,7% realiza su práctica asidua entre 1 ó 2 veces por semana, de forma esporádica tenemos el 25%, así como el otro 25% que lo realiza los fines de semana además del 25% que practica el piragüismo sólo en vacaciones, y un pequeño porcentaje (8,3%) que combina la práctica los fines de semana y las vacaciones.

Creemos, como opina Miguel (2003), que estas actividades (piragüismo, surf, espeleología o descenso de barrancos) son tan válidas como las anteriores (senderismo, orientación o escalada), pero requieren un entorno específico para

llevarlas a cabo y, por lo tanto, son menos asequibles para la generalidad de los centros escolares (tabla nº 4.8).

Tabla nº 4.8.- Frecuencia de práctica en tiempo libre: piragüismo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	1 ó 2/semana	2	2,5	16,7
	Menos 1/semana	3	3,8	25,0
	Fines de semana	3	3,8	25,0
	Vacaciones	3	3,8	25,0
	Fines de semana y vacaciones	1	1,3	8,3
	Total	12	15,0	100,0
Perdidos	Sistema	68	85,0	
Total		80	100,0	

Actividades como la escalada, contenido considerado como novedoso, y más accesible actualmente por la oferta existente, no repercute en una práctica en el profesorado. El 18,2% práctica escalada de forma ocasional, los fines de semana y las vacaciones con un 27,3% y 36,4% respectivamente corresponden a los porcentajes más elevados (tabla nº 4.9).

Tabla nº 4.9.- Frecuencia de práctica en tiempo libre: escalada.

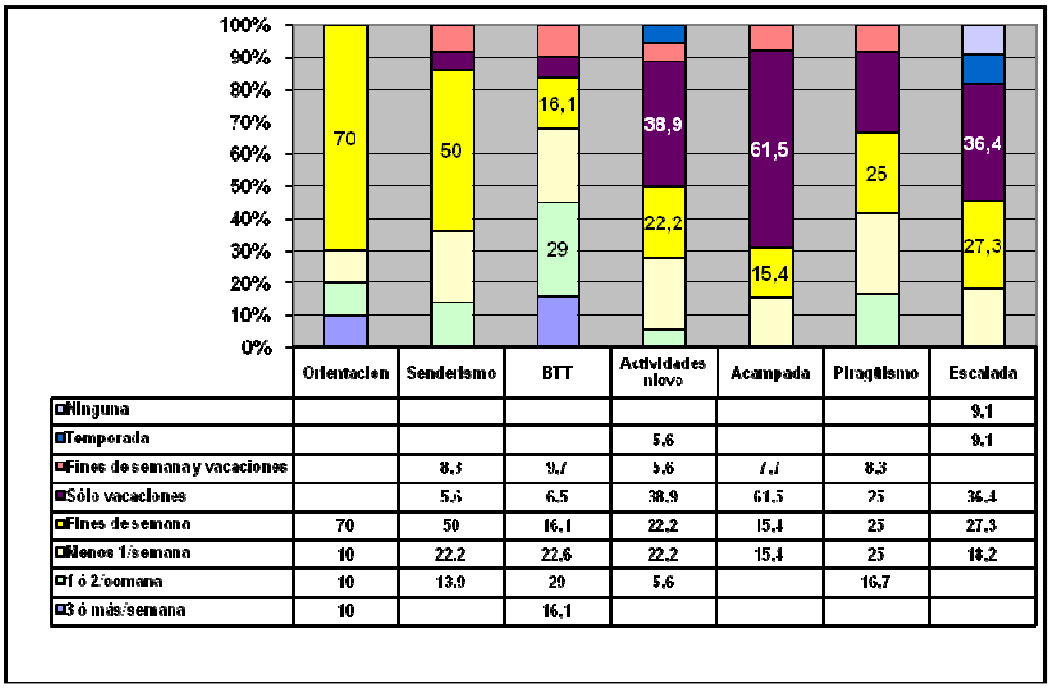
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Menos 1/semana	2	2,5	18,2
	Fines de semana	3	3,8	27,3
	Vacaciones	4	5,0	36,4
	Ninguna	1	1,3	9,1
	Temporada	1	1,3	9,1
	Total	11	13,8	100,0
Perdidos	Sistema	69	86,3	
Total		80	100,0	

Como resumen los datos más significativos se refieren a la práctica de orientación y senderismo los fines de semana, la bicicleta como práctica al menos una vez a la semana junto al senderismo y las actividades en la nieve junto a la acampada como actividades para las vacaciones. Sin comparamos estas prácticas con el trabajo de estos contenidos en el centro educativo, nos parece muy acertada la propuesta de Miguel (2003). Cree que las actividades en el medio natural que son más importantes y más fáciles de realizar en la mayoría de los centros escolares son:

- El senderismo y la acampada.
- La orientación.
- La Escalada y la cabuyería.

Las actividades mencionadas pueden realizarse de forma aislada o formar parte de un conjunto dinámico a desarrollar en varios días, lo que se conoce como campamento educativo o colonias escolares. Desde el punto de interés educativo, además de la realización de las actividades, supone la realización de otras actividades relacionadas con la convivencia en grupo (comer, dormir, asearse, relacionarse con otros compañeros/as...).

En el gráfico nº 4.8 presentamos las actividades más practicadas por el profesorado de EF en su tiempo libre. Los porcentajes que presentamos hacen referencia al profesorado que practica algunas de las modalidades elegidas.



	Orientacion	Senderismo	BTT	Actividades nieve	Acampada	Piragüismo	Escalada
Ninguna							9,1
Temporada				5,6			9,1
Fines de semana y vacaciones		8,3	9,7	5,6	7,7	8,3	
Sólo vacaciones		5,6	6,5	38,9	61,5	25	36,4
Fines de semana	70	50	16,1	22,2	15,4	25	27,3
Menos 1/semana	10	22,2	22,6	22,2	15,4	25	18,2
1 ó 2/semana	10	13,9	20	5,6		16,7	
3 ó más/semana	10		16,1				

Gráfico nº 4.8.- Actividades más practicadas en el tiempo libre del profesorado.

Tabla nº 4.10.- Actividades menos practicadas por el profesorado.

ACTIVIDADES MENOS PRACTICADAS	NÚMERO DE PROFESORES
Espeleología	5
Descenso de barrancos	5
Windsurf	2
Parapente	1
Rutas a caballo	1
Surf	1
Trekking	1

A continuación vamos a referirnos a las actividades menos practicadas, pensamos que por dificultad y coste de las mismas no son llevadas a cabo como las vistas anteriormente. Si a esto le añadimos que además necesitan de un lugar muy específico y no siempre se pueden realizar en el entorno próximo, los valores obtenidos son muy bajos (tabla nº 4.10).

De manera global encontramos datos significativos en estudios anteriores (García Ferrando 1997 y 2001) sobre las actividades de la población en el tiempo libre (tabla nº 4.11):

Tabla nº 4.11.- Las 10 actividades de tiempo libre realizadas con mayor frecuencia.

2000	1995	1990	1985
Estar con la familia	Estar con la familia	Estar con la familia	Estar con la familia
Ver la televisión	Ver la televisión	Ver la televisión	Estar con amigos/as
Estar con amigos/as	Estar con amigos/as	Estar con amigos/as	Oír la radio
Leer revistas y libros	Leer revistas y libros	Leer revistas y libros	Ver la televisión
Escuchar música	Oír la radio	Oír la radio	Escuchar música
Oír la radio	Escuchar música	Hacer deporte	Ir al cine
Ir al cine	**Salir al campo**	Escuchar música	**Salir al campo**
Hacer deporte	Ver deporte	Ver deporte	Ver deporte
Salir al campo	Hacer deporte	**Salir al campo**	Hacer deporte
Ver deporte	Ir al cine	Ir al cine	Ir a espectáculos

FUENTE: García Ferrando, 1997:30 y García Ferrando, 2001:40.

Como observamos en la tabla anterior aparece en la lista de diez actividades, salir al campo. Es una de las opciones que podemos relacionar con las actividades en el medio natural aunque hacer deporte tiene también puede serlo si conocemos que tipo deporte realizan. Como dato destacado decir que las dos están entre las últimas opciones elegidas por la población.

Sin embargo dentro del mismo estudio cuando se pregunta por las actividades en las que le gustaría a la población emplear su tiempo libre, los resultados son totalmente opuestos a los anteriores situándose entre los más elegidos (tabla nº 4.12).

Siguiendo a García Ferrando (2001:77), los deportes practicados con más frecuencia por la población en general no aparecen ninguno vinculado con las actividades en el medio natural, aunque sí entre los menos practicados como podemos observar en la tabla nº 4.13. Sin embargo obtenemos otros datos cuando el estudio se centra en las personas que se acercan a la naturaleza. Como indica Rebollo (2002:52), *entre las actividades más demandadas por las personas que realizan actividades en el medio natural nos encontramos con: espeleopaseo, tiro con arco, barranquismo (descenso de barrancos), ecuestrismo, rafting, escalada, buceo, ski-bus, parapente, senderismo, canoaraft, piragüismo, puente tibetano, mushing, hidrobob, etc.*

Tabla nº 4.12.- Actividades en las que le gustaría a la población emplear su tiempo libre.

Tipo de actividad	2000	1995	1990	1985
Estar con la familia	39	41	26	24
Salir al campo y de excursión	**28**	**36**	**22**	**23**
Estar con los amigos	31	35	20	19
Hacer deporte	**28**	**34**	**23**	**25**
Ir al cine	31	30	22	25
Ver la televisión	24	25	15	16
Leer (libros, revistas)	21	24	15	10
Escuchar música	19	22	11	12
Ir al teatro	16	18	14	19
Ir a bailar	19	17	13	12
Ver deporte	13	17	8	9
Oír la radio	12	16	8	10
No hacer nada especial	13	13	5	-
Salir con el novio/a, chico/a	10	12	7	7
Tocar un instrumento musical	8	10	7	10
Ir a una asociación o club	5	9	4	6

FUENTE: García Ferrando, 1997:34 y García Ferrando, 2001:47.

Tabla nº 4.13.- Frecuencia con que se practican los deportes más populares.
FUENTE: García Ferrando, 2001:77.

Deportes en los que más de la mitad o más de sus practicantes lo hacen 3 veces o más /semana	Deportes en los que más de la mitad o más de sus practicantes lo hacen 1 ó 2 veces /semana	Deportes en los que más de la mitad o más de sus practicantes lo hacen con menor regularidad
Gimnasia	Natación	**Esquí, deportes de invierno**
Aerobic, rítmica, danza	Fútbol, futbito	**Montañismo, senderismo**
Artes marciales	Atletismo	Tiro , caza y pesca
Esgrima	Voleibol	**Piragüismo, remo**
Carrera a pie (jogging)	Baloncesto	**Vela, navegación**
	Balonmano	**Actividades subacuáticas**
	Rugby	**Escalada, espeleología**
	Tenis	Badminton
	Hockey	Hípica
	Ciclismo	Deportes minusválidos
	Bolos, petanca	**Windsurf**
	Golf	Motonáutica, Motociclismo
	Patinaje	Padel, squash, pelota, frontón

Para finalizar este bloque, en el siguiente gráfico nos encontramos con un 25% del profesorado que realiza otras actividades. La frecuencia de estas prácticas se distribuye de la siguiente manera: con un 10% entre 1 ó 2 veces por semana, de forma ocasional con un 15%, los fines de semana con un 25%, en vacaciones un 45% y fines de semana y vacaciones con un 5%. Entre el tipo de actividades que se practica destacamos: actividades náuticas, submarinismo, montañismo, etc. (tabla nº 4.14 y gráfico nº 4.9).

Tabla nº 4.14.- Otras actividades practicadas por el profesorado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	1 ó 2/semana	2	2,5	10,0
	Menos 1/semana	3	3,8	15,0
	Fines de semana	5	6,3	25,0
	Vacaciones	9	11,3	45,0
	Fines de semana y vacaciones	1	1,3	5,0
	Total	20	25,0	100,0
Perdidos	Sistema	60	75,0	
Total		80	100,0	

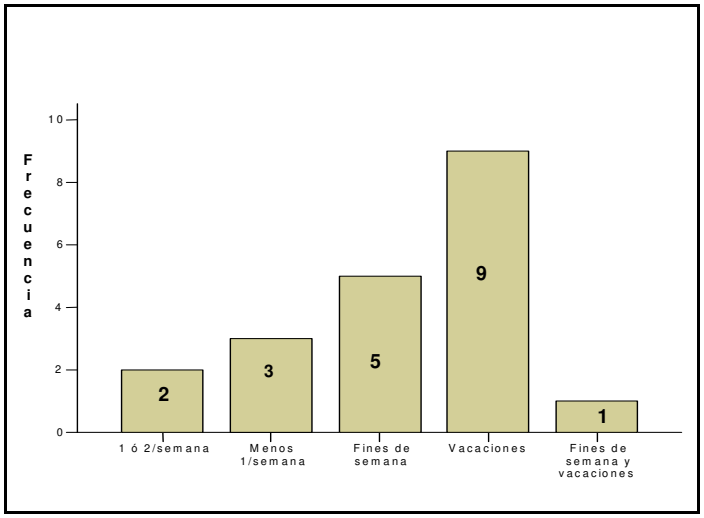


Gráfico nº 4.9.- Otras actividades realizadas por el profesorado en su tiempo libre.

Para finalizar el análisis de esta dimensión a continuación ofrecemos un cuadro resumen de los resultados más relevantes (cuadro nº 4.2).

DIMENSIÓN 1: DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS
- Sexo: 76,3% hombre y 21,3% mujer - Edad: media, 37,53 años - Período de edad: la mayoría está entre los 28 y los 35 años, el 46,2% - Titulación: licenciado en Educación Física, el 79,5% - Experiencia laboral: media, 11,1 años - Situación laboral: el 74,4% funcionario destino definitivo, el 12,3% interino con vacante, el 5,1% funcionario con destino provisional e interino en sustitución, el 7,7%. - Trabajo fuera del horario escolar: el 68,9% si trabaja y el 31,1% no trabaja - Tipo de trabajo: director, el 20,9%, coordinador, el 48,8% y monitor, el 30,2%. - Práctica en tiempo libre: las actividades más practicadas (senderismo, bici de montaña y actividades en la nieve), las menos practicadas (trekking, surf, parapente y rutas a caballo)

Cuadro nº 4.2.- Resumen de los datos socio-demográficos.

En resumen, podemos decir que el perfil del profesor de EF es: una persona joven entre 28 y 35 años, en su mayoría hombres (76,3%), que lleva más de diez años en la docencia, funcionario con destino definitivo (74,4%), en su mayoría licenciados en Educación Física (79,5%), que trabaja en horario extraescolar en contenidos relacionados con el medio natural (68,9%), desarrollando puestos sobre todo de coordinador (48,8%) y practica con más frecuencia el senderismo, la bici de montaña y las actividades en la nieve.

4.1.2.- Análisis de la dimensión 2: Educación en Valores

En el siguiente cuadro aparecen los ítems correspondientes a los valores que se pueden aportar desde la EF en general y de las AMN en particular. Para ello no debemos olvidarnos que la formación del alumnado debe perseguir una educación integral (uno de los fines básicos de la educación). Por lo tanto ante esta realidad, nos encontramos con la necesidad de un trabajo interdisciplinar que aglutine la gran mayoría de los objetivos a conseguir tanto desde nuestra materia como de otras materias (cuadro nº 4.3).

Dimensión 2: Educación en Valores	
Pregunta nº 1: En la Educación en Valores, las aportaciones de las Actividades en el Medio Natural son:	
Ítem 1	Amistad
Ítem 2	Autoestima
Ítem 3	Confianza
Ítem 4	Cooperación
Ítem 5	Creatividad
Ítem 6	Respeto
Ítem 7	Responsabilidad
Ítem 8	Otro

Cuadro nº 4.3.- Valores que podemos trabajar desde la EF y las AMN.

En esta dimensión queremos analizar cual es la opinión del profesorado de Educación Física sobre las aportaciones de las actividades en el medio natural a la Educación en Valores. Oscilando las opciones de respuesta entre:

1 = *"totalmente en desacuerdo"*
2 = *"en desacuerdo"*
3 = *"de acuerdo"*
4 = *"totalmente de acuerdo"*

En general podemos afirmar que el profesorado considera que las aportaciones de las AMN a la Educación en Valores son muy positivas y que casi la totalidad de los contenidos están impregnados de los principales valores citados anteriormente. Sin embargo para tener datos más convincentes y

clarificadores nos encontramos con las siguientes aportaciones: la valoración más alta hace referencia a que se desarrolla la cooperación entre el alumnado a la hora de realizar el trabajo de estos contenidos, con una media del 3,71. Otro dato a resaltar es que estos contenidos fomentan de manera implícita la responsabilidad, básicamente basado en las actitudes que afloran en la enseñanza y aprendizaje de estos contenidos. El alumnado deberá actuar con diligencia en la mayoría de los casos, el valor que nos encontramos es de 3,61 de media. El resto de los valores oscilan entre los dos vistos anteriormente. A nivel general todos están por encima de 3 están *"de acuerdo"*, esto quiere decir que la mayoría opta por confirmar las posibilidades educativas que se pueden activar desde cualquier centro teniendo en cuenta la educación valores, y que se puedan desarrollar, de forma coherente, proyectos vinculados a los mismos, como así lo demuestran los datos de la tabla nº 4.15 y gráfico nº 4.10.

Tabla nº 4.15.- Educación en Valores.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Valores: amistad	79	1	4	3,46	,595
Valores: autoestima	78	2	4	3,32	,522
Valores: confianza	78	2	4	3,41	,545
Valores: cooperación	79	1	4	3,71	,558
Valores: creatividad	78	1	4	3,13	,652
Valores: respeto	79	2	4	3,47	,596
Valores: responsabilidad	79	1	4	3,61	,587
Valores: frecuencia otro	2	3	4	3,50	,707
N válido (según lista)	2				

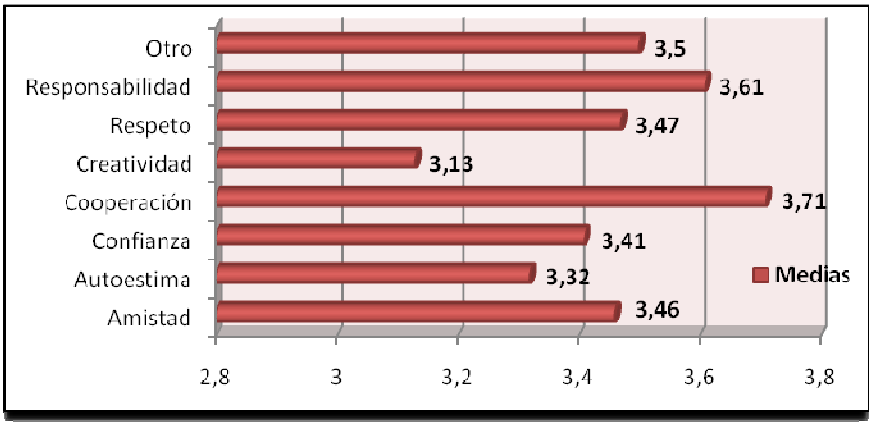


Gráfico nº 4.10.- Valores medios sobre educación en valores.

En las siguientes tablas nos encontramos con las aportaciones del profesorado acerca de los diferentes valores considerados:

Tabla nº 4.16.- Aportaciones de las actividades en el medio natural a la amistad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	1,3	1,3
	En desacuerdo	1	1,3	1,3
	De acuerdo	38	47,5	48,1
	Totalmente de acuerdo	39	48,8	49,4
	Total	79	98,8	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,3	
Total		80	100,0	

Como datos más significativos podemos decir que el 47,5% está *"de acuerdo"* y el 48,8% *"totalmente de acuerdo"* en que un trabajo de las actividades en el medio natural facilita un desarrollo adecuado de las relaciones amistosas permitiendo que el alumnado interactúe entre ellos. Esta situación nos permitirá crear un ambiente favorecedor de relaciones duraderas, siendo la amistad el pilar fundamental. Las características de estas actividades permiten al profesorado establecer las estrategias adecuadas para que estas situaciones puedan consolidarse a lo largo de los cursos académicos. En consonancia con lo expuesto anteriormente Granero y Baena (2007:11) destacan: *el clima de cordialidad y camaradería que se crea entre los participantes durante el desarrollo de vivencias en el medio natural favorece la educación en actitudes y valores, tan difíciles de cultivar, según se desprende de la experiencia diaria en el aula.*

Tabla nº 4.17.- Aportaciones de las actividades en el medio natural a la autoestima.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	En desacuerdo	2	2,5	2,6
	De acuerdo	49	61,3	62,8
	Totalmente de acuerdo	27	33,8	34,6
	Total	78	97,5	100,0
Perdidos	Sistema	2	2,5	
Total		80	100,0	

En cuanto a la autoestima, el 61,3% está *"de acuerdo"* y el 33,8% *"totalmente de acuerdo"*. Una de las características principales de las actividades en el medio natural es que en muchas ocasiones se plantean como retos (Gómez Encinas, 2006), en un primer momento la superación se convierte en el objetivo principal dando paso a otras estrategias que favorecen la relación con los compañeros, al mismo tiempo, una vez superada las dificultades, nos damos cuenta que somos capaces de realizar las tareas que nos van

planteando. Estas situaciones favorecen de alguna manera la autoestima del alumnado, que cada vez se siente más capaz de superar los retos que vayamos desarrollando. Para potenciar la autoestima necesitamos, como aportan Santiuste y Villalobos (1999):

- Expresar las actitudes positivas de un alumno delante del grupo.
- Descubrir la capacidad de superación de cada persona.
- Descubrir los potenciales de cada individuo.
- Pensar y expresar en positivo en cada situación.
- Primar las opciones positivas que favorezcan la auto-superación.
- Reconocer el valor de los compañeros como referencia de aprendizaje.
- Empatía.

En el valor de la confianza, los resultados son los siguientes: el 52,5% está *"de acuerdo"* y el 42,5% *"está totalmente de acuerdo"*. Como podemos observar son valores muy altos, al igual que los anteriores.

Tabla nº 4.18.- Aportaciones de las actividades en el medio natural a la confianza.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	En desacuerdo	2	2,5	2,6
	De acuerdo	42	52,5	53,8
	Totalmente de acuerdo	34	42,5	43,6
	Total	78	97,5	100,0
Perdidos	Sistema	2	2,5	
Total		80	100,0	

El trabajo de las AMN creemos que favorecen la confianza en sí mismo y la confianza en el resto de compañeros. El planteamiento de tareas de aprendizaje que nos permitan conocer el medio que nos rodea así como facilitarnos el acercamiento al mismo, hacen de estas actividades una herramienta básica para generar confianza a la hora de desenvolverse tanto en el entorno próximo (p. ej.: manejo de un plano de una ciudad, educación vial a través de la bicicleta…) como en el entorno lejano (p. ej.: manejo de una brújula para orientarnos en la naturaleza, interpretar correctamente un mapa para saber donde nos encontramos, etc.).

Todas estas actividades permiten crear un clima de confianza adecuado entre el alumnado. Vamos desarrollando unas bases donde las personas y el grupo-clase se van sintiendo cada vez más capaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De manera global nos basamos en las aportaciones de Parra y Rovira (2007:35), *una de nuestras grandes misiones es, ni más ni menos, generar las condiciones idóneas para que la mayor parte de esos veinte o*

veinticinco individuos que cada cincuenta minutos se someten a nuestro criterio, sean cada vez más solidarios, más autónomos, más respetuosos con los demás y el entorno y más inteligentes a la hora de tomar decisiones sobre su salud y su bienestar, en definitiva, más felices y más completos.

Con el valor de la cooperación los datos obtenidos nos dicen que casi todo el profesorado está de acuerdo con las posibilidades que pueden desarrollarse con las actividades en el medio natural. Así nos encontramos como el 22,5% está *"de acuerdo"* y el 73,8% *"está totalmente de acuerdo"*.

Tabla nº 4.19.- Aportaciones de las actividades en el medio natural a la cooperación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	1,3	1,3
	En desacuerdo	1	1,3	1,3
	De acuerdo	18	22,5	22,8
	Totalmente de acuerdo	59	73,8	74,7
	Total	79	98,8	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,3	
Total		80	100,0	

No es difícil imaginar como estos contenidos desarrollan (en un aula en plena naturaleza) actitudes cooperativas a través de las tareas que se plantean. Éstas están vinculadas en su mayoría a situaciones que no podrían resolverse de forma individual. No valen las decisiones personales, se deben adoptar a nivel grupal y de forma consensuada (como ejemplo aclaratorio nos valdría una acampada, en la que se toman decisiones como: ruta a seguir, lugar para dormir, datos meteorológicos, actividades a realizar, material necesario…). Si tomamos las referencias sobre el deporte en general Bredemeier (1986), citado por Cruz y cols. (1996:113): *algunos psicólogos del deporte han señalado que determinadas prácticas deportivas proporcionan un entorno positivo para la socialización de niños y adolescentes, al desarrollar habilidades de cooperación, afrontamiento del estrés, tolerancia a la frustración y demora de las recompensas, así como conductas de juego limpio y habilidades de interacción social*. Si se extrapolan a las actividades en la naturaleza nos daremos cuenta de las verdaderas posibilidades de trabajo,

De todos los valores, el de la creatividad es el de menor puntuación, principalmente porque nos encontramos con un 11,5% que está *"en desacuerdo"*. De cualquier forma los valores son muy positivos, así el 58,8% está *"de acuerdo"* y el 26,3% *"totalmente de acuerdo"*.

Tabla nº 4.20.- Aportaciones de las actividades en el medio natural a la creatividad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	1,3	1,3
	En desacuerdo	9	11,3	11,5
	De acuerdo	47	58,8	60,3
	Totalmente de acuerdo	21	26,3	26,9
	Total	78	97,5	100,0
Perdidos	Sistema	2	2,5	
Total		80	100,0	

En cuanto a los aspectos que favorecen la creatividad, al llevar a cabo las actividades en el medio natural en los centros educativos, podemos apuntar como debido a las posibilidades que ofrecen estos contenidos, permiten que el alumnado desarrolle múltiples y variadas soluciones ante un mismo problema. Sirvan de ejemplo:

1. Realización de itinerarios en el centro educativo, el alumnado elegirá la ruta que crea conveniente.
2. Ante un reto como puede ser subir una vía de escalada, el alumnado elegirá los pasos y soluciones que considere más apropiadas.

Para ello el profesorado deberá plantear situaciones pedagógicas que favorezcan de forma de participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la aparición de conductas espontáneas, imprevisibles, y en consecuencia propias de una decisión individual. De esta manera nos distanciaremos de las pautas, rígidas en muchas ocasiones, establecidas por el docente (Cárdenas y Torre, 2005).

Los datos aportados por el profesorado son los siguientes: el 42,5% está *"de acuerdo"* y el 51,3% *"totalmente de acuerdo"*. Como en los valores anteriores, nos encontramos con datos positivos que nos anima a incluir de forma específica propuestas que mejoren las posibilidades que nos ofrece las actividades en el medio natural en cuanto al trabajo de la Educación en Valores.

Tabla nº 4.21.- Aportaciones de las actividades en el medio natural al respeto.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	En desacuerdo	4	5,0	5,1
	De acuerdo	34	42,5	43,0
	Totalmente de acuerdo	41	51,3	51,9
	Total	79	98,8	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,3	
Total		80	100,0	

Las AMN llevan asociadas de forma implícita un respeto a todo lo que nos rodea, no podemos acercarnos ni comportarnos de cualquier forma a los diferentes entornos que accedemos, bien como actividad de tiempo libre o como una actividad educativa. Debemos pensar que no podemos dejar pasar la oportunidad de trasmitir este valor a nuestro alumnado por las consecuencias que podrían tener en un futuro debido principalmente a toda problemática mundial que gira en torno al Medio Ambiente (calentamiento global, contaminación, recursos naturales, deforestación…). También nos encontramos como un trabajo adecuado fomentara el respeto hacia los demás, en el que las actividades que podamos plantear estén al alcance de todo el alumnado, respetando en todo el momento el nivel que pueda tener cada uno. En palabras de Acuña (1991:28), resumimos las ideas anteriormente expresadas, *para que se den unas actividades recreativas en la naturaleza, positivas, refrescantes y respetando el medio físico, es preciso promover una EDUCACIÓN AMBIENTAL AMPLIA; como un proceso de reconocimientos de valores y de clarificación de conceptos, que nos lleven a desarrollar las capacidades prácticas y las actitudes necesarias para comprender y respetar la interrelación que existe entre el hombre, su cultura, y el medio biofísico donde habita.*

Incluimos como Lucini (1994) plantea abordar los temas transversales desde las áreas curriculares. Concretamente en EF y abordando un objetivo de la LOGSE en Primaria nos encontramos que desde el respeto al conocimiento y la valoración de la actividad física podemos trabajar como medio de exploración y disfrute de las posibilidades motrices incluyendo también tareas de relación con otras personas y como recurso para organizar el tiempo libre.

Tabla nº 4.22.- Aportaciones de las actividades en el medio natural a la responsabilidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	1,3	1,3
	En desacuerdo	1	1,3	1,3
	De acuerdo	26	32,5	32,9
	Totalmente de acuerdo	51	63,8	64,6
	Total	79	98,8	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,3	
Total		80	100,0	

En cuanto a la responsabilidad, el 32,5% está *"de acuerdo"* y el 63,8% *"totalmente de acuerdo"*. La metodología de las actividades en el medio natural (como aportaremos más adelante con las indicaciones del profesorado que lleva tiempo trabajando con estos contenidos) suele estar vinculada al diseño de retos para que el alumnado vaya superando y avanzando en el aprendizaje. Este planteamiento permite dar diversas soluciones a la vez que dota de riqueza en las respuestas posteriores. Estas situaciones nos permiten que el alumnado

vaya ganando en responsabilidad ante las tareas y problemas que vayamos desarrollando. En la misma línea Gómez Encinas (2006) encuentra en la aplicación de los juegos y actividades de reto y aventura en el contexto educativo, tanto a nivel formal como no formal, una herramienta muy eficaz para:

- Plantear retos en ambiente de apoyo y permitir la mejora de las competencias técnicas y personales.
- Acercarse de manera directa al medio natural, conocerlo y hacerse más responsable por los problemas ambientales.

Coincidimos con Collado (2005:369) que desde el área de Educación Física, el fomento de la responsabilidad puede conseguirse a través de la utilización de las siguientes estrategias:

- Dando responsabilidades a través de encargos.
- Reflexionando con ellos las distintas posibilidades de realizar lo que han decidido.
- Haciéndoles conscientes de que continuamente están tomando decisiones y ayudarles a prever las consecuencias.

Para finalizar es interesante destacar como la gran mayoría del profesorado de EF que ha respondido al cuestionario, está convencido de las aportaciones que las actividades en el medio natural pueden realizar a la Educación en Valores. Los valores más significativos aparecen en el siguiente gráfico nº 4.11.

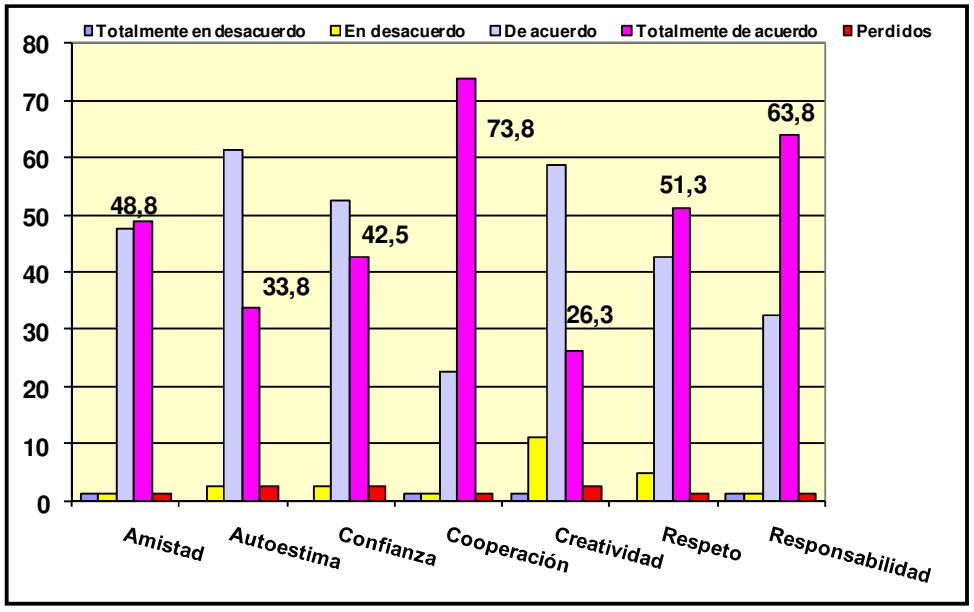


Gráfico nº 4.11.- Aportaciones de las actividades en el medio natural a los valores.

Como resumen de esta dimensión destacamos como las posibilidades del aula naturaleza nos permiten favorecer el establecimiento de vínculos entre el alumnado que con el tiempo pueden dar lugar a una amistad duradera. En relación a la autoestima, tenemos que la diversidad de tareas que podemos desarrollar con el alumnado sumado a las características de estas actividades, nos permiten trabajar de forma adecuada este valor. Bajo el diseño de actividades de reto y aventura, éstas nos permiten de forma progresiva situaciones para ir ganando más confianza tanto a nivel personal como grupal. De la misma manera que cuando nos encontramos en plena naturaleza, las decisiones a tomar tienen más valor cuando se trabaja a nivel cooperativo que si surge de forma individual. Todas estas situaciones favorecen una madurez que en otros ámbitos podrían costar más tiempo y trabajo.

En cuanto a la creatividad, no cabe duda que el medio natural nos permite fomentarla casi de manera espontánea, simplemente con el mero hecho de interaccionar con lo que nos rodea, sin olvidar que ocasiones es necesario una programación así como unas intenciones para llevarla a cabo. Para el trabajo del respeto no debemos olvidar la incidencia de nuestras propuestas en dos líneas, por un lado el respeto a las personas sin distinción alguna y por otro el respeto al medio ambiente. Finalmente el valor de responsabilidad podemos abordarlo cuando permitimos al alumnado tomar decisiones, adquirir roles de cierta relevancia y reflexionar sobre las medidas tomadas y sus consecuencias.

4.1.3.- Análisis de la dimensión 3: Aspectos generales

A continuación en la pregunta nº 12, se plantean una serie de afirmaciones generales sobre las actividades en el medio natural y queremos comprobar cual es el grado de acuerdo o desacuerdo del profesorado (cuadro nº 4.4).

Análisis de la dimensión 3: Aspectos Generales **Pregunta nº 12: Afirmaciones generales sobre los contenidos relacionados con las actividades en el medio natural.**	
Ítem 70	Sólo realizo deportes en la naturaleza como: orientación, escalada, piragüismo o bicicleta de montaña
Ítem 71	Sólo realizo actividades en el medio natural, que no son deportes como: acampada, senderismo, rutas en bici o paseos a caballo
Ítem 72	Para el fomento de estas actividades en el tiempo libre del alumnado amplio la oferta en actividades continuadas y extraescolares
Ítem 73	Comienzo en horario lectivo pero se amplia a excursiones y fines de semana
Ítem 74	Utilizo medios audiovisuales y nuevas tecnologías
Ítem 75	Se incluye a los padres para colaborar en la puesta en marcha de estas actividades
Ítem 76	Se llevan sólo por el profesorado de Educación Física

Pregunta nº 20: Señala algunos aspectos positivos y otros a mejorar sobre las actividades en el medio natural en los centros educativos de secundaria de Andalucía.	
Ítem 131	Aspectos positivos
Ítem 132	Aspectos a mejorar

Cuadro nº 4.4.- Afirmaciones sobre las actividades en el medio natural.

Los valores que nos encontramos oscilan en las opciones de respuesta entre 1 = "totalmente en desacuerdo" y 4 = "totalmente de acuerdo". Los datos referidos a las medias según el valor la interpretación sería:

- Valores cercanos a uno, *"totalmente en desacuerdo"*.
- Valores cercanos a dos, *"en desacuerdo".*
- Valores cercanos a tres, *"de acuerdo".*
- Valores cercanos a cuatro, *"totalmente de acuerdo".*

Entre los valores más destacados tenemos, en función de la tendencia de la mayoría, los siguientes datos: la media más alta con el valor de 2,78 corresponde a la afirmación del ítem 76 (Se llevan sólo por el profesorado de Educación Física); otra afirmación destacable, con un valor de 2,66, nos la encontramos en la afirmación del ítem 73 (Comienzo en horario lectivo pero se amplia a excursiones y fines de semana); con un valor muy próximo, de 2,64, la afirmación del ítem 72 (Para el fomento de estas actividades en el tiempo libre del alumnado amplio la oferta en actividades continuadas y extraescolares) y la afirmación con el valor más bajo 1,84 que corresponde con el ítem 75 (Se incluye a los padres para colaborar en la puesta en marcha de estas actividades).

En el gráfico nº 4.12 y la tabla nº 4.23 aparecen un resumen de las respuestas del profesorado.

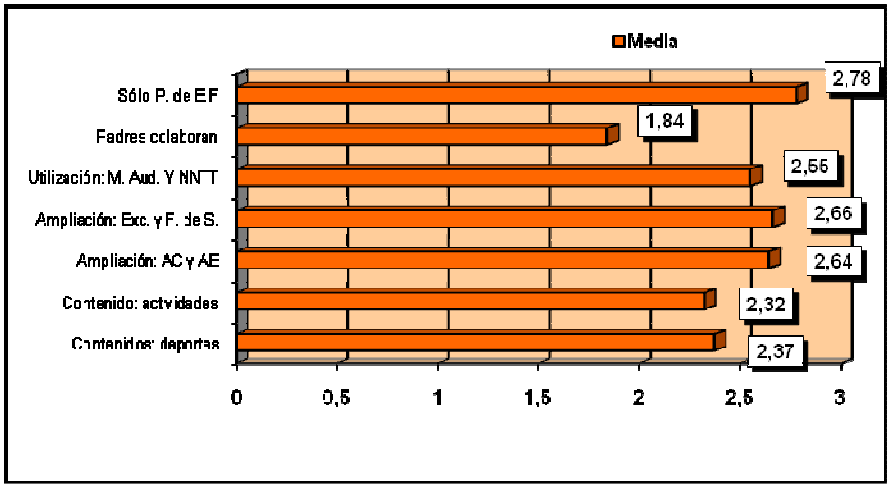


Gráfico nº 4.12.- Medias sobre aspectos generales de las actividades en el medio natural.

Tabla nº 4.23.- Afirmaciones sobre aspectos generales de las actividades en el medio natural.

		Ítem 70	Ítem 71	Ítem 72	Ítem 73	Ítem 74	Ítem 75	Ítem 76
N	Válidos	78	77	76	77	74	73	77
	Perdidos	2	3	4	3	6	7	3
Media		2,37	2,32	2,64	2,66	2,55	1,84	2,78
Mediana		2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00
Moda		2	2	3	3	3	2	4
Desv. típ.		,791	,834	,934	,968	,938	,764	1,059
Varianza		,626	,696	,872	,937	,881	,584	1,122
Asimetría		,194	,160	-,334	-,430	-,314	,482	-,224
Error típ. de asimetría		,272	,274	,276	,274	,279	,281	,274
Curtosis		-,299	-,481	-,693	-,735	-,778	-,514	-1,238
Error típ. de curtosis		,538	,541	,545	,541	,552	,555	,541
Rango		3	3	3	3	3	3	3
Mínimo		1	1	1	1	1	1	1
Máximo		4	4	4	4	4	4	4
Suma		185	179	201	205	189	134	214
Percentiles	25	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00
	50	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00
	75	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	4,00

La opinión del profesorado es muy clara respecto a estas afirmaciones. Suele ser el profesor de Educación Física quien se implica en el trabajo de las actividades en el medio natural; la implicación de los padres se da en valores muy bajos; es necesario el uso de otros tiempos pedagógicos para llevar a cabo este tipo de contenidos (dadas las características y el entorno donde se realizan). Con valores parecidos nos encontramos que el profesorado desarrolla deportes en la naturaleza (valor medio de 2,37) y actividades en el medio natural (no considerados como deportes) con un valor medio de 2,32. También tenemos, con un valor medio de 2,55, como el profesorado utiliza en estos contenidos los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías.

En el gráfico nº 4.13 destacamos que el profesorado trabaja de manera indistinta los deportes vinculados a las actividades en el medio natural así como otras actividades que se realizan en la naturaleza, no vinculadas al deporte. Esta diferenciación entre deportes y actividades viene dado por varios autores como Acuña (1991:55), que en su propuesta de programación para el segundo curso, diferencia entre:

- Actividades recreativas fundamentales en la naturaleza: marcha, acampada, orientación, cabuyería, construcciones rústicas, fuegos y hornillos, higiene y primeros auxilios, juegos en la naturaleza y preparación de alimentos.

- Actividades deportivas en la naturaleza: piragüismo, carrera de orientación, montañismo y espeleología.

También contamos con otras aportaciones como la de Alonso (1990), citado por Navarrete y Domingo (2002:2), que diferencia las actividades en el medio según cuatro categorías:

1. Según su utilidad: construcciones, orientación, primeros auxilios, supervivencia y técnicas de fortuna.
2. Según su carácter científico: zoología, botánica, ecología, geografía, astronomía…
3. Según carácter pedagógico: música y canciones tradicionales, coleccionismo natural, juegos en la naturaleza, estudio e investigación y rallyes ecológicos.
4. Según carácter deportivo: montañismo, excursionismo, orientación, espeleología, cicloturismo, vela, piragüismo, remo y windsurf.

De manera más detallada mostramos las respuestas del profesorado en el gráfico nº 4.13, queda reflejada la opinión del profesorado en cuanto a la enseñanza de deportes en la naturaleza.

Ítem 70: Sólo realizo deportes en la naturaleza como: orientación, escalada, piragüismo o bicicleta de montaña

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	9	11,3	11,5
	En desacuerdo	37	46,3	47,4
	De acuerdo	26	32,5	33,3
	Totalmente de acuerdo	6	7,5	7,7
	Total	78	97,5	100,0
Perdidos	Sistema	2	2,5	
Total		80	100,0	

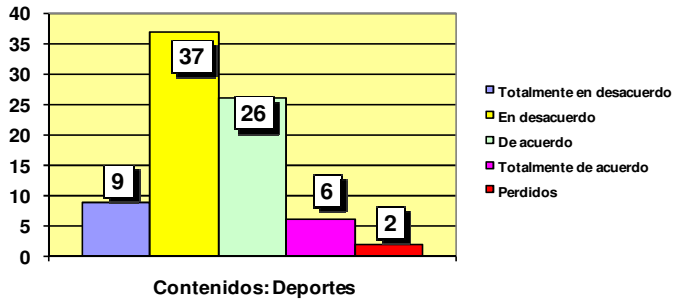


Gráfico nº 4.13.- Opinión del profesorado respecto al trabajo solamente de deportes en la naturaleza, valores relacionados con la frecuencia.

Como datos más significativos acerca del *ítem 70 (Sólo realizo deportes en la naturaleza como: orientación, escalada, piragüismo o bicicleta de montaña)* destacamos como el 46,3% *"está en desacuerdo"* con esta afirmación y el 11,3% *"está totalmente en desacuerdo"*. Estos datos suponen más del 50%, haciéndonos reflexionar que abordar estos contenidos desde una perspectiva deportiva no va ser la única vía educativa utilizada. La clasificación y organización del bloque de contenidos de actividades en el medio natural como viene en el currículo no es tarea fácil. Para ello necesitamos las aportaciones de autores que faciliten su comprensión así como su posible aplicación educativa. De forma resumida Baena y Baena (2003), diferencian:

1. Nuevos deportes: Deportes de Aventura, Deportes Tecno-Ecológicos, Deportes en Libertad, Deporte Californiano y Deportes Salvajes.
2. Actividades: Actividades deslizantes en la naturaleza, Actividades recreativas de aventura en la naturaleza, Actividades deportivas de recreo y turísticas de aventura y Actividades deslizantes de aventura y sensación en la naturaleza.

El enfoque deportivo tal y como se plantea en las federaciones tienen que dar un giro importante cuando se trabaje en la escuela, como así se refleja en la opinión de Rozengardt (2006:1), *la escuela no puede pretender enseñar el deporte tal cual está planteado con los valores hegemónicos con que se expresa en el ámbito federativo. Estrictamente no deberíamos aceptar que el deporte se reproduzca en la escuela. Más bien la escuela, apelando a los procesos de transposición y de recontextualización, debe reinventar el deporte. No será entonces el deporte en la escuela (que sólo tendría ciertas adaptaciones) sino un deporte de la escuela, que se construya en la paradoja de un deporte/antideporte.*

En el gráfico nº 4.14, aparecen los datos referentes a la realización de actividades en el medio natural que no son deportes.

Ítem 71: Sólo realizo actividades en el medio natural, que no son deportes como: acampada, senderismo, rutas en bicicleta o paseos a caballo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	12	15,0	15,6
	En desacuerdo	34	42,5	44,2
	De acuerdo	25	31,3	32,5
	Totalmente de acuerdo	6	7,5	7,8
	Total	77	96,3	100,0
Perdidos	Sistema	3	3,8	
Total		80	100,0	

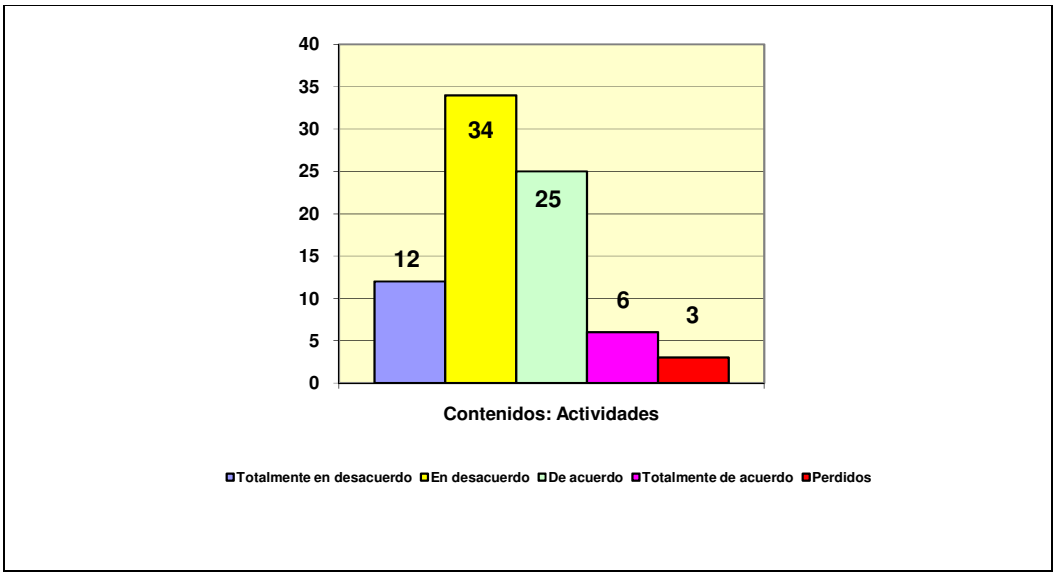


Gráfico nº 4.14.- Opinión del profesorado respecto al trabajo solamente de actividades en la naturaleza.

En los datos reflejados en la tabla y en el gráfico anterior podemos observar como el profesorado en un 15% *"está totalmente en desacuerdo"* y el 42,5% *"está en desacuerdo"* con esta afirmación *(Ítem 71: Sólo realizo actividades en el medio natural, que no son deportes como: acampada, senderismo, rutas en bicicleta o paseos a caballo).* De igual forma que pasaba en el ítem anterior nos encontramos con datos que nos dicen que un elevado porcentaje no está de acuerdo con la afirmación planteada, por lo que el trabajo de las actividades en el medio natural no se vincula exclusivamente con las actividades que no son deportes.

Destacamos como debido al interés creciente por la aparición de nuevas prácticas físico-deportivas vinculadas a la naturaleza, Rebollo y Simoes (2002) abordan el estudio sobre estas nuevas tendencias destacando como existe una interrelación entre las modalidades existentes, principalmente por el lugar donde se llevan a cabo, y la diferencia estará en el enfoque que le demos (educativo, turístico, experiencias, práctica deportiva, etc.). En estas nuevas tendencias aparecen tanto en deportes como actividades.

Aunque en el gráfico nº 4.15 nos encontramos datos variados referentes a la afirmación del *Ítem 72: Para el fomento de estas actividades en el tiempo libre del alumnado amplio la oferta en actividades continuadas y extraescolares.* Los valores más significativos los encontramos en el 42,5% *"está de acuerdo"* y el 16,3% *"está totalmente de acuerdo"*. En el lado opuesto tenemos como el 13,8% *"está totalmente en desacuerdo"* y el 22,5% *"está en desacuerdo"*.

Ítem 72: Para el fomento de estas actividades en el tiempo libre del alumnado amplio la oferta en actividades continuadas y extraescolares

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	11	13,8	14,5
	En desacuerdo	18	22,5	23,7
	De acuerdo	34	42,5	44,7
	Totalmente de acuerdo	13	16,3	17,1
	Total	76	95,0	100,0
Perdidos	Sistema	4	5,0	
Total		80	100,0	

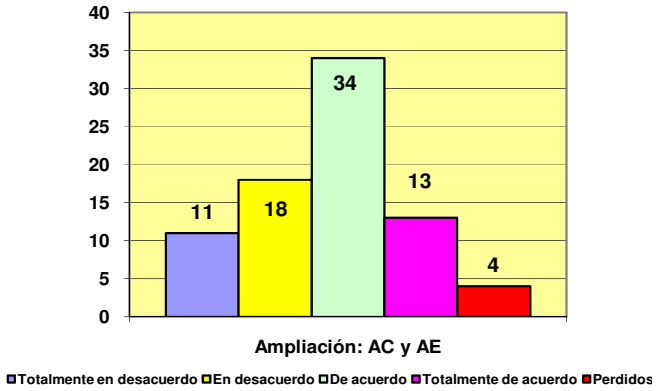


Gráfico nº 4.15.- Opinión del profesorado respecto a ampliación del trabajo de las actividades en el medio natural a las actividades complementarias y extraescolares.

Como datos más destacados del gráfico anterior, casi el 50% del profesorado *"está de acuerdo"* con la ampliación de estos contenidos a otros tiempos pedagógicos como son las actividades complementarias y extraescolares. Esta opción es válida si tenemos en cuenta las características de las actividades (en la mayoría de las ocasiones realizamos desplazamientos fuera del centro escolar o el trabajo de algunos contenidos requiere más de una hora para su realización). Para Fullonet (1989), las actividades en el medio natural se justifican dentro del marco educativo, tanto formal como no formal, por varias razones:

- Por el aumento de horas de práctica semanal. Estas actividades pueden realizarse en fines de semana, en horario no escolar o aprovechando las salidas de otras disciplinas para realizar actividades interdisciplinares.
- Facilitar la continuación de la práctica una vez finalizada la etapa formativa, ayudando tanto al mantenimiento físico como mejoras a nivel social.

Pero también debemos destacar que al estar de forma explícita en el currículo debemos organizar el trabajo de los mismos en el horario oficial, adaptando en la medida de nuestras posibilidades la organización y puesta en práctica en el centro educativo, no dejando que estos contenidos se trabajen única y exclusivamente en otros tiempos pedagógicos. En el currículo de Educación Física (Decreto 148/2002) a desarrollar en ESO, aparece en los objetivos específicos el siguiente texto que justifica la opinión del profesorado, *Objetivo nº 4: conocer, diseñar y disfrutar con actividades físicas que, respetando el medio natural, contribuya a su conservación y mejora. El medio natural es especialmente adecuado para la práctica de determinadas modalidades de actividad física de tipo individual o colectivo, que contribuyen al desarrollo de capacidades corporales y motrices, al tiempo que facilitan las relaciones interpersonales y sociales. Por ello, es conveniente que el alumnado aproveche el entorno natural y sus posibilidades para la realización de este tipo de actividades, favoreciendo actitudes de respeto, cuidado y protección del medio, desarrollando sensibilidad ante su deterioro.*

En estudios más recientes, como el de Mollá (2007) nos encontramos como se intenta revalorizar la importancia de la EF, pero dada las circunstancias actuales, en la que disponemos de solamente dos horas semanales, en el mejor de los casos, parece interesante que optemos por otras vías, como son las actividades complementarias y extraescolares. Su justificación la podemos encontrar en:

- Estas actividades se presentan como una auténtica escuela del tiempo libre donde la educación del ocio se convierte en una necesidad social, Santos (1998).
- Deben contribuir a la educación integral y personalizada del individuo, para que les permita la creación de hábitos y actitudes saludables en la ocupación del tiempo libre y una contribución positiva en su calidad de vida, Hernández y Velázquez (1996), Santos (1998), Macarro (2002), Ribadeneyra (2003), citados por Mollá (2007:243).

A continuación vemos como en algunas ocasiones el trabajo de las actividades en el medio natural suele ampliarse a los fines de semana y a las excursiones que se realicen en el centro educativo. En el gráfico nº 4.16, aparecen los datos más relevantes referidos al *ítem 73 (Comienzo en horario lectivo pero se amplia a excursiones y fines de semana).*

El desarrollo de las actividades durante los fines de semana y las excursiones requiere una implicación extra del profesorado. Esta situación demanda una coordinación con otros profesores, además de la aprobación del claustro y el consejo escolar para desarrollarse bajo las normas básicas de todo centro educativo así como de la Consejería de Educación. Estamos de acuerdo con la opinión de Parra, Rovira y Luque (2002:8), en cuanto que para el desarrollo de las actividades en el medio natural se deben dar unas condiciones

específicas, *Estos contenidos requieren para su desarrollo óptimo un caldo de cultivo de cierta especificidad lo cual suponía entre otras cosas: un talante especial en la manera de interpretar nuestra realidad como docentes, una flexibilidad y amplitud de miras en la gestión de materiales y espacios y un compromiso serio con el principio de ir más allá.*

Si además añadimos la coordinación con los padres, nos encontramos que las actividades previas a realizar son variadas y no exentas de complicaciones. Ante esta realidad, la opinión al respecto es la siguiente: el 45% *"está de acuerdo"* en realizarlas y el 17,5% *"está totalmente de acuerdo"*. A pesar de las dificultades estos contenidos y sus escenarios de trabajo se valoran de forma muy positiva a la hora de llevarlos a la práctica. Los porcentajes que no están de acuerdo con la afirmación son: el 16,3% *"está totalmente en desacuerdo"* y el 17,5% *"está en desacuerdo"*.

Ítem 73: Comienzo en horario lectivo pero se amplia a excursiones y fines de semana

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	13	16,3	16,9
	En desacuerdo	14	17,5	18,2
	De acuerdo	36	45,0	46,8
	Totalmente de acuerdo	14	17,5	18,2
	Total	77	96,3	100,0
Perdidos	Sistema	3	3,8	
Total		80	100,0	

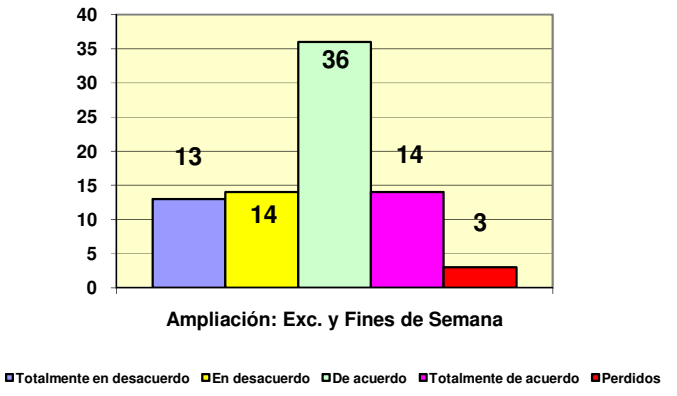


Gráfico nº 4.16.- Opinión del profesorado sobre la propuesta de ampliar las actividades a excursiones y los fines de semana.

Son muchas las posibilidades de trabajo que nos ofrecen las actividades en la naturaleza así como la facilidad para diseñar proyectos que integren desde un punto de vista educativo los distintos tiempos pedagógicos y los contextos donde se desarrollan. Desde la revista Tándem (2004:5), el equipo de redacción

ofrece algunas ideas sobre la situación de las AMN en los centros escolares y enfoque a desarrollar en el futuro, dotándoles de la importancia y posibilidades que poseen: *se observa un cierto complejo por parte del profesorado al quedar relegado el papel de las actividades físicas en la naturaleza a las salidas y fiestas que realizaba la escuela, ya fueran convivencias escolares, viajes de fin de curso, jornadas festivas, complementos de las salidas a las escuelas de la naturaleza o granjas escuelas, etc., hecho que llevaba, como es de suponer, a la confusión de ideas y conceptos tanto de los alumnos como el resto de los profesores al asociar las actividades físicas en la naturaleza solo con el componente lúdico. Cuando este es uno más de los objetivos que pueden, y deben, alcanzarse.*

En el ítem 74 el profesorado opina sobre la utilización de medios audiovisuales y nuevas tecnologías. Los resultados no son tan dispares entre los valores extremos de las respuestas. El gráfico nº 4.17 muestra los datos más significativos. Tenemos como el 16,3% *"está totalmente en desacuerdo"* y el 21,3% *"está en desacuerdo"*. Sin embargo el 42,5% *"está de acuerdo"* y el 12,5% *"está totalmente de acuerdo"*. Los resultados nos muestran como un gran porcentaje utiliza los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías.

Ítem 74: Utilizo medios audiovisuales y nuevas tecnologías

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	13	16,3	17,6
	En desacuerdo	17	21,3	23,0
	De acuerdo	34	42,5	45,9
	Totalmente de acuerdo	10	12,5	13,5
	Total	74	92,5	100,0
Perdidos	Sistema	6	7,5	
Total		80	100,0	

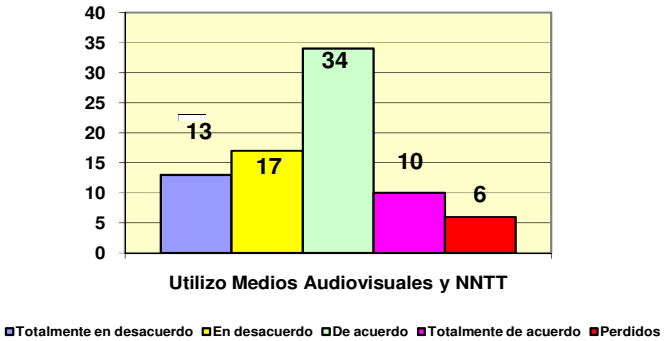


Gráfico nº 4.17.- Opinión del profesorado sobre la utilización de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías.

Aunque las aportaciones del profesorado no son muy negativas, estamos de acuerdo con Mafokozi (1998) que el carácter poco flexible de la educación formal dificulta una paulatina incorporación de nuevos lenguajes al quehacer diario del aula, al mismo ritmo que surgen en el entorno social de los educandos, o una necesaria y saludable alfabetización multimedia.

Para una mejora de las condiciones no favorables, Capllonch (2007) apuesta por unas buenas prácticas en uso de las TIC en la Educación Física escolar, intentando acabar con el desamino del profesorado ante las continuas actualizaciones e innovaciones a las que nos enfrentamos. Es necesaria la implicación de las administraciones educativas, la creación de espacios y tiempos concretos que mejoren el aprendizaje autónomo del profesorado así como el fomento del trabajo en grupo que permita compartir experiencias y canalizar la información.

En el ítem 75 (Se incluye a los padres para colaborar en la puesta en marcha de estas actividades), las respuestas del profesorado en su mayoría *"está en desacuerdo"* con la misma. Es una situación que en la actualidad va siendo habitual, no existe conexión familia y centro educativo. Ante esta realidad debemos plantearnos como mejorarla y facilitarla a través de proyectos en los que la implicación de los padres sea patente y donde la coordinación con el profesorado sea real así como con otras instituciones que puedan tener responsabilidades educativas. Como primer paso estaríamos de acuerdo con las palabras de Quintana (2008), son necesarias las relaciones de la escuela con la sociedad así como el intercambio entre los diferentes agentes implicados, incluyendo la optimización de los recursos existentes y el impulso de la participación social.

Los datos son significativos: el 33,8% *"está totalmente en desacuerdo"* y el 40% *"está en desacuerdo"*. Solamente el 16,3% *"está de acuerdo"* y el 1,3% *"está totalmente de acuerdo"* (gráfico nº 4.18).

Ítem 75: Se incluye a los padres para colaborar en la puesta en marcha de estas actividades

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	27	33,8	37,0
	En desacuerdo	32	40,0	43,8
	De acuerdo	13	16,3	17,8
	Totalmente de acuerdo	1	1,3	1,4
	Total	73	91,3	100,0
Perdidos	Sistema	7	8,8	
Total		80	100,0	

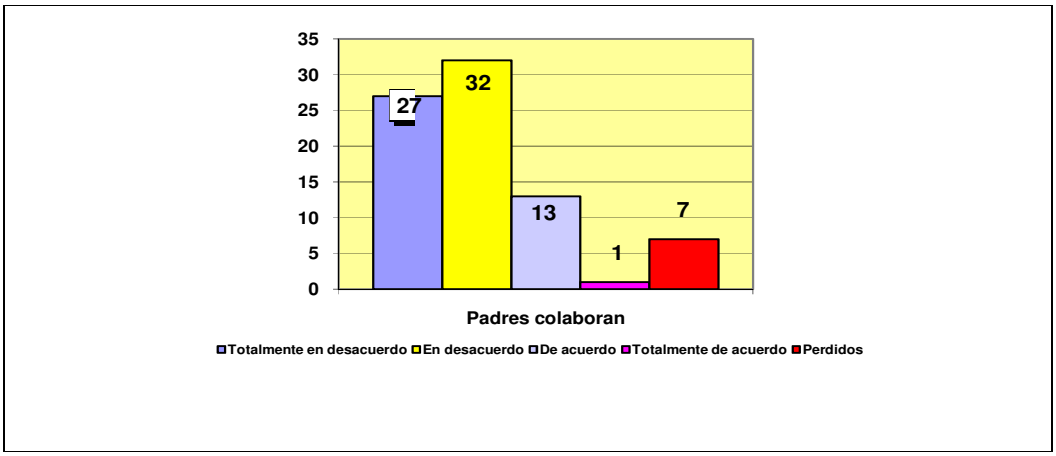


Gráfico nº 4.18.- Opinión del profesorado sobre la colaboración de los padres en la puesta en marcha de estas actividades.

Otro de los aspectos que nos interesaba conocer es la opinión del profesorado sobre la afirmación que solamente el profesorado de Educación Física es quien se implica en desarrollar estos contenidos en los centros educativos (ítem 76). Aunque las aportaciones son variadas, destacamos como el 22,5% *"está de acuerdo"* y el 32,5% *"está totalmente de acuerdo"*. En el otro polo nos encontramos que el 12,5% *"está totalmente en desacuerdo"* y 28,8% *"está en desacuerdo"*. Con estos datos tenemos que un porcentaje significativo piensa que el profesorado implicado suele ser el de Educación Física (gráfico nº 4.19).

Creemos que esta situación puede ser más perjudicial que beneficiosa pues no nos permite desarrollar proyectos interdisciplinares así como la participación de otros colectivos que mejoren el trabajo de estos contenidos en los centros educativos. Para ello, la búsqueda de soluciones y experiencias positivas pueden ayudarnos, en este sentido, muy acertada nos parece la opinión de San Fabián (2006), pues si partimos de la premisa que los centros escolares son lugares de aprendizajes docentes. Para saber si existe un trabajo conjunto coordinado, puede orientarnos conocer los siguientes criterios:

- La existencia de finalidades y valores institucionales compartidos.
- Un currículo que se prepara, se aplica y evalúa conjuntamente.
- Una asignación de tareas que se distribuyen entre todos.
- Una interacción profesional que promueve la discusión, el intercambio de opiniones y la capacidad para analizar la práctica de forma crítica.
- Una gestión de la convivencia como objetivo institucional, que forma parte del proyecto del centro y que requiere unas estrategias deliberadas y sistemáticas.

Ítem 76: Se llevan sólo por el profesorado de Educación Física

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	10	12,5	13,0
	En desacuerdo	23	28,8	29,9
	De acuerdo	18	22,5	23,4
	Totalmente de acuerdo	26	32,5	33,8
	Total	77	96,3	100,0
Perdidos	Sistema	3	3,8	
Total		80	100,0	

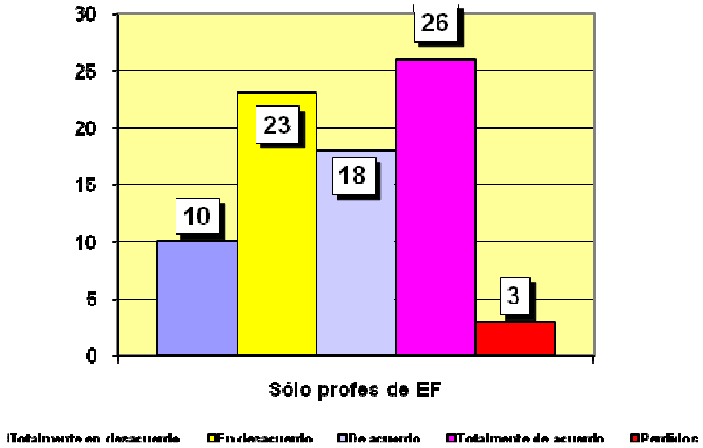


Gráfico nº 4.19.- Opinión del profesorado sobre la participación exclusiva del profesorado de Educación Física en estos contenidos.

A modo de resumen el apartado de los aspectos generales queda de la siguiente manera:

Las opiniones más destacadas del profesorado correspondiente a la pregunta nº 12 (cuadro nº 4.5) son:

Ítem 70	Sólo realizo deportes en la naturaleza como: orientación, escalada, piragüismo o bicicleta de montaña. - El 11,3% está *"totalmente en desacuerdo"*; el 46,3% está *"en desacuerdo"* con la afirmación; el 32,5% está *"de acuerdo"* y el 7,5% está *"totalmente de acuerdo"*.
Ítem 71	Sólo realizo actividades en el medio natural, que no son deportes como: acampada, senderismo, rutas en bici o paseos a caballo. - El 15% está *"totalmente en desacuerdo"*; el 42,5% está *"en desacuerdo"* con la afirmación; el 31,3% está *"de acuerdo"* y el 7,5% está *"totalmente de acuerdo"*.
Ítem 72	Para el fomento de estas actividades en el tiempo libre del alumnado amplio la oferta en actividades continuadas y extraescolares. - El 13,8% está *"totalmente en desacuerdo"*; el 22,5% está *"en desacuerdo"* con la afirmación; el 42,5% está *"de acuerdo"* y el 16,3% está *"totalmente de acuerdo".*
Ítem 73	Comienzo en horario lectivo pero se amplia a excursiones y fines de semana. - El 16,3% está *"totalmente en desacuerdo"*; el 17,5% está *"en desacuerdo"* con la afirmación; el 45% está *"de acuerdo"* y el 17,5% está *"totalmente de acuerdo"*.
Ítem 74	Utilizo medios audiovisuales y nuevas tecnologías. - El 16,3% está *"totalmente en desacuerdo"*; el 21,3% está *"en desacuerdo"* con la afirmación; el 42,5% está *"de acuerdo"* y el 12,5% está *"totalmente de acuerdo"*.
Ítem 75	Se incluye a los padres para colaborar en la puesta en marcha de estas actividades. - El 33,8% está *"totalmente en desacuerdo"*; el 40% está *"en desacuerdo"* con la afirmación; el 16,3% está *"de acuerdo"* y el 1,3% está *"totalmente de acuerdo"*.
Ítem 76	Se llevan sólo por el profesorado de Educación Física. - El 12,5% está *"totalmente en desacuerdo"*; el 28,8% está *"en desacuerdo"* con la afirmación; el 22,5% está *"de acuerdo"* y el 32,5% está *"totalmente de acuerdo"*.

Cuadro nº 4.5.- Aportaciones del profesorado a las afirmaciones sobre aspectos generales de las actividades en el medio natural.



En cuanto a los aspectos positivos y los aspectos a mejorar en el desarrollo de las actividades en el medio natural en los centros educativos de la pregunta número 20 tenemos (cuadro nº 4.6):

Aspectos Positivos	Aspectos a Mejorar
Educación en valores y trabajo interdisciplinar	Facilitar las relaciones con el entorno próximo del centro
Son contenidos motivantes y novedosos	Fomentar los convenios con otras instituciones así como la solicitud de subvenciones para abaratar costes y permitir acceder a los materiales para el desarrollo de las actividades
Fomentar la utilización del tiempo libre	Todo lo relacionado con los seguros y coberturas del profesorado y el alumnado
Implicación del profesorado en horas no lectivas	Avanzar en la utilización de otros espacios fuera del centro, apoyados por la administración
Las relaciones interpersonales entre el alumnado y el profesorado	Formación inicial y permanente del profesorado
Riqueza de espacios naturales que permiten un trabajo colaborativo y participativo del alumnado	Modificación y mejora del currículo
Utilización de otros espacios diferentes	Favorecer la utilización de otros tiempos pedagógicos apoyados por toda la comunidad educativa

Cuadro nº 4.6.- Aspectos positivos y aspectos a mejorar de las actividades en el medio natural.

4.1.4.- Análisis de la dimensión 4: Objetivos

En esta dimensión queremos conocer cuáles son las consideraciones que tiene en cuenta el profesorado de Educación Física a la hora de diseñar objetivos relacionados con las AMN dentro del trabajo a realizar en el centro educativo. Éstas tienen una relación directa con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) así como el currículo establecido para Educación Física en Andalucía desde 1990 hasta la aparición de nuevas leyes, destacando las más recientes como son la LOE y la LEA.

En esta línea autores como Bravo y Romero (1998:17) ofrecen su opinión y comentan que cuando planteamos objetivos generales debemos tener en cuenta que *la Escuela a de preparar para la vida en sociedad, realizando actividades que orienten a sus alumnos a descubrir cauces de desenvolvimiento acorde con el entorno en el que viven y con su historia. Las actividades físico-deportivas y de tiempo libre en el medio natural, pueden contribuir de manera eficaz a ese despertar.*

En el Real Decreto 831/2003, de 27 de junio (BOE nº 158 de 3 de julio de 2003), aparecen algunos objetivos generales de Secundaria que marcan la línea a seguir, éstos podemos resumirlos en:

l) *Conocer el funcionamiento del propio cuerpo, para afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la práctica del deporte, para favorecer el desarrollo en lo personal y en lo social.*

m) *Conocer el entorno social y cultural, desde una perspectiva amplia; valorar y disfrutar del medio natural, contribuyendo a su conservación y mejora.*

En Andalucía el Decreto 148/2002, de 14 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de junio y por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA nº 75, de 27 de junio), encontramos referencias sobre actividades en el medio natural en:

e) *Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida.*

En los documentos vigentes en el curso 2007/08 y a la espera que se desarrollen la Ley de Educación de Andalucía, nos centramos en algunos apartados que nos sirven de base para nuestra discusión sobre el bloque de contenidos de actividades en el medio natural.

Así en la Orden de 10 de agosto de 2007, en la que se desarrolla el currículo de la ESO en Andalucía, destacamos como se incluyen como características peculiares que impregnan todo las materias del currículo, con especial referencia al siguiente apartado:

e) *La adquisición de hábitos de vida saludable y deportiva, la capacitación para decidir entre las opciones que favorezcan un adecuado bienestar físico, mental y social, para sí y para los demás, la educación vial, la educación para el consumo, la salud laboral, el respeto al medio ambiente, la utilización responsable del tiempo libre y del ocio y el fomento de la capacidad emprendedora del alumnado.*

De manera específica nos encontramos como entre los objetivos de la EF en ESO de los anexos que desarrollan los diferentes aspectos del currículo, en el objetivo número 6, tendremos como finalidad desarrollar las capacidades para realizar actividades físico-deportivas en el medio natural que tengan bajo impacto ambiental, contribuyendo a su conservación.

En los últimos documentos oficiales aparecen apartados que resaltamos por su relevancia en acciones posteriores así como en las orientaciones iniciales a la hora de afrontar cualquier proyecto educativo o acción dentro de las enseñanzas obligatorias.

En la Ley de Educación de Andalucía (Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía), destacamos unos de los principios que orientan el currículo:

c) *Facilitar que el alumnado adquiera unos saberes coherentes, posibilitados por una visión interdisciplinar de los contenidos.*

En su artículo 38, sobre las competencias básicas, nos interesa resaltar:

c) *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, que recogerá la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la actividad sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental.*

g) *Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida.*

Centrándonos en los datos recibidos del profesorado de EF, en la pregunta nº 2 del cuestionario, los ítems quedan reflejados en el cuadro nº 4.7:

Dimensión 4: Objetivos	
Pregunta 2: ¿Qué porcentajes utilizas en los objetivos para el trabajo de las Actividades en el Medio Natural?	
Ítem 10	Porcentajes de objetivos conceptuales
Ítem 11	Porcentajes de objetivos procedimentales
Ítem 12	Porcentajes de objetivos actitudinales

Cuadro nº 4.7.- Ítems sobre porcentajes de objetivos en el trabajo de las AMN.

Si nos adentramos en el análisis de los tres tipos de objetivos[1] (correspondientes al ámbito conceptual, procedimental y actitudinal), nos encontramos con los siguientes datos:

Correspondiente al ámbito *conceptual*, tenemos el gráfico nº 4.20:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	0	1	1,3	1,4
	5	4	5,0	5,6
	10	5	6,3	7,0
	15	4	5,0	5,6
	20	29	36,3	40,8
	25	1	1,3	1,4
	30	15	18,8	21,1
	33	5	6,3	7,0
	40	7	8,8	9,9
	Total	71	88,8	100,0
Perdidos	Sistema	9	11,3	
Total		80	100,0	

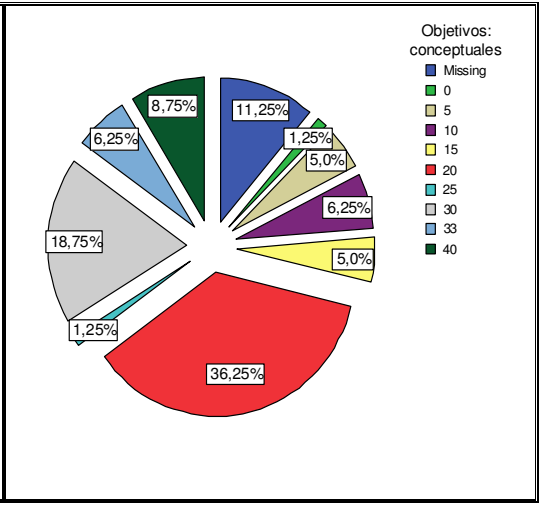


Gráfico nº 4.20.- Respuestas del profesorado sobre los objetivos conceptuales en las AMN.

Como resultados más destacados, el 36,25% opta por el 20% como porcentaje dedicado al ámbito conceptual y el 18,75% opta por el 30%. En términos generales podemos afirmar que el profesorado, más del 50%, diseñara en sus programaciones objetivos vinculados al ámbito conceptual en un porcentaje que oscilara entre el 20 y el 30%. Estos datos nos orientan a la hora de conocer como se desarrollaran los demás apartados del currículo y podemos afirmar que tendrán una relación directa con aquellas actividades que favorezcan el saber teórico (conocimientos), (Díaz y cols., 2008).

[1] En el capítulo 2 desarrollamos la fundamentación teórica, entre los apartados que forman el capítulo nos encontramos con las actualizaciones relacionadas con el currículo y las leyes educativas. En el transcurso de la investigación, principalmente cuando se llevó a cabo el envío de los cuestionarios a los centros educativos, los objetivos se enmarcaban en los tres ámbitos reflejados (conceptual, procedimental y actitudinal). Actualmente existen algunas modificaciones como es la aparición de las competencias, aunque se puede decir que tienen cierta similitud con la terminología anterior. En la discusión intentaremos adaptarnos a los nuevos términos.

El siguiente ámbito analizado, el procedimental, los valores encontramos son los más altos de los tres (gráfico nº 4.21). Los valores correspondientes a los objetivos *procedimentales* nos encontramos: el 32,5% opta por el 40%, como porcentaje elegido para desarrollar objetivos procedimentales; el 15 % opta por el 30% y el 12,5% por el 50%. Destacamos como un porcentaje muy alto del profesorado da un valor muy significativo en cuanto al saber práctico que debemos conseguir en el alumnado (son habilidades o destrezas vinculadas al saber hacer o al saber como hacer), de acuerdo con las nuevas orientaciones que emanan de la Comisión Europea de Educación, (Díaz y cols., 2008).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	1	1	1,3	1,3
	5	1	1,3	1,3
	10	3	3,8	4,0
	15	2	2,5	2,7
	20	4	5,0	5,3
	30	12	15,0	16,0
	33	4	5,0	5,3
	34	1	1,3	1,3
	35	2	2,5	2,7
	40	26	32,5	34,7
	50	10	12,5	13,3
	60	4	5,0	5,3
	65	1	1,3	1,3
	70	4	5,0	5,3
	Total	75	93,8	100,0
Perdidos	Sistema	5	6,3	
Total		80	100,0	

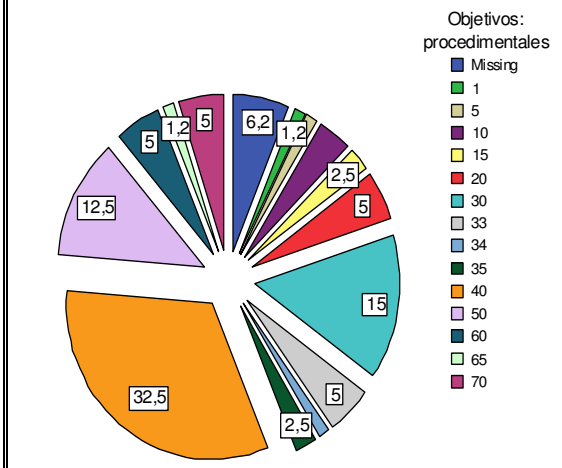


Gráfico nº 4.21.- Respuestas del profesorado sobre los objetivos procedimentales en las AMN.

En cuanto a los objetivos *actitudinales,* podemos ver los resultados en el gráfico nº 4.22. Los valores más representativos de esta opción son los siguientes: el 31,2% opta por el 30% dedicado a los objetivos actitudinales y el 22,5% por el 40%. En la línea que el ámbito anterior, un gran porcentaje del profesorado, más del 50%, piensa que entre el 30 y 40% es el valor que se debe dar a la adquisición de las competencias vinculadas al saber ser (actitudes). Son competencias que deben trabajarse de forma transversal desde todas las áreas curriculares y vemos como el profesorado de EF apuesta otorgándole un porcentaje significativo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	2	1	1,3	1,3
	5	2	2,5	2,7
	10	6	7,5	8,0
	15	4	5,0	5,3
	20	6	7,5	8,0
	25	2	2,5	2,7
	30	25	31,3	33,3
	33	5	6,3	6,7
	40	18	22,5	24,0
	45	1	1,3	1,3
	50	3	3,8	4,0
	60	1	1,3	1,3
	70	1	1,3	1,3
	Total	75	93,8	100,0
Perdidos	Sistema	5	6,3	
Total		80	100,0	

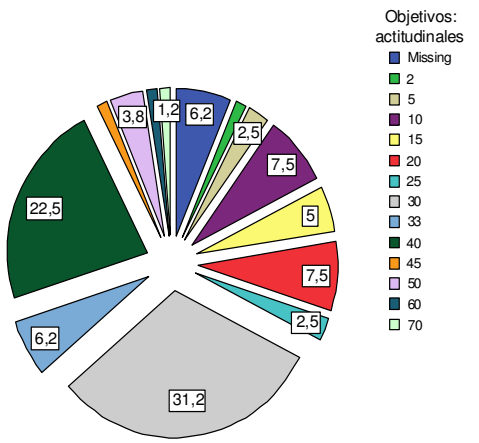


Gráfico nº 4.22.- Respuestas del profesorado sobre los objetivos actitudinales en las AMN.

El profesorado puede desarrollar actitudes en el alumnado a través del trabajo de las AMN, estando en total armonía con la filosofía de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y actualmente con la LOE y la LEA. En esta línea Bravo y Romero (1998:22) como las actividades en el medio natural pueden desarrollar entre otras actitudes:

- Iniciación al trabajo en equipo y a la vida comunitaria.
- Desarrollo del sentido de convivencia.
- Posibilitar el desarrollo y perfeccionamiento personal.
- Cubrir el tiempo de ocio.
- Despertar el sentido de cooperación.
- Respeto a los demás, etc.

Otros datos de referencia están en las medias de los porcentajes elegidos para los ámbitos analizados, así en el ámbito conceptual la media se sitúa en 22,96; en el procedimental en 38,23 y en el actitudinal en 30,16 (gráfico nº 4.23).

MEDIAS

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Objetivos: conceptuales	71	0	40	22,96	9,598
Objetivos: procedimentales	75	1	70	38,23	14,872
Objetivos: actitudinales	75	2	70	30,16	12,602
N válido (según lista)	71				

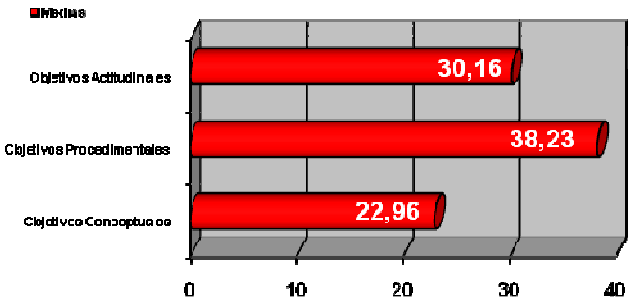


Gráfico nº 4.23.- Medias de los porcentajes de objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre el trabajo de las AMN.

Del gráfico anterior nos interesa destacar que el trabajo de las AMN está muy relacionado con el ámbito de los procedimientos (saber hacer) y el de las actitudes (saber ser). Destacamos como Granero y Baena (2007) justifican el trabajo de estas actividades a nivel educativo porque favorecen:

- El desarrollo físico (mejorando la condición física, coordinación, etc., ya que en función de la actividad practicada será necesario andar, correr, saltar, equilibrarse, escalar, etc.).
- El desarrollo intelectual (aprendizaje de conceptos y técnicas, así como a través de actividades que implican toma de decisiones a nivel individual).
- El desarrollo emocional (intimidad, cooperación, solidaridad, esfuerzo, autosuperación, concentración, satisfacción, etc.).

En el cuadro nº 4.8, podemos apreciar el resumen de las respuestas a la pregunta nº 2 sobre los porcentajes utilizados en los objetivos planteados en las actividades en el medio natural.

Dimensión 4: Objetivos	
Pregunta 2: ¿Qué porcentajes utilizas en los objetivos para el trabajo de las Actividades en el Medio Natural?	
Ítem 10	Porcentajes y media de objetivos conceptuales. - El 36,25% opta por el 20% para objetivos conceptuales y 18,75% opta por el 30%. La media queda en 22,96.
Ítem 11	Porcentajes de objetivos procedimentales. - El 32,5% opta por el 40%; el 15 % opta por el 30% y el 12,5% por el 50%. La media queda en 38,23.
Ítem 12	Porcentajes de objetivos actitudinales. - El 31,2% opta por el 30%; el 25,5 % opta por el 40% y el 7,5% por el 20%. La media queda en 30,16.

Cuadro nº 4.8.- Porcentajes utilizados en los objetivos planteados para las AMN.

En el diseño y preparación de las programaciones de EF tomamos como referencia el marco legislativo actual. Los diferentes niveles de concreción curricular nos ayudan a la hora organizar los apartados curriculares. En esta dimensión, nos hemos centrado en los objetivos a conseguir con el trabajo de las actividades en la naturaleza. Como hemos podido comprobar con los resultados obtenidos, la tendencia se inclina hacia el ámbito procedimental, sin olvidar aquellos aspectos relacionados con las actitudes y con los conceptos. En estudios similares llevados a cabo en Andalucía por Moreno y cols. (2003), vemos como a la hora de calificar la asignatura de EF, los porcentajes de los tres ámbitos que marca la LOGSE se aproximan a los alcanzados en nuestro estudio y tienen los siguientes valores:

- Los aprendizajes procedimentales son los que alcanzan un mayor reparto (43,58%).
- Los aprendizajes actitudinales alcanzan el 32,76%.
- Los aprendizajes conceptuales llegan al 23,60%.

4.1.5.- Análisis de la dimensión 5: Contenidos

Dentro de los diferentes elementos que conforman el currículo, el de contenidos es considerado pieza clave, nos ofrece datos sobre el qué enseñar de una forma precisa. En la pregunta nº 3 conoceremos cuáles son los contenidos que se han desarrollado en los diferentes cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

Dimensión 5: Contenidos	
Pregunta nº 3: Cita los contenidos del bloque de actividades en el medio natural, desarrollados en los diferentes cursos:	
Ítem 13	Contenidos desarrollados en 1º de ESO
Ítem 14	Contenidos desarrollados en 2º de ESO
Ítem 15	Contenidos desarrollados en 3º de ESO
Ítem 16	Contenidos desarrollados en 4º de ESO

Cuadro nº 4.9.- Contenidos desarrollados en los cuatro cursos de Secundaria.

A continuación mostramos una tabla de los contenidos más desarrollados así como el curso donde se ha impartido, en primero de ESO los contenidos han sido (tabla nº 4.24):

Tabla nº 4.24.- Contenidos desarrollados en 1º de ESO.

Contenidos de 1º de ESO	Nº de profesores
Acampada	8
Bicicleta todo terreno (BTT)	5
Cabuyería	4
Carreras de orientación	4
Cicloturismo	2
Actividades en la playa	1
Día Azul (Actividades acuáticas)	1
Educación Ambiental	3
Educación Vial	1
Escalada	4
Espeleología	1
Esquí	2
Montaje de mochilas y tiendas	3
Juegos de pista y rastreo	1
Juegos recreativos en el medio natural	2
Marchas	4
Multiaventura	1
Interpretación de planos	6
Orientación	35
Rapel y tirolina	2
Piragüismo	3
Senderismo	32
Supervivencia	1
Ninguna	17

Nos llama la atención como en la tabla anterior aparecen dos contenidos (actividades en la playa y día azul) que no se realizan apenas en Secundaria,

solamente dos profesores optan por estas actividades. Las características de nuestra comunidad autónoma así como su entorno (bastantes kilómetros de costa y playas), nos deberían hacer reflexionar para poder incrementar este tipo de contenidos a lo largo del curso escolar.

En el siguiente gráfico podemos observar cuales son los contenidos que han trabajado los profesores de Educación Física en 1º de ESO, así como la frecuencia de los mismos. Podemos destacar como contenidos más desarrollados en este curso: *senderismo y orientación* (gráfico nº 4.24).

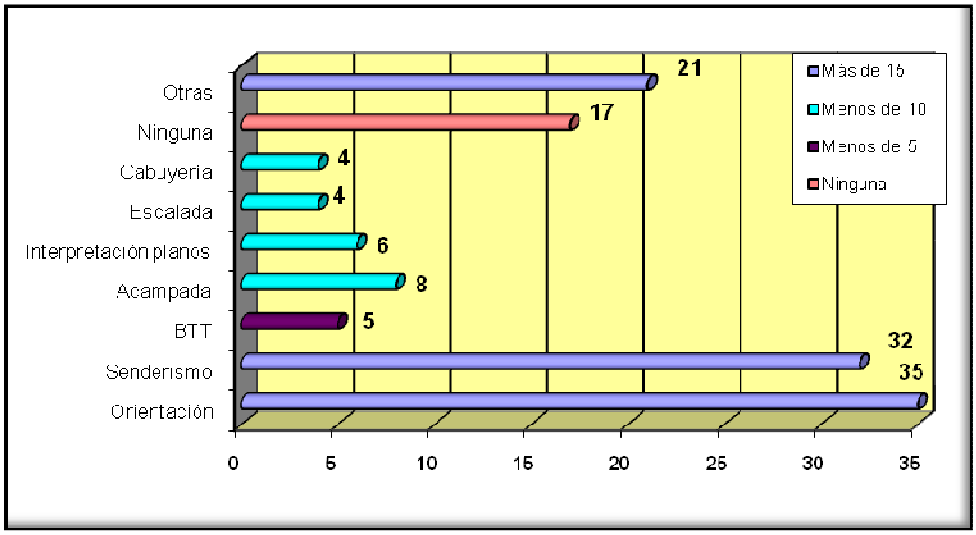


Gráfico nº 4.24.- Contenidos más trabajados en 1º de ESO.

Además de destacar los contenidos más trabajados, nos llama la atención el valor adquirido de *ninguna actividad.* Creemos que su justificación se centra en el curso, 1º de ESO. Acaba de producirse la transición de Primaria a Secundaria, las edades del alumnado oscila entre los 12 y 13 años, el profesorado no conoce al alumnado, la dinámica de trabajo debe adaptarse a la nueva etapa, etc. Esto nos lleva a pensar que son razones suficientes para que un porcentaje no muy elevado no lleve a cabo este tipo de contenidos en las clases de Educación Física. De manera genérica existen obstáculos para el desarrollo de la labor docente, como opinan Sánchez y cols. (2006), en ESO nos encontramos con múltiples dificultades debido fundamentalmente a las peculiaridades de esta etapa a nivel psicológico, la obligatoriedad de estar escolarizado, la falta de medios, la poca implicación de la familia, etc.

Destacables son también la aparición de otros contenidos que en el estudio piloto desarrollado en Huelva para el trabajo de la tesina no aparecieron como son la escalada y la cabuyería, pero sí a nivel andaluz, aunque con valores bajos. Otros datos que podemos resaltar son la acampada y la bicicleta de montaña. Éstos nos permiten abordar las AMN desde una perspectiva motivadora y significativa para el alumnado, como así nos los plantean Zabala y

cols. (2003:2): *¿y qué mejor propuesta que desarrollar una Educación Física en el aula, mediante un elemento tan motivante como lo puede ser la bicicleta de montaña, que cumpla los objetivos propios del área y además pueda aplicarse fuera del centro?.*

A continuación observamos como evolucionan los contenidos en el resto de cursos de Secundaria. Para segundo de ESO los datos destacables son (tabla nº 4.25):

Tabla nº 4.25.- Contenidos trabajados en 2º de ESO.

Contenidos de 2º de ESO	Nº de profesores
Acampada	10
Actividades en la playa	1
Bicicleta todo terreno	2
Cicloturismo	1
Cabuyería	6
Carreras de orientación	4
Deporte aventura ó multiaventura	3
Deportes náuticos	1
Educación ambiental	3
Escalada	3
Espeleología	1
Esquí	4
Juegos en medio natural	3
Marcha	3
Montaje de tiendas	2
Montañismo	1
Orientación	33
Topografía	3
Piragüismo	4
Remo	1
Senderismo	34
Supervivencia	1
Ninguna	13

En el análisis de los contenidos trabajados en 2º de ESO, resaltamos que siguen siendo la orientación con todas sus posibilidades y el senderismo, las más trabajadas. El valor de la orientación es muy parecido al recogido en 1º de ESO, puntualizando que aparecen otros contenidos vinculados a la orientación, que se trabajan de forma específica y diferenciándolo del bloque general de orientación, como son la carrera de orientación y la topografía. Autores como Gómez-Mascaraque (1986) nos aporta su opinión sobre la orientación como un

contenido instrumental (básico para acceder al medio natural), la define como un conjunto de sistemas que nos permite conocer en cada momento:

- La situación de los puntos cardinales.
- El lugar donde nos hallamos.
- La dirección a tomar para llegar al lugar deseado.

Destacamos como aparece la carrera de orientación como otra forma de trabajo de la orientación, pero con un enfoque más competitivo y deportivo. En este curso aparecen otros contenidos como puede ser la acampada, la cabuyería y el piragüismo. Aunque el dato nos es muy significativo, nos sirve para ampliar las posibilidades que engloba el trabajo de las actividades en el medio natural (gráfico nº XX).

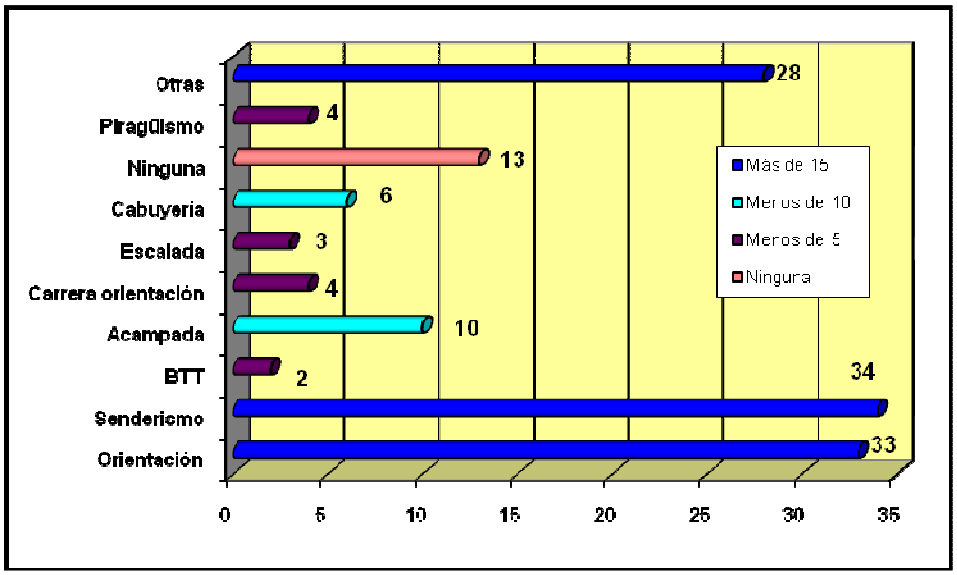


Gráfico nº 4.25.- Contenidos trabajados en 2º de ESO.

Como dato relevante del gráfico anterior el senderismo es el contenido que más se utiliza en 2º de ESO por el profesorado de Educación Física. Autores como Cruz (2002:154) nos plantea los objetivos que se pueden conseguir con el senderismo, justificando así su trabajo en Secundaria:

- *Descubrir personalmente los rincones de la comarca, los visitantes conocen las actividades agrarias y lúdicas que aquí se realizan, las viven y las aprecian.*
- *Mayor sensibilización de los participantes hacia el espacio natural.*
- *Concienciar de los problemas rurales.*
- *Conocer la vida rural.*
- *Valorar todo ese conjunto de tradiciones heredadas y conservadas aún durante tantos siglos.*

- *Crear empresas turísticas en torno a esta modalidad turístico-deportiva.*

Aunque algunos de los contenidos que se plantean no están vinculados de forma directa con el trabajo en el centro educativo, nos abre las puertas para un enfoque interdisciplinar así como el tratamiento de una perspectiva más amplia que ocupe la educación no formal y se establezcan vínculos con otros ámbitos del entorno cercano al centro (asociaciones, ayuntamientos, clubes...).

A estos datos añadimos, basándonos en la experiencia llevando a cabo trabajos relacionados con las actividades en la naturaleza, que el senderismo facilita el acercamiento del alumnado al medio natural. Esta posibilidad permite conocer lugares que no se tiene acceso mediante otro medio de locomoción que no sea la caminata, ayudándonos además a establecer una relación más próxima con el medio natural de tal forma que podemos conocerla mejor y así respetarla.

En 3º de ESO, se incrementan las posibilidades de trabajo. En el segundo ciclo de Secundaria, como nos comenta Meinel y Schnabel (1988), citado por Ministerio de Educación y Ciencia (1993:75) existe una maduración adecuada (etapa de la adolescencia) en estas edades, que puede animar al profesorado a realizar el trabajo de estos contenidos, independientemente de las dificultades que nos encontramos para llevarlas a cabo, como veremos más adelante. Los contenidos más trabajados son: orientación y senderismo, con unos valores mucho más elevados que el resto, también aparecen la escalada, la bici de montaña, la acampada, la cabuyería y el piragüismo como más destacados, pero con una frecuencia más baja.

Los siguientes datos son los relacionados con los contenidos trabajados en tercero de ESO agrupados en la siguiente tabla (tabla nº 4.26):

Tabla nº 4.26.- Contenidos trabajados en 3º de ESO.

Contenidos de 3º de ESO	Nº de Profesores
Acampada	16
Actividades de aventura	1
Actividades de riesgo (rafting, tirolina...)	1
Actividades en la playa	1
Bicicleta todo terreno	5
Cabuyería	5
Carreras de orientación	7
Conoce tu ciudad andando	1
Convivencia área recreativa	1
Día Azul (actividades acuáticas)	3
Educación Ambiental	3

Escalada	8
Espeleología	3
Esquí	8
Jornadas recreativas al aire libre	1
Juegos en el medio natural	1
Marcha	4
Montaje de tiendas	1
Montañismo	1
Multiaventura	3
Orientación	39
Patinaje	1
Piragüismo	2
Rapel	2
Remo	1
Semana Azul	1
Semana Verde	1
Senderismo	27
Supervivencia	1
Tirolina	1
Topografía	1
Ninguna	6

En el gráfico nº 4.26, destacamos como aparecen otros contenidos que se unen a la orientación y el senderismo y que podemos justificar según las aportaciones que hace el Ministerio de Educación y Ciencia (1993:97) donde el desarrollo de las actividades en el medio natural en el segundo ciclo de Secundaria debe ser considerado bajo una doble perspectiva:

1. *Por un lado, desde el punto de vista que supone un aprendizaje instrumental de los contenidos de este bloque a través de actividades que se determinen (habilidades específicas, conocimiento de las características y recursos del medio, de las técnicas de adaptación el mismo, etc.).*
2. *Por otro lado, desde el punto de vista del hecho que supone la adquisición y desarrollo de conocimientos, responsabilidades y recursos personales respecto a la capacitación y motivación del alumnado para la organización y realización de este tipo de actividades en el futuro.*

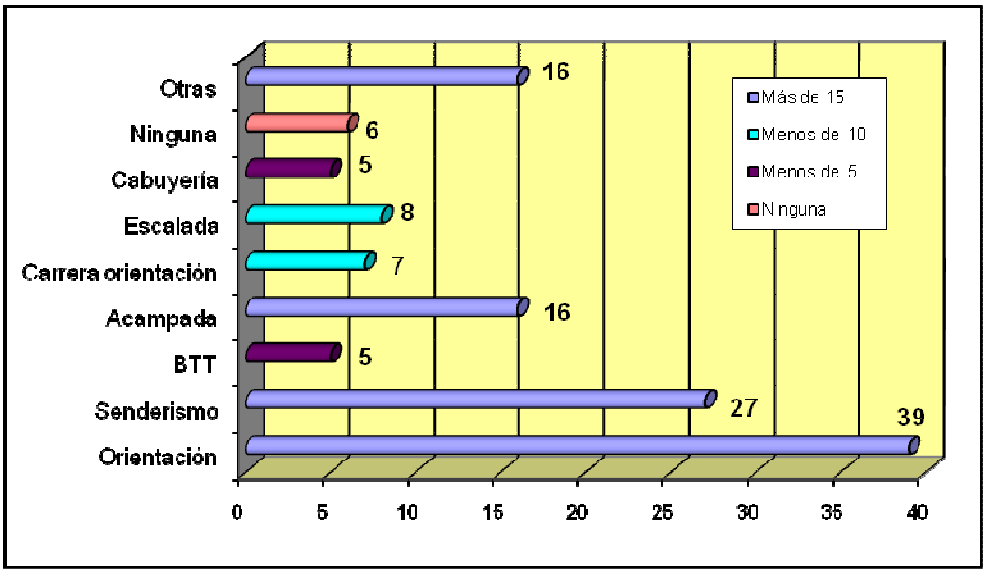


Gráfico nº 4.26.- Contenidos trabajados en 3º de ESO.

Entre los contenidos que destacamos junto a los anteriormente mencionados, la acampada aparece en tercer lugar. Ésta permite cambiar la visión del trabajo de las AMN en los centros educativos. Su puesta en práctica implica un cambio en la metodología de manera obligada al tener que desarrollar la labor docente en medios diferentes (entorno del centro educativo y el medio natural). El trabajo bajo el nombre de campamentos educativos (acampadas, salidas de fines de semana, actividades con pernocta, etc.) tiene su justificación según Mellado y Mellado (2006:26) en: *el tiempo, si no es libre, en la educación, no es tiempo. No se trata de divertir los tiempos de ocio, se trata de utilizar el juego, todos los aspectos lúdicos y divertidos en el proceso de aprendizaje, en la enseñanza.*

Finalmente en cuarto de ESO, los más destacados son (tabla nº 4.27):

Tabla nº 4.27.- Contenidos trabajados en 4º de ESO.

Contenidos de 4º de ESO	Nº de profesores
Acampada	14
Actividades interdisciplinares	1
Bicicleta todo terreno	5
Cabuyería	7
Caballos	1
Carreras de orientación	7
Cicloturismo	3
Actividades acuáticas	6
Espeleología	1
Educación Ambiental	3

Escalada	11
Esquí	11
Juegos	3
Marcha	2
Montaje de tiendas	2
Multiaventura-Deportes de aventura	10
Orientación	37
Rapel	4
Piragüismo	1
Senderismo	24
Supervivencia	2
Tirolina	1
Ninguna	8

En 4º de ESO, siguiendo la misma línea que el resto de los cursos, los contenidos más trabajados son: la orientación que se repite en todos los cursos, aunque debemos añadir que este contenido es modificado por algunos profesores trabajando sus múltiples posibilidades (iniciación a la orientación, orientación con mapas, orientación con brújula, carreras de orientación y raids de orientación). Creemos que este contenido ha calado de forma más significativa que el resto por la facilidad de su trabajo así como los pocos recursos necesarios para llevarlo a la práctica, siendo para otras modalidades, imprescindibles para poder trabajarlos, como por ejemplo la bicicleta de montaña o la escalada (Lapetra, Guillén y Generelo, 2003).

Otro de los contenidos destacados es la acampada, teniendo en cuenta el trabajo que implica llevarlo a la práctica, puesto que se va a estar fuera del centro por lo menos dos días. Además se involucra en esta ocasión al profesorado de otras áreas, la directiva, la asociación de padres y madres de alumnos/as y de otras instituciones que puedan colaborar en la misma. *En este caso se considera como un contenido que facilita el aprendizaje del alumnado ofreciendo otras posibilidades para evolucionar en la construcción del mismo, conseguimos que el alumnado se implique en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1993:104).

El segundo contenido más destacado en el senderismo, siguiendo las preferencias del profesorado en los demás cursos. De forma muy global podemos añadir que se apuesta por el trabajo de la orientación y el senderismo de forma generalizada y unánime, básicamente porque aparecen de forma explícita en el currículo de Secundaria, aunque esta condición no siempre se aplica con el mismo rigor con el resto de los contenidos que se pueden desarrollar en los centros educativos vinculados a las AMN.

Nos llama la atención como en 4º de ESO la oferta está mucha más diversificada que en tercero, el profesorado trabaja contenidos que no se hacían

en primer ciclo, la madurez del alumnado o la finalidad de una etapa educativa pueden ser las causas para que se amplíen de forma considerable, destacamos como contenidos novedosos: la escalada, el esquí y multiaventura-deportes de aventura.

En cuanto a los dos últimos contenidos citados, nos parece interesante aportar que suelen estar vinculados a los viajes de estudios que se realizan en estas edades como final de etapa, como así lo demuestran la publicidad en agencias de viajes, ofertas especiales para escolares, campañas puntuales de invierno, empresas de aventura, etc. También nos llama la atención el valor tan bajo de la utilización de la bici de montaña, no sólo en 4º de ESO sino en todos los cursos (gráfico nº 4.27).

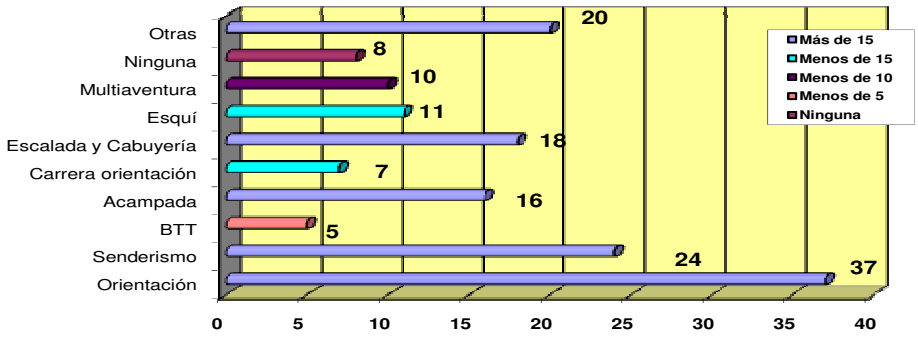


Gráfico nº4.27.- Contenidos trabajados en 4º de ESO.

El gráfico anterior muestra la existencia de una variedad elevada de contenidos desarrollados por el profesorado de EF en ESO, tenemos que buscar su justificación en autores como Guillén, Lapetra y Casterad (2000) para poder atender a los rasgos físicos, psicológicos y sociales que presenta el alumnado en estas edades. Partiendo de las características que tienen las actividades en el medio natural, se pueden desarrollar las siguientes conductas:

a. A nivel motor, aspectos como la percepción, la decisión o el nivel técnico.
b. A nivel personal, apartados como la experiencia, la satisfacción o la personalidad.
c. A nivel social, circunstancias como la moda, las relaciones o la diversión.

Todas estas conductas, dependiendo de cada persona, nos encontraremos con un grado de incertidumbre al trabajar las mismas, que darán lugar a otras conductas según la respuesta de cada persona. Santos (2003:71)

considera que el desarrollo integral del individuo se fundamenta en la mejora funcional del dominio corporal mediante la adquisición de múltiples conductas de carácter utilitario, lúdico y expresivo. La relación entre la motricidad y el medio natural queda reflejado en (figura nº 4.1):

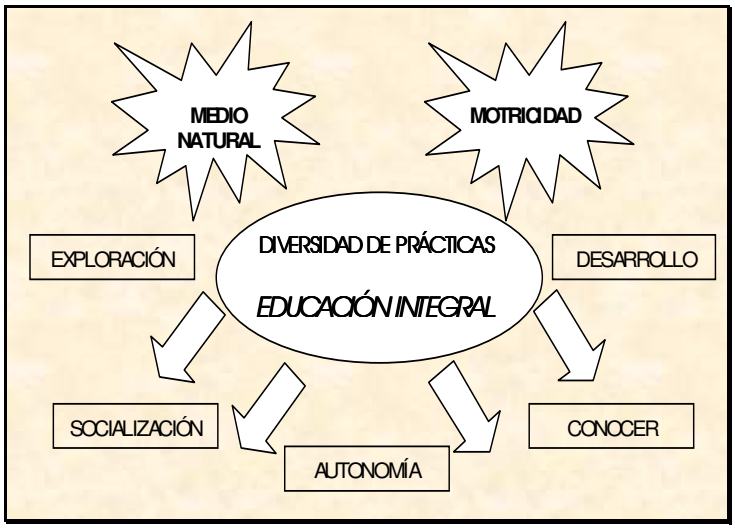


Figura nº 4.1.- Relación entre la motricidad y el medio natural, Santos (2003:71).

Podemos resumir este apartado, reflejando los contenidos más trabajados en los diferentes cursos en (cuadro nº 4.10):

CURSOS	CONTENIDOS
1º ESO	Orientación, Senderismo, Acampada, Interpretación de planos y BTT
2º ESO	Senderismo, Orientación, Acampada y Cabuyería
3º ESO	Orientación, Senderismo, Acampada, Escalada y Carrera de Orientación
4º ESO	Orientación, Senderismo, Escalada y Cabuyería, Acampada, Esquí y Multiaventura

Cuadro nº 4.10.- Contenidos más desarrollados en Secundaria.

Que aparezcan estos contenidos como los más trabajados en ESO viene justificado por algunos autores, en el caso del senderismo, así como la orientación Lapetra, Guillén y Generelo (2003) consideran que son actividades físico-deportivas de enorme potencial educativo y fácil de llevar a cabo en el marco escolar, y además:

- El espacio de práctica puede ser próximo y accesible.
- Admite una duración variable (desde varias horas hasta una jornada escolar).
- Necesita de materiales de bajo coste.
- Su práctica requiere el desarrollo y la adaptación al terreno de una habilidad motriz básica, la marcha.

A continuación vamos a comentar los aspectos relacionados con la pregunta nº 4, con los siguientes ítems (cuadro nº 4.11). El siguiente cuadro resume los valores de las afirmaciones vinculadas a los contenidos sobre actividades en el medio natural:

Dimensión 5: Contenidos	
Pregunta nº 4. Los contenidos desarrollados a lo largo del curso académico, relacionados con las actividades en el medio natural, se corresponden con las afirmaciones:	
Ítem 17	Están de acuerdo con los objetivos educativos
Ítem 18	Se organizan en unidades didácticas
Ítem 19	Se dan sesiones aisladas
Ítem 20	Selecciono estos contenidos por su riqueza motriz
Ítem 21	He seleccionado estos contenidos debido al material de que dispongo
Ítem 22	He seleccionado estos contenidos debido a las instalaciones que tiene el centro
Ítem 23	He seleccionado estos contenidos por ser novedosos y motivantes
Ítem 24	Son contenidos que demanda el alumnado
Ítem 25	Son contenidos que conozco y domino

Cuadro nº 4.11.- Afirmaciones sobre contenidos de actividades en el medio natural.

Dentro del bloque de contenidos que estamos analizando presentamos las afirmaciones sobre el desarrollo de las actividades en el medio natural a lo largo del curso académico. Las opciones de respuesta son: 4 = *"totalmente de acuerdo"*; 3 = *"de acuerdo"*; 2 = *"en desacuerdo"* y 1 = *"totalmente en desacuerdo"*. En la tabla nº 4.28 podemos observar los aspectos más relevantes, teniendo como referencia las medias de las respuestas del profesorado.

Tabla nº 4.28.- Opinión del profesorado sobre las afirmaciones de los contenidos de actividades en el medio natural desarrollados durante el curso académico.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Están de acuerdo con los objetivos educativos	78	1	4	3,49	,659
Se organizan en unidades didácticas	78	1	4	3,12	,911
Se dan sesiones aisladas	79	1	4	2,39	,993
Selecciono estos contenidos por su riqueza motriz	78	1	4	2,64	,805
He seleccionado estos contenidos debido al material de que dispongo	76	1	4	2,41	1,061
He seleccionado estos contenidos debido a las instalaciones que tiene el centro	77	1	4	2,27	1,021
He seleccionado estos contenidos por ser novedosos y motivantes	79	1	4	3,10	,826
Son contenidos que demanda el alumnado	76	1	4	2,84	,784
Son contenidos que conozco y domino	77	1	4	3,04	,751
N válido (según lista)	74				

La valoración más alta hace referencia a que "los contenidos están de acuerdo con los objetivos de área" con un 3,49. A continuación nos encontramos

con el valor medio de 3,12 que corresponde a que los contenidos "se organizan en unidades didácticas", el tercer valor, 3,10 se refiere a que los contenidos "se han seleccionados por ser novedosos y motivantes". El siguiente con un valor de 3,04, se refiere a que "son contenidos que conozco y domino". Los siguientes valores están por debajo de 3 y tenemos: con un valor de 2,84, la respuesta media referida a "son contenidos que demanda el alumnado", con 2,64 el valor corresponde a "selecciono estos contenidos por su riqueza motriz", el valor de 2,41 hace referencia a "he seleccionado estos contenidos debido al material que dispongo", con 2,39 a "se dan en sesiones aisladas" y con el valor más bajo, 2,27, correspondiente a "he seleccionado estos contenidos debido a las instalaciones que tiene el centro".

Resumimos los resultados basándonos en los valores más altos por encima de tres y los más bajos por debajo de tres. Dentro del primer bloque nos encontramos con datos relacionados con la programación y aspectos didácticos de la enseñanza de una materia, pues se hace referencia a las unidades didácticas, diagnóstico inicial, etc. En cuanto a los valores que están por debajo de tres, nos encontramos aspectos que están relacionados también con aspectos didácticos pero con tendencia al tema de infraestructuras y materiales para llevar a cabo estos contenidos en los centros educativos (las opiniones del profesorado están más cercanas al *"desacuerdo"* sobre estas afirmaciones).

A continuación el valor más bajo de las respuestas (2,27), cercano a la opción "en desacuerdo" que corresponde al ítem19, "se dan en sesiones aisladas", significa que el profesorado, en su mayoría, los contenidos de actividades en el medio natural son llevados a la práctica dentro de una programación y no dejándolos al azar.

Consideramos que puede ser el primer paso para que podamos llegar a un porcentaje de trabajo parecido al resto de los contenidos de EF en la ESO. Así Albero (2000:29) se centra *en la búsqueda de soluciones para llevar a cabo un trabajo de las actividades en el medio natural (las considera muy enriquecedoras para el crecimiento y desarrollo personal de nuestros alumnos/as) plantea la posibilidad de utilizar el patio de recreo, los caminos del entorno cercano al centro escolar, el parque de la ciudad o pueblo.* De esta forma conseguimos llevar a cabo unidades didácticas con cierta duración. El desarrollo de una unidad didáctica lleva implícito (en términos generales) una vinculación estrecha con los diferentes niveles de concreción curricular (Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular y Programación de Aula).

A continuación realizamos un análisis pormenorizado de las respuestas dadas por el profesorado. En el ítem 17, el 54% está "totalmente de acuerdo" junto al 40% que está "de acuerdo", en la relación directa existente entre los objetivos del área y los contenidos relacionados con las actividades en el medio natural. Como ya hemos visto anteriormente, tenemos en el currículo algunos objetivos generales y específicos que delimitan y facilitan el posible trabajo que podemos realizar con estos contenidos (gráfico nº 4.28).

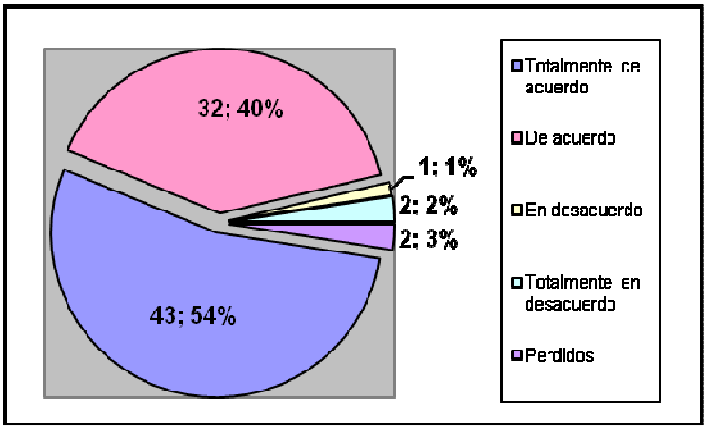


Gráfico nº 4.28.- Los contenidos están de acuerdo con los objetivos educativos.

En el ítem 18, se organizan en unidades didácticas. Tenemos un porcentaje que valora de forma positiva esta opción, así el 36% está *"totalmente de acuerdo"* y 31% *"está de acuerdo"* (gráfico nº 4.29).

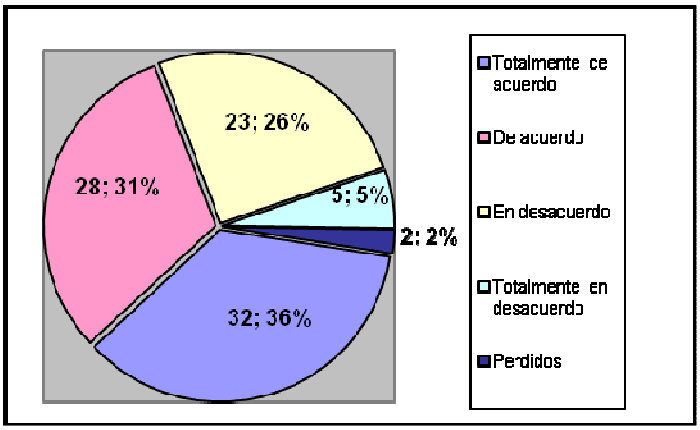


Gráfico nº 4.29.- Contenidos que se organizan en unidades didácticas.

La organización de los contenidos en unidades didácticas facilita de una manera muy significativa la labor docente, permite un trabajo antes, durante y después enriqueciendo el proceso educativo. En esta línea Zabala y cols. (2003), justifican la utilización de las unidades didácticas porque cumplen con los principios fundamentales de la planificación en EF, basados en:

- La jerarquización vertical, el trabajo de los objetivos y finalidades del sistema educativo español.
- La jerarquización horizontal, progresar en complejidad a lo largo de los cuatro años de la ESO.

A continuación en el ítem 19, se dan en sesiones aisladas, los valores que nos encontramos son muy diversos, con valores cercanos a los extremos así como a los valores centrales. En un principio cabría esperar un porcentaje elevado a favor de las mismas (por su relación con actividades puntuales, complementarias o extraescolares, y también con la educación no formal), pero el resultado tiende al desacuerdo con la afirmación planteada. Cercano al 50% opinan que dan en momentos puntuales a lo largo del curso académico. Pero nos llama la atención los porcentajes de 29% que está *"en desacuerdo"* y el 22% que está *"totalmente en desacuerdo"*. El significado que se le puede dar está orientado a la organización de estos contenidos dentro de las programaciones como el resto de los bloques de contenidos (gráfico nº 4.30).

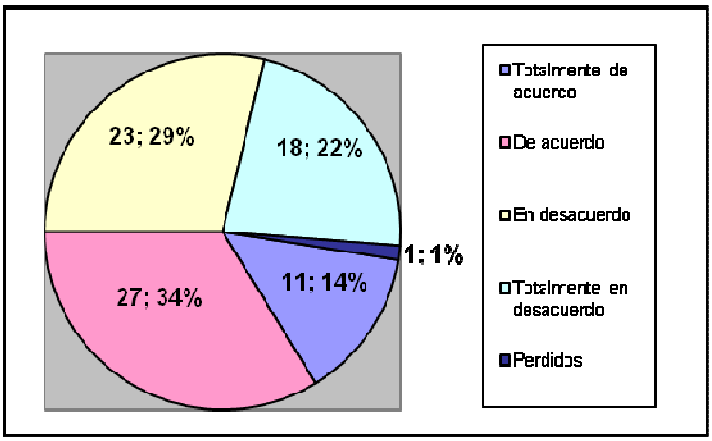


Gráfico nº 4.30.- Contenidos que se dan en sesiones aisladas.

En el ítem 20, se seleccionan por su riqueza motriz, al igual que en el ítem anterior nos encontramos con valores diversos, pero la tendencia está más cerca del de acuerdo debido fundamentalmente al número de disciplinas que lo forman, así como las posibilidades de acción que componen cada una de ellas (Santos, 2003).

Otros autores como Fullonet (1989) opinan que las actividades en la naturaleza, orientadas convenientemente, son idóneas en las etapas educativas por el carácter socializador que imprimen; por su variedad y posibilidad de práctica, a diferentes niveles de exigencia. Son también idóneas para encontrar un tipo de práctica para cada edad y para cada individuo, tanto desde el punto de vista recreativo como competitivo. Así el 52% está *"de acuerdo"* con esta afirmación junto al 10% que está *"totalmente de acuerdo"*, destacando que más de la mitad valoran de forma positiva esta afirmación (gráfico nº 4.31).

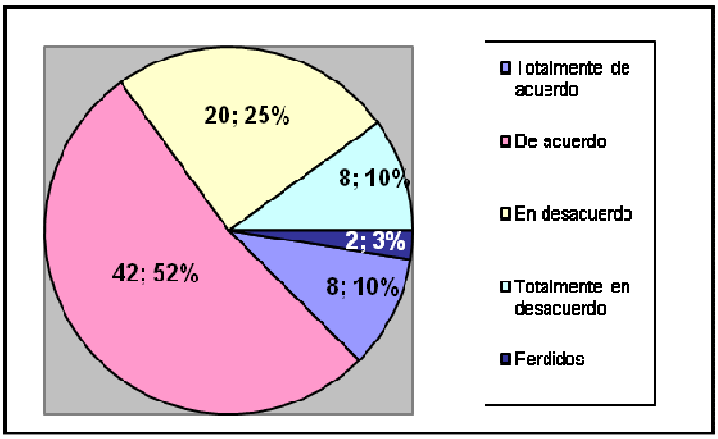


Gráfico nº 4.31.- Contenidos que se seleccionan por su riqueza motriz.

En el ítem 21, se seleccionan por el material que dispongo, en la misma línea que los anteriores, los valores encontramos son muy variados: el 16% está *"totalmente de acuerdo"*; el 31% está *"de acuerdo"*; el 23% está *"en desacuerdo"* y el 25% está *"totalmente en descuerdo"* (gráfico nº 4.32).

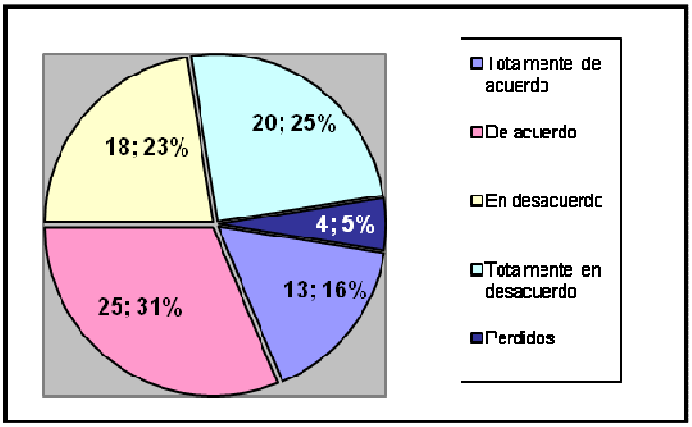


Gráfico nº 4.32.- Contenidos que se seleccionan por el material disponible.

De forma muy general apuntamos que la elección del profesorado para llevar a cabo las AMN se basa en múltiples criterios y no en un solo. Esta afirmación junto con la siguiente se puede relacionar cuando preguntemos sobre el material disponible en el centro educativo así como las instalaciones. No cabe duda que la realidad de los centros en cuanto a la autonomía económica y los recursos materiales de los departamentos de EF está muy limitada, como así lo demuestra el estudio desarrollado en Andalucía por Manzano y cols. (2003), destacando, en el caso de que exista asignación presupuestaria, que la mayoría no excede de los 600 euros anuales y deben distribuirse entre materiales didácticos y actividades.

En el ítem 22, se seleccionan por las instalaciones que dispone el centro, nos encontramos que valores cercanos al 40% coinciden en la importancia de disponer de infraestructuras suficientes para el desarrollo de su labor docente. Sin embargo más del 50% opinan que no es relevante el dato de las instalaciones para el trabajo de las AMN (gráfico nº 4.33).

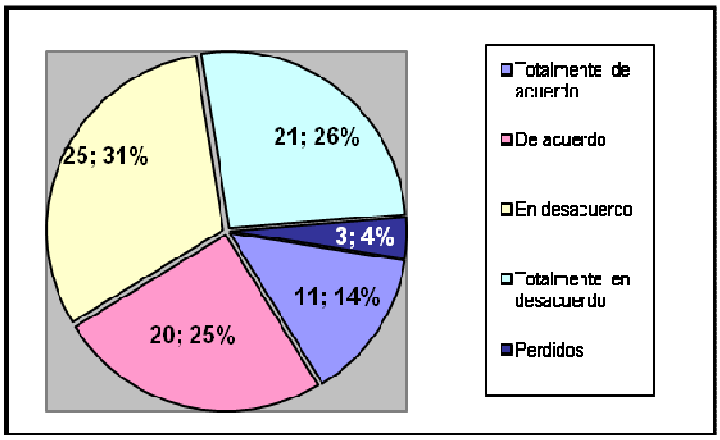


Gráfico nº 4.33.- Los contenidos que se seleccionan por las instalaciones que dispone el centro.

Si en la actualidad las instalaciones de los centros educativos son deficitarias en términos generales, en cuanto a la EF se refiere y relacionado con las AMN la situación se ve agravada por la inexistencia de espacios específicos. Así lo demuestran numerosas experiencias llevadas a cabo para mejorar esta situación, basada principalmente en la creación de espacios nuevos y específicos en los que desarrollar este bloque de contenido, sirvan de ejemplo algunas experiencias:

- Briongos y Pérez (2006), plantean la creación de una estructura para escalar en el centro escolar con la intención de fomentar el trabajo de trepas.
- Se han elaborado baúles didácticos que se utilizarán para diversas actividades, bien para las formativas de la propia federación o las que se puedan realizar en colaboración con institutos o la universidad. Destacamos como se ha producido una sinergia tanto a nivel organizativo como a nivel práctico, entre federación, centros educativos y universidad (Memoria 2007, Federación Extremeña de Montaña y Escalada).
- Parra, Rovira y Luque (2002), plantean una taxonomía de las actividades en el medio natural. La utilización de las instalaciones disponibles así como la creación de nuevas, desde un análisis exhaustivo y la reflexión, nos permiten conocer las opciones reales de desarrollar las AMN en la escuela, así como los contenidos a impartir.
- Para Gómez Encinas (2006), la creación y la adaptación de espacios para juegos y actividades de aventura, sobre todo en la escuela, facilitan enormemente la puesta en práctica de estos contenidos,

superando las dificultades iniciales, cuando creemos que no existe otra posibilidad de trabajar las AMN sin salir del centro.

En el ítem 23, se seleccionan por ser contenidos novedosos y motivantes, Más del 80% apoyan esta afirmación, coincidiendo con Baena y Baena (2003:1) nos comentan como *la práctica de actividades en la naturaleza suponen para el ser humano una experiencia muy intensa y gratificante en vivencias, ya que éstas se producen en espacios no habituales, y por ello novedosos y desconocidos* (gráfico nº 4.34).

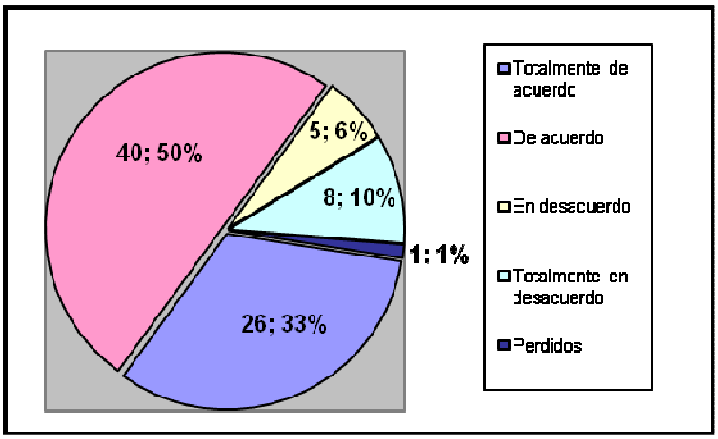


Gráfico nº 4.34.- Contenidos que se seleccionan por ser novedosos y motivantes.

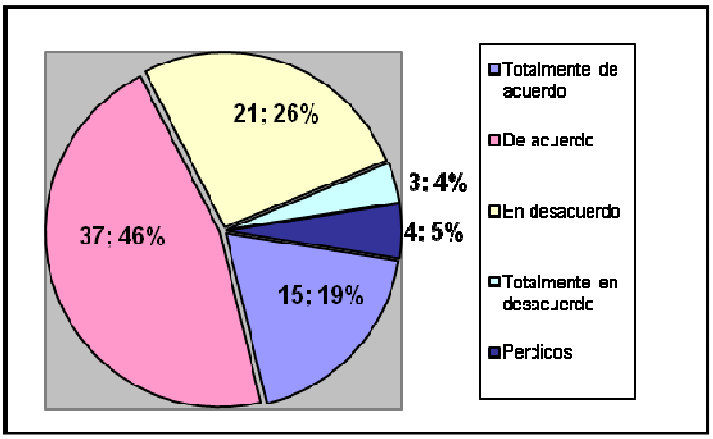


Gráfico nº 4.35.- Contenidos que demanda el alumnado.

En el ítem 24, son contenidos que demanda el alumnado. Más del 65% coinciden con la afirmación y nos permite preparar la asignatura contando con los intereses del alumnado, a la vez que nos guiamos en los currículos oficiales de las administraciones educativas. Existe bastante libertad para elegir aquellos que se desarrollaran a nivel práctico, y no vienen definido desde las instituciones educativas como mínimos a impartir, aunque si se especifica de forma muy

general cuales son los que pueden dar, como así aparece en el Real Decreto 831/2003, de 27 de junio (BOE 158, 3 de julio de 2003), (gráfico nº 4.35).

En el ítem 25, se seleccionan porque son contenidos que conozco y domino, los valores cercanos al *"de acuerdo"* están en un porcentaje bastante elevado, más del 70%. Estos datos nos permiten aportar que una formación adecuada en estos contenidos nos facilitara su trabajo posterior en el centro educativo. Como apunta Cebrian (1997), hoy en día la calidad de un producto educativo radica más en la formación permanente e inicial del profesorado que en la sola adquisición y actualización de infraestructuras. Es especialmente importante, dadas las características de las AMN, un dominio de las principales habilidades y destrezas para llevarlas a cabo con un nivel alto de calidad y seguridad (gráfico nº 4.36).

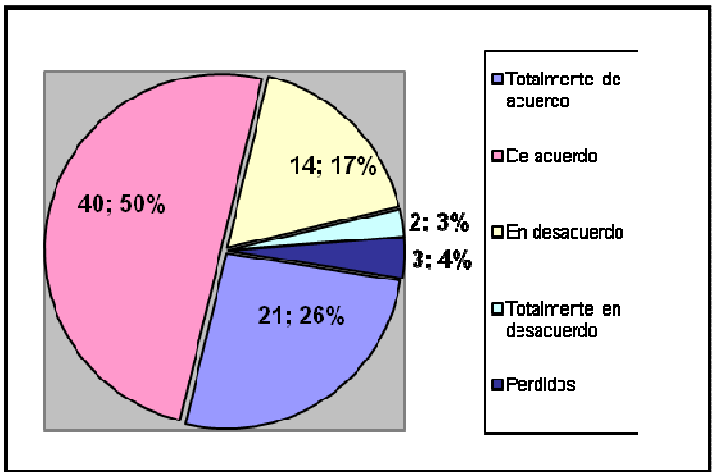


Gráfico nº 4.36.- Contenidos que conozco y domino.

A continuación mostramos los datos más significativos de los aspectos relacionados con los *contenidos* de AMN (cuadro nº 4.12):

Contenidos más trabajados:	DIMENSIÓN 5.- CONTENIDOS
1º de ESO	Orientación, Senderismo, Acampada, Interpretación de planos y BTT
2º de ESO	Senderismo, Orientación, Acampada y Cabuyería
3º de ESO	Orientación, Senderismo, Acampada, Escalada y Carrera de Orientación
4º de ESO	Orientación, Senderismo, Escalada y Cabuyería, Acampada, Esquí y Multiaventura

De las siguientes afirmaciones sobre los contenidos desarrollados a lo largo del curso académico, destacamos el valor más alto y el valor más bajo:

- Están de acuerdo con los objetivos del área: valor medio de 3,49, entre *"de acuerdo"* y *"totalmente de acuerdo"* (siendo el valor más alto).
- Se dan según las instalaciones del centro, valor medio de 2,27, entre *"en desacuerdo"* y *"de acuerdo"* (siendo el valor más bajo).

Cuadro 4.12.- Resumen de los contenidos.

Los resultados más significativos de la pregunta nº 4, sobre las afirmaciones de los contenidos desarrollados en relación con las actividades en el medio natural, son (gráfico nº 4.37):

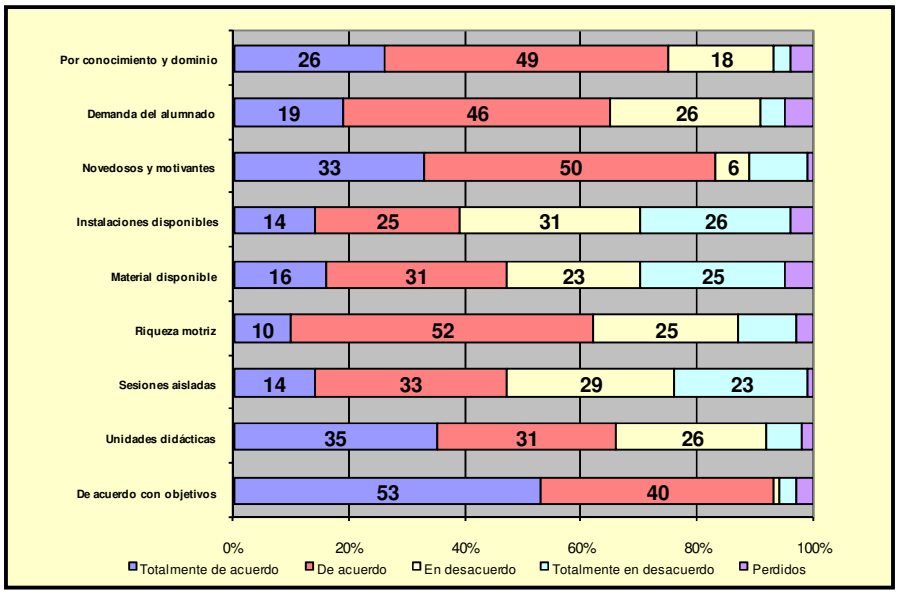


Gráfico nº 4.37.- Afirmaciones sobre los contenidos desarrollados relacionados con las AMN.

Resumiendo los datos del gráfico anterior, podemos afirmar que las actividades en el medio natural se diseñan teniendo en cuenta los objetivos del

área (datos cercanos al 95%), se organizan en unidades didácticas (más del 65%), no se dan en sesiones aisladas con valores cercanos al 52%, pero nos encontramos con un 47% que si trabaja con sesiones aisladas; se llevan a cabo por su riqueza motriz (más del 60%). Con valores cercanos al 50% opinan que trabajan en función del material disponible y casi la otra mitad que no depende del material disponible. Un trabajo de las actividades en el medio natural se basa en que son contenidos novedosos y motivantes (valores por encima del 80%), son demandados por el alumnado (más del 60%) y porque los conozco y domino (el 75%).

4.1.6.- Análisis de la dimensión 6: Metodología

En esta dimensión veremos como el profesorado lleva a cabo su práctica docente, analizando los siguientes apartados (cuadro nº 4.13):

Dimensión 6: Metodología
Pregunta 5: Dentro de la programación anual. Indica cuántas sesiones dedicas al bloque de contenidos de actividades en el medio natural del currículo.
Pregunta 6: Dentro de la programación anual. Indica cuándo trabajas las actividades en el medio natural.
Pregunta 7: En caso de introducir contenidos teóricos en el desarrollo de las actividades en el medio natural, indica cómo sueles desarrollarlos.
Pregunta 8: Las actividades en el medio natural llevan implícitos algunos aspectos que condicionan el trabajo en los centros educativos.
Pregunta 9: Al preparar las clases de actividades en la naturaleza, consideras las siguientes fuentes de documentación.
Pregunta 10: Con independencia de que los utilices o no, ¿podrías indicarme el material que tienes en casa y en el centro educativo para utilizar en las actividades en el medio natural?
En la pregunta 11: Indica qué espacios e instalaciones utilizas para el desarrollo de las actividades en el medio natural.
Pregunta 16: Durante el curso anterior (2003-04), ¿cuál fue la financiación de las actividades en el medio natural?

Cuadro nº 4.13.- Aspectos desarrollados en el estudio sobre la metodología.

En el primer bloque (cuadro nº 4.14), queremos conocer cuántas sesiones del bloque de contenidos de *"actividades en el medio natural"* se llevan a cabo en cada curso de ESO.

Dimensión 6: Metodología	
Pregunta 5, ¿cuántas sesiones dedicas del bloque de contenidos *"actividades en el medio natural" del* currículo?	
Ítems del 26 al 29	Sesiones de actividades en el medio natural, en 1º, 2º, 3º y 4º de ESO

Cuadro nº 4.14.- Sesiones del bloque de contenidos *"actividades en el medio natural".*

Dentro de la programación anual del departamento de Educación Física, la pregunta número cinco nos indica el número sesiones que el profesorado dedica a las actividades en la naturaleza. Haremos especial hincapié en la naturaleza de los contenidos que se trabajan y como influyen en el desarrollo de las clases de Educación Física.

En la pregunta nº 5, los valores que manejamos son:

- 1 = se dedica *"una sesión"* para el trabajo de un contenido.
- 2 = se dedican *"dos sesiones"* para el trabajo de un contenido.
- 3 = se dedican *"tres sesiones"* para el trabajo de un contenido.
- 4 = se dedican *"4 ó más sesiones"* para el trabajo de un contenido.
- 5 = no se dedica *"ninguna sesión"* para el trabajo de un contenido.

A continuación vemos los valores alcanzados en los cuatro cursos de Secundaria, cuyos datos más significativos vienen detallados en las siguientes tablas.

Tabla nº 4.29. Sesiones de AMN en 1º de ESO.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	1 sesión	2	2,5	2,5
	2 sesiones	8	10,0	10,1
	3 sesiones	18	22,5	22,8
	4 ó mas sesiones	34	42,5	43,0
	ninguna sesión	17	21,3	21,5
	Total	79	98,8	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,3	
Total		80	100,0	

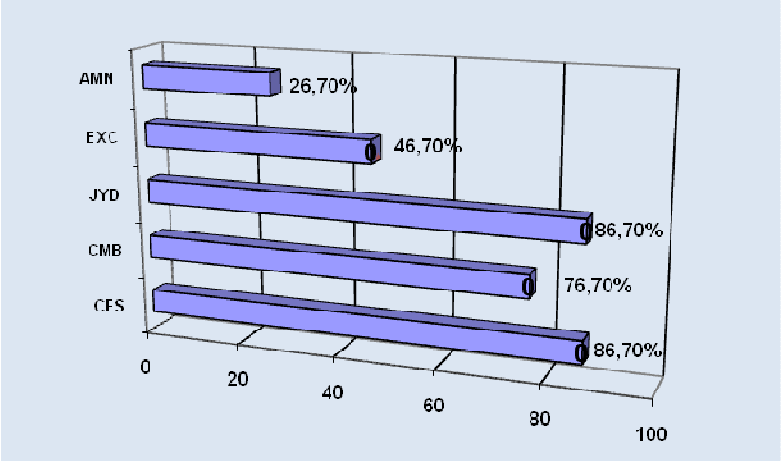


Gráfico nº 4.38.- Porcentajes del número de Sesiones (4 ó más) de los contenidos de EF en ESO.

Como datos más relevantes tenemos que el 22,5% *"tres sesiones"* y el 42,5% ***"****cuatro ó más sesiones"*. Destacamos que el 21,3% no dedica *"ninguna sesión"* en 1º de ESO. Que se no se trabaje o que se trabaje poco las AMN, coinciden con otros trabajos desarrollados en Andalucía como el coordinado por Moreno (2003), en el que los contenidos más trabajados son los *"Juegos"* y las *"Habilidades deportivas"* y los que menos las *"Las Actividades en el Medio Natural"* y *"La Expresión Corporal"*. Por otro lado, que se dediquen más de cuatro sesiones al bloque de AMN, como porcentaje más elevado, sigue siendo poco si se compara con el resto de contenidos, como así se demuestra de los datos obtenidos en un estudio anterior centrado en la provincia de Huelva (Sáez, 2004), que de forma resumida presentamos en el gráfico nº 4.38.

Como nos muestra la tabla nº 4.30 el número de sesiones en 2º de ESO, tiene diferencias poco significativas respecto a 1º ESO, con *"dos sesiones"* tenemos el 11,3%, con *"tres sesiones"* el 25%, con el 42,5% corresponde al porcentaje de *"cuatro ó más sesiones"* y con el 20% el profesorado no dedica *"ninguna sesión"*.

Tabla nº 4.30. Sesiones de AMN en 2º de ESO.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	2 sesiones	9	11,3	11,4
	3 sesiones	20	25,0	25,3
	4 ó mas sesiones	34	42,5	43,0
	ninguna sesión	16	20,0	20,3
	Total	79	98,8	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,3	
Total		80	100,0	

Que los valores de primero y segundo de ESO tengan valores parecidos (en nuestro caso considerado como bajos) puede estar justificado en el tratamiento que se les da al estar englobados en el primer ciclo de Secundaria. Autores como Marchesi y Martin (2002) opinan que a nivel general existen dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento en primer ciclo, debido entre otras causas al excesivo número de materias, la diversidad del profesorado y los conocimientos y estrategias a como se finaliza la etapa de Primaria.

En segundo ciclo de ESO, los datos varían significativamente. Notamos una cierta mejoría respecto al ciclo anterior. Destacamos como se incrementa el porcentaje del profesorado que dedica *"cuatro ó más sesiones"* y disminuye el del profesorado que no dedica *"ninguna sesión"* a las AMN.

Tabla nº 4.31. Sesiones de AMN en 3º de ESO.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	2 sesiones	4	5,0	5,0
	3 sesiones	10	12,5	12,5
	4 ó mas sesiones	56	70,0	70,0
	ninguna sesión	10	12,5	12,5
	Total	80	100,0	100,0

En la tabla nº 4.31 los datos reflejados si nos muestran como el 70% del profesorado dedican *"cuatro ó más sesiones"* en 3º de ESO al trabajo de AMN. En el análisis de las programaciones de la asignatura a lo largo de los años como profesor de Educación Física he podido comprobar como actualmente la tendencia es trabajar los contenidos de formas más divertidas y globalizadoras, presentándose al alumnado de una forma más atractiva y motivante, Encontramos la justificación al incremento y al nuevo enfoque en Olivera (1995) donde las AMN aparecen como prácticas que vienen impulsadas por un cambio de mentalidad, el paradigma ecológico, el deseo de experimentar emociones placenteras de carácter sensomotriz, la aplicación tecnológica al mundo de la recreación y la influencia de los medios de comunicación.

En cuarto de ESO, notamos una ligera mejoría respecto al trabajo en tercero (tabla nº 4.32). El 80% dedica *"cuatro ó más sesiones"*, el resto de los valores son mucho más bajo respecto al anterior.

Tabla nº 4.32. Sesiones de AMN en 4º de ESO.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	2 sesiones	5	6,3	6,3
	3 sesiones	4	5,0	5,0
	4 ó mas sesiones	64	80,0	80,0
	ninguna sesión	7	8,8	8,8
	Total	80	100,0	100,0

Desde una visión general resaltamos el número de sesiones que se llevan a cabo en los diferentes cursos de ESO. Los valores medios del número de sesiones del bloque de contenidos *"actividades en el medio natural"* y su distribución por curso son (tabla nº 4.33):

Tabla nº 4.33.- Media del número de sesiones del bloque de contenidos *"actividades en el medio natural".*

Actividades en el medio natural	N	Media
Nº de Sesiones AMN 1º ESO	79	3,71
Nº de Sesiones AMN 2º ESO	79	3,71
Nº de Sesiones AMN 3º ESO	80	3,90
Nº de Sesiones AMN 4º ESO	80	3,91
N válido (según lista)	79	

Como información más reveladora destacar que en la mayoría de las ocasiones nos encontramos que el profesorado trabaja como media, cerca de las *"cuatro ó más sesiones"* en todos los cursos de Secundaria. Estos datos mejoran los obtenidos por Sáez (2004), donde la media estaba alrededor de las tres sesiones, siendo en segundo ciclo ligeramente más alta (gráfico nº 4.39).

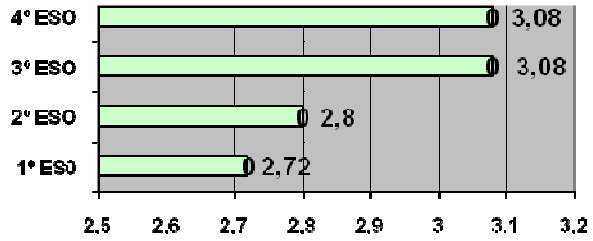


Grafico nº 4.39.- Media de las sesiones de AMN en ESO, Sáez (2004).

A modo de resumen el gráfico nº 4.40, nos informa del valor medio de las sesiones de AMN en ESO.

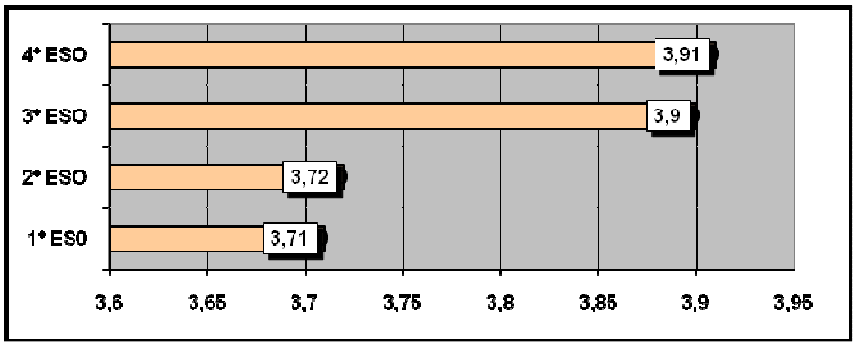


Gráfico nº 4.40.- Medias de las sesiones más frecuentes de AMN.

Como refleja el gráfico anterior, en 1º de ESO la media se sitúa alrededor de 3,71 sesiones; en 2º de ESO la media es 3,72 sesiones; en 3º de ESO el valor se sitúa en 3,9 sesiones y en 4º de ESO el valor es 3,91 sesiones.

Para finalizar esta pregunta ofrecemos los datos referimos a los porcentajes con más valor en relación al número de sesiones que se dedican al trabajo de las AMN (gráfico nº 4.41).

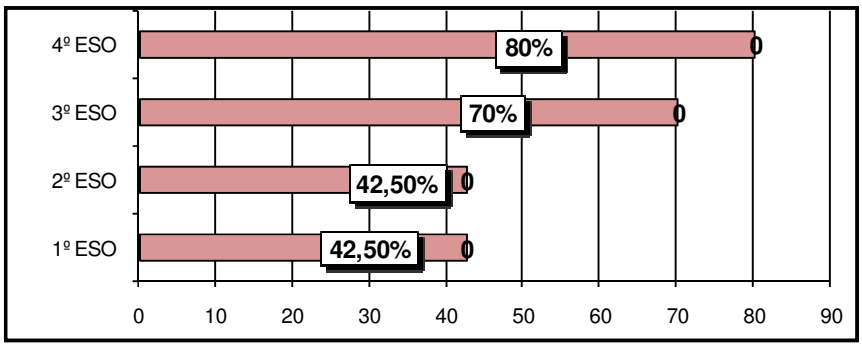


Gráfico nº 4.41.- Porcentajes del número de sesiones más frecuentes del bloque de contenidos *"actividades en el medio natural", "cuatro ó más sesiones".*

Los datos del gráfico anterior nos muestran el porcentaje de *"cuatro ó más sesiones"*, en 1º de ESO tenemos el 42,5%; en 2º de ESO el 42,5%; en 3º de ESO el valor se incrementa significativamente con un 70% y con el valor más alto en 4º de ESO con el 80%. Como dato interesante observamos el incremento en segundo ciclo respecto al primero de forma considerable, pero a nivel general como veíamos en el gráfico nº 4.38, los porcentajes son muy bajos en relación al resto de bloque de contenidos. También es interesante resaltar que cuando se trabajan las AMN en el centro escolar el número de sesiones elegido está en cuatro ó más de cuatro. Actualmente las tendencias están cambiando, para ello Viciana, Salinas y Miranda (2006) opinan que es necesario que el profesorado universitario trasmita en la formación inicial la importancia y la trascendencia que tiene el diseño de planificaciones que incluyan todo tipo de actividades y contenidos.

En la siguiente pregunta analizamos la distribución de los bloques de contenidos en los trimestres del curso escolar y la programación del área de EF (cuadro nº 4.15).

Dimensión 6: Metodología	
Pregunta 6, ¿cuándo trabajas las actividades en el medio natural?	
Ítems del 30 al 33	Trimestre de trabajo de las actividades en el medio natural, en 1º, 2º, 3º y 4º de ESO

Cuadro nº 4.15.- Distribución trimestral de los bloques de contenidos.

Con los datos de la pregunta nº 6 queremos conocer el trabajo de las actividades en el medio natural en cada trimestre, pues constituyen una parte de la estructura básica de la organización de una asignatura dentro de la programación anual. Vemos como se desarrollan estos contenidos en los diferentes cursos de Educación Secundaria Obligatoria. En primer lugar trabajamos con los datos obtenidos en 1º de ESO (tabla nº 4.34 y gráfico nº 4.41).

Tabla nº 4.34.- Porcentajes de trimestres de trabajo de las *"actividades en el medio natural"* en 1º de ESO.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	1 trimestre	7	8,8	8,8
	2 trimestre	9	11,3	11,3
	3 trimestre	31	38,8	38,8
	ningún trimestre	17	21,2	21,2
	1 y 2 trimestre	1	1,3	1,3
	2 y 3 trimestre	7	8,8	8,8
	1 y 3 trimestre	5	6,3	6,3
	Los 3 trimestres	3	3,8	3,8
	Total	80	100,0	100,0

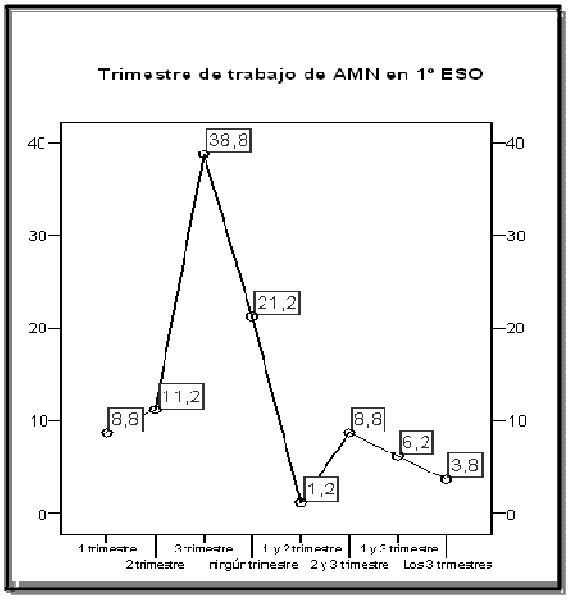


Gráfico nº 4.42.- Datos sobre el trabajo de las *"actividades en el medio natural"* en los trimestres del curso escolar en 1º de ESO.

Como datos más significativos resaltamos que el 21,2% del profesorado *"no trabaja"* las actividades en el medio natural y a favor tenemos que el 38,8%

de las respuestas las trabajan en el "*tercer trimestre*". Como tercer valor nos encontramos que el 11,2% las trabaja en el *"segundo trimestre"*.

Tabla nº 4.35.- Porcentajes de trimestres de trabajo de las *"actividades en el medio natural"* en 2º de ESO.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	1 trimestre	5	6,3	6,3
	2 trimestre	8	10,0	10,0
	3 trimestre	34	42,5	42,5
	ningún trimestre	15	18,8	18,8
	1 y 2 trimestre	1	1,3	1,3
	2 y 3 trimestre	8	10,0	10,0
	1 y 3 trimestre	6	7,5	7,5
	Los 3 trimestres	3	3,8	3,8
	Total	80	100,0	100,0

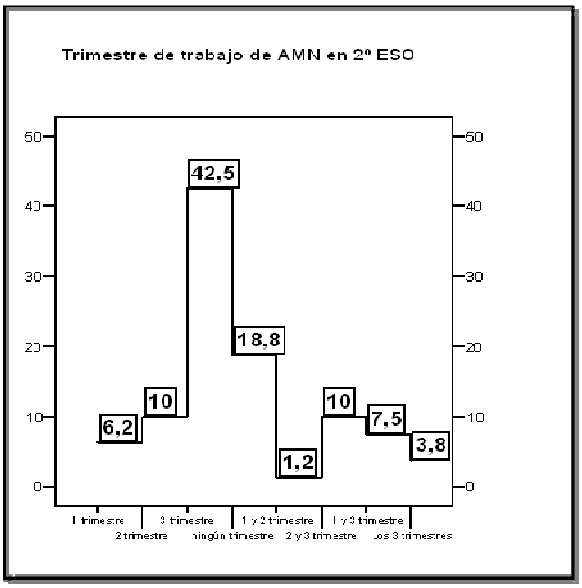


Gráfico nº 4.43.- Datos sobre el trabajo de las *"actividades en el medio natural"* en los trimestres del curso escolar en 2º de ESO.

Según el gráfico anterior, el 42,5% trabaja las actividades en el medio natural en 2º de ESO en el *"tercer trimestre"*, con datos más bajos tenemos que el 10 % las trabaja en el *"segundo trimestre"* y con el mismo porcentaje se trabajan en el *"segundo y tercer trimestre"*. Sin embargo el segundo valor más alto corresponde al 18,8% que no lo trabaja en *"ningún trimestre"*.

En 3º de ESO la distribución del trabajo queda organizada de la siguiente manera (tabla nº 4.36 y gráfico nº 4.44):

Tabla nº 4.36.- Porcentajes de trimestres de trabajo de las *"actividades en el medio natural"* en 3º de ESO.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	1 trimestre	1	1,3	1,3
	2 trimestre	14	17,5	17,5
	3 trimestre	32	40,0	40,0
	ningún trimestre	11	13,8	13,8
	1 y 2 trimestre	1	1,3	1,3
	2 y 3 trimestre	10	12,5	12,5
	1 y 3 trimestre	6	7,5	7,5
	Los 3 trimestres	5	6,3	6,3
	Total	80	100,0	100,0

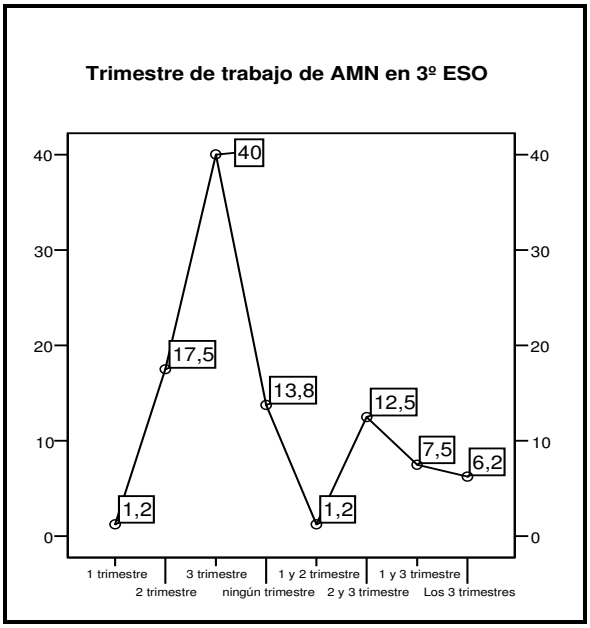


Gráfico nº 4.44.- Datos sobre el trabajo de las *"actividades en el medio natural"* en los trimestres del curso escolar en 3º de ESO.

En 3º de ESO el 40% nos indica que el trabajo de las AMN se realiza en el *"tercer trimestre"*, con el 17,5% en el *"segundo trimestre"* y el 12,5% en el *"segundo y tercer trimestre"*. Con *"ningún trimestre"* tenemos el 13,8%.

Tabla nº 4.37.- Porcentajes de trimestres de trabajo de las *"actividades en el medio natural"* en 4º de ESO.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	1 trimestre	3	3,8	3,8
	2 trimestre	10	12,5	12,7
	3 trimestre	36	45,0	45,6
	ningún trimestre	7	8,8	8,9
	1 y 2 trimestre	1	1,3	1,3
	2 y 3 trimestre	13	16,3	16,5
	1 y 3 trimestre	5	6,3	6,3
	Los 3 trimestres	4	5,0	5,1
	Total	79	98,8	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,3	
Total		80	100,0	

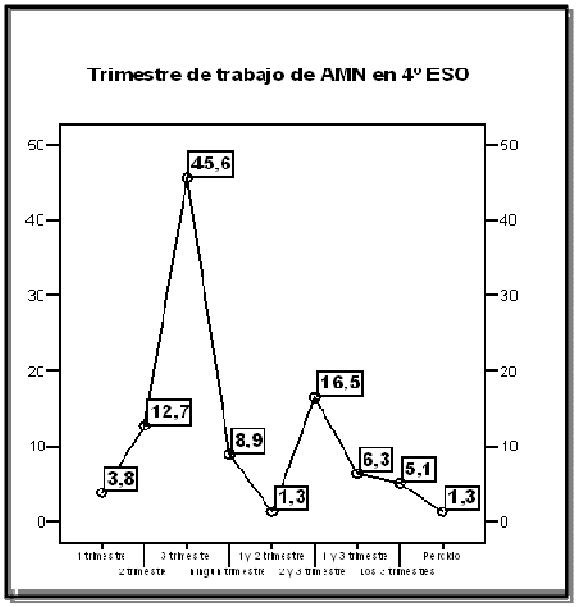


Gráfico nº 4.45.- Datos sobre el trabajo de las *"actividades en el medio natural"* en los diferentes trimestres del curso escolar en 4º de ESO.

En el gráfico nº 4.45, nos encontramos los valores correspondientes al trabajo en 4º de ESO. De los más destacados tenemos: el 45,6% trabaja las actividades en el medio natural en el *"tercer trimestre"*, el 12,7% en el *"segundo trimestre"* y el 16,5% en el *"segundo y tercer trimestre"*. Con *"ningún trimestre"* tenemos el 8,9%.

Con valores similares tenemos los datos obtenidos de un trabajo anterior (Sáez, 2004). Como principales características, el porcentaje más elevado

relacionado con el trimestre de trabajo de las AMN (gráfico nº 4.46) y los porcentajes de trabajo en los trimestres y su relación con el resto de bloques de contenidos (gráfico nº 4.46).

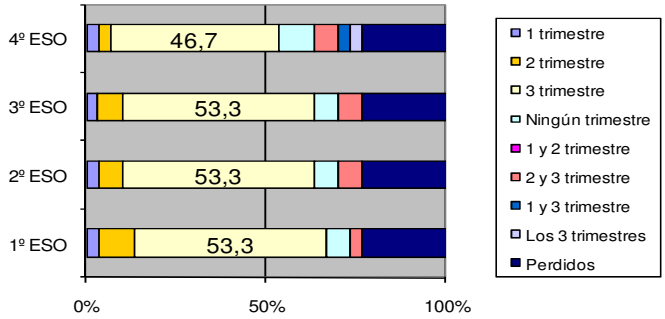


Gráfico nº 4.46.- Trimestre de trabajo de las AMN en la ESO (Sáez, 2004).

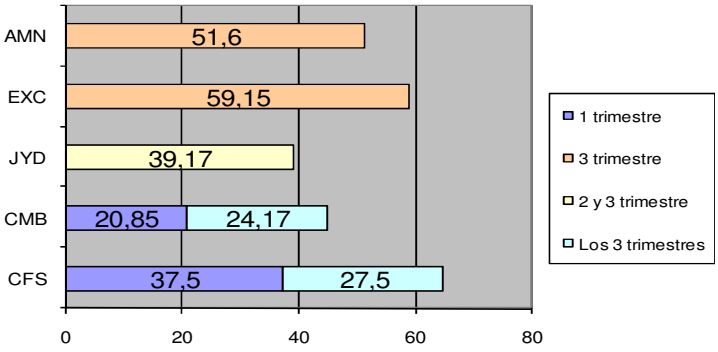


Gráfico nº 4.47.- Trimestres trabajo más frecuentes de los contenidos EF en la ESO (Sáez, 2004).

En el ítem 34, preguntamos al profesorado como trabaja los aspectos teóricos de las actividades en el medio natural cuando desarrolla estos contenidos en el centro educativo (cuadro nº 4.16).

Dimensión 6: Metodología	
Ítem 34	Pregunta 7, en caso de introducir contenidos teóricos en el desarrollo de las actividades en el medio natural, indica cómo sueles desarrollarlos:

Cuadro nº 4.16.- Forma de desarrollar contenidos teóricos en las AMN.

Desde el área de Educación Física, con dos horas semanales de clases y siendo conscientes de las limitaciones por el horario asignado, se intenta que el mayor tiempo posible haya actividad física en el aula. Esta premisa emana del

currículo de EF en la ESO y como docentes vinculados a la motricidad en contextos educativos debemos educar a través del movimiento. En mi etapa anterior como profesor de Educación Física en Secundaria, se marcaban unas directrices desde el departamento con el principal objetivo que el aprendizaje del alumnado fuera a través de las clases prácticas, sin olvidarnos de los aspectos teóricos estableciendo estrategias alternativas (por ejemplo con la utilización de las nuevas tecnologías) que completasen la formación del alumnado de Secundaria.

De forma resumida, ofrecemos como ha resuelto el profesorado el trabajo de los aspectos teóricos cuando desarrollan en el centro educativo contenidos de actividades en la naturaleza (tabla nº 4.38 y gráfico nº 4.48).

Tabla nº 4.38.- Desarrollo de contenidos teóricos en el trabajo de AMN.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Teoría y práctica separadas	6	7,5	9,1
	Teoría integrada en práctica	45	56,3	68,2
	Trabajo en grupos	1	1,3	1,5
	Otras	3	3,8	4,5
	Todas	3	3,8	4,5
	T y P por separado y trabajo en grupos	1	1,3	1,5
	T y P por separado y Proyectos	1	1,3	1,5
	Ninguna	6	7,5	9,1
	Total	66	82,5	100,0
Perdidos	Sistema	14	17,5	
Total		80	100,0	

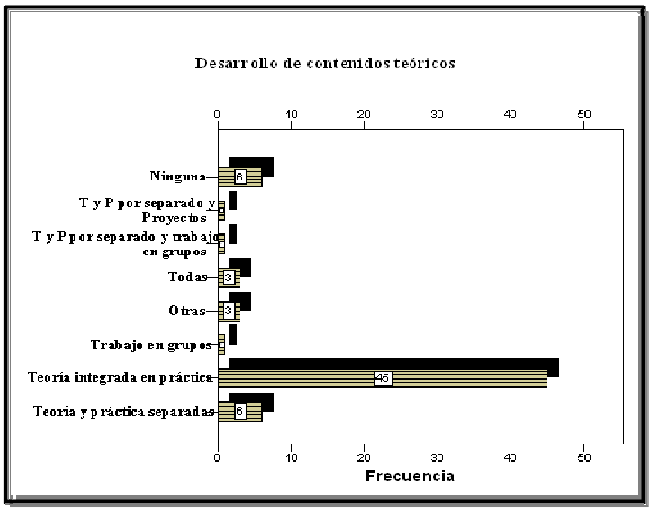


Gráfico nº 4.48.- Desarrollo de contenidos teóricos en las actividades en el medio natural.

Los datos más significativos son que el 56,3% desarrolla *"la teoría integrada en la práctica"*, el 7,5% desarrolla "*la teoría y la práctica separadas"* y un 7,5% opina que *"no desarrolla contenidos teóricos de forma específica"*. Basándonos en una concepción constructivista del aprendizaje escolar, coincidimos con Contreras (1998:266) *el alumno tiene un papel activo en la consecución de sus propios aprendizajes a través de un proceso en espiral que le lleva a parcelas más amplias proporcionándole las experiencias necesarias para que puedan efectuar la indicada labor.*

Resaltamos como en el apartado de *"otras"*, el profesorado aporta propuestas que no encajaban en las opciones planteadas en la pregunta.

- No introducen contenidos teóricos.
- Información verbal y cuestionario integrado en la práctica, desarrollado en un contenido específico como es la escalada.
- Se plantean actividades propias de cada unidad didáctica dándole el mismo tratamiento que al resto de los contenidos.
- Se plantea la búsqueda de información de los contenidos a tratar y sólo se resuelven las dudas que plantee el alumnado.
- Plantea la utilización del cuaderno del alumno donde se trabaje por separado la teoría y la práctica.

En los siguientes párrafos analizamos los resultados obtenidos de la pregunta número 8, en la que pedimos al profesorado la opinión sobre algunos aspectos implícitos relacionados con el trabajo de las actividades en el medio natural en los centros educativos.

Dimensión 6: Metodología	
	Pregunta 8, las actividades en el medio natural llevan implícitos algunos aspectos que condicionan el trabajo en los centros educativos:
Ítem 35	No pueden aplicarse dentro del centro
Ítem 36	Por desconocimiento no se llevan a cabo
Ítem 37	Son difíciles de evaluar
Ítem 38	Son poco atractivas para los centros educativos
Ítem 39	Poco peso específico respecto a otros bloques de contenidos
Ítem 40	Falta de recursos materiales
Ítem 41	Falta de recursos económicos
Ítem 42	Falta cobertura en seguros de Responsabilidad Civil y Accidentes
Ítem 43	Falta de horario
Ítem 44	Falta de profesorado especialista en Actividades en el Medio Natural
Ítem 45	Otras (especificar):

Cuadro nº 4.17.- Aspectos que condicionan el trabajo de las actividades en el medio natural en los centros educativos.

En la línea de Parra y Rivadeneyra (2001), la situación actual de los centros educativos en relación con el trabajo de las actividades en el medio

natural, está relacionado con la no inclusión en los proyectos de centro y programaciones de área por causas relacionadas con la administración, el profesorado, la organización de las actividades en el medio natural, las características propias de las mismas y la cultura escolar. Para llevar a cabo un trabajo en los centros educativos son necesarios algunos elementos que garanticen el buen desarrollo de las mismas. Y como opina Boné (1989:18) *la solución de los problemas existentes alrededor de la Educación Física y el entorno natural estaría en manos fundamentalmente del profesor, de su formación y su actualización.*

No pueden aplicarse dentro del centro (ítem 35):

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	16	20,0
	En desacuerdo	35	43,8
	De acuerdo	20	25,0
	Totalmente de acuerdo	9	11,3
	Total	80	100,0

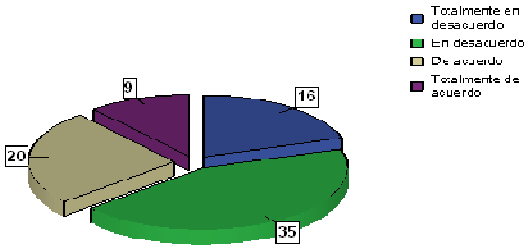


Gráfico 4.49.- Aspectos implícitos: no pueden aplicarse en el centro.

Algo más del 60% del profesorado no está de acuerdo con la afirmación planteada, las AMN no pueden aplicarse en el centro, contamos con experiencias que se llevan a cabo en el centro escolar y están muy vinculadas con las AMN pero lo más interesante está en como abordar la enseñanza de estos contenidos teniendo en cuenta, como opina Miguel (2005) dos apartados claves: primero es el espacio, el Aula Naturaleza y segundo la finalidad buscada, lo educativo. Las fórmulas actuales están relacionadas con el enfoque integral e interdisciplinar, pero quizás lo más interesante esté en la necesidad de organizar actividades, tiempos y espacios que nos llevarán a un modo distinto de llevar a cabo la lección de EF. Con la importancia que abordamos desde nuestra asignatura el trabajo de las capacidades físicas y el desarrollo motor del alumnado, se hace sobre los posibles escenarios y sobre la cultura motriz (Vaca, 2001), citado por Miguel (2005:71).

En el siguiente gráfico el 53,2% está *"de acuerdo"* y el 7,6% *"totalmente de acuerdo"*. Destacamos que el profesorado no desarrolla estos contenidos por desconocimiento, cuyos valores ligeramente superiores al resto de profesores que no están de acuerdo (13,8% *"totalmente en desacuerdo"* y 25,3% *"en desacuerdo"*). Si bien es cierto que la formación inicial no es todo lo completa que desearíamos (como así lo demuestran los planes de estudios y las pocas

horas lectivas dedicadas a estas materias) y esto puede influir de manera negativa a la hora de afrontar su enseñanza en la ESO, destacamos como hoy en día, la situación de los centros educativos nos permite la utilización de variados formatos que nos ayuden a su puesta marcha. Ejemplos como los de Miguel (2006), donde se lleva a cabo una escuela municipal de aire libre muy relacionada con los centros educativos, o la creación de grupos de trabajos específicos de AMN como plantea Parra (2006), en la que se abordan temas como la creación de baúles didácticos para compartir recursos, fomentar la participación en actividades formativas o el diseño de actividades y eventos que dinamicen el trabajo de las AMN en centros educativos ofreciendo el apoyo necesario al profesorado de EF, nos permite ser optimista de cara al futuro (Gráfico 4.50).

Por desconocimiento no se llevan a cabo (ítem 36):

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	11	13,9
	En desacuerdo	20	25,3
	De acuerdo	42	53,2
	Totalmente de acuerdo	6	7,6
	Total	79	100,0
Perdidos	Sistema	1	
Total		80	

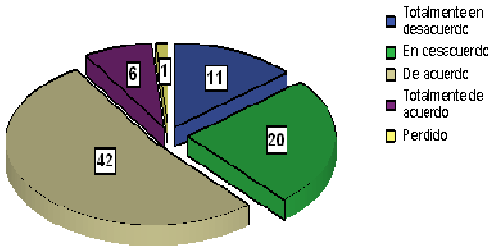


Gráfico 4.50.- Aspectos implícitos: por desconocimiento no se realizan.

Son difíciles de evaluar (ítem 37):

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	16	20,5
	En desacuerdo	42	53,8
	De acuerdo	17	21,8
	Totalmente de acuerdo	3	3,8
	Total	78	100,0
Perdidos	Sistema	2	
Total		80	

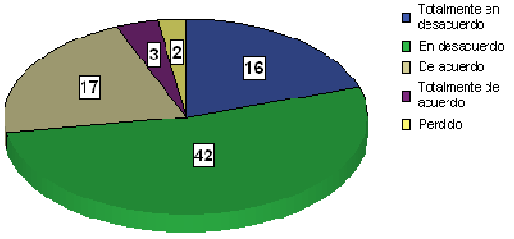


Gráfico 4.51.- Aspectos implícitos: difíciles de evaluar.

En relación al ítem 37, superando el 70% nos encontramos que el profesorado no comparte esta afirmación. Aunque en un principio tengamos dudas a la hora de afrontar aspectos relacionados con la evaluación, sobre todo si se comparan con otros bloques de contenidos, con más tradición y protocolos desarrollados, nos encontramos que existen múltiples opciones como nos plantea Miguel (2005), se pueden utilizar unidades didácticas, proyectos de centro, cuadernos del alumnado, cuadernos de campo, etc., en los cuáles vamos a integrar tanto aspectos conceptuales como procedimentales y por supuesto actitudinales.

Son poco atractivas para los centros educativos (ítem 38):

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	39	50,6
	En desacuerdo	30	39,0
	De acuerdo	7	9,1
	Totalmente de acuerdo	1	1,3
	Total	77	100,0
Perdidos	Sistema	3	
Total		80	

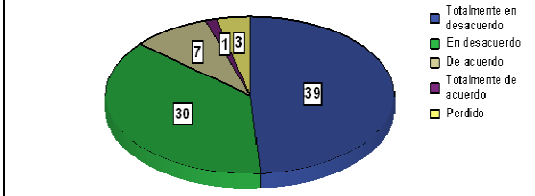


Gráfico 4.52.- Aspectos implícitos: poco atractivas.

Casi de forma unánime tenemos al 50,6% *"totalmente en desacuerdo"* y al 39% *"en desacuerdo"*. Solamente por encima del 10% el profesorado considera a las AMN como poco atractivas. Entendemos por tanto que el profesorado considera a las AMN como contenidos atractivos. Estudios anteriores corroboran la atracción por este bloque de contenidos como así lo demuestran los resultados obtenidos por Tejedor (2005) en cuanto a los niveles de satisfacción e interés del alumnado por las AMN, destacando como en primero de ESO tenemos valores muy altos de satisfacción que se repiten en segundo de Bachillerato.

Poco peso específico respecto a otros bloques de contenidos (ítem 39):

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	21	27,3
	En desacuerdo	33	42,9
	De acuerdo	20	26,0
	Totalmente de acuerdo	3	3,9
	Total	77	100,0
Perdidos	Sistema	3	
Total		80	

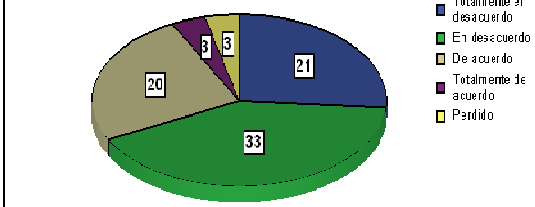


Gráfico 4.53.- Aspectos implícitos: poco peso específico.

Alrededor del 70% del profesorado no coincide con afirmación. Si bien para el profesorado de EF tiene un peso específico, no lo es tanto para la administración educativa, sirva de ejemplo la aportación de Arribas (2003:65) *que comenta como en un curso celebrado en Valladolid para profesores de Educación Secundaria, un profesor opinaba lo siguiente: no tenía tiempo para llevar a cabo todos los bloques de contenidos, la respuesta de la Administración, en relación a las actividades en el medio natural es que por la configuración actual de los centros, es imposible llevarlas a cabo en horario escolar. En tal caso incluirlas dentro de las actividades extraescolares o en la semana blanca.*

Falta de recursos materiales (ítem 40):

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	6	7,6
	En desacuerdo	10	12,7
	De acuerdo	28	35,4
	Totalmente de acuerdo	35	44,3
	Total	79	100,0
Perdidos	Sistema	1	
Total		80	

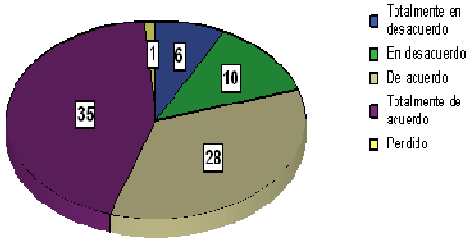


Gráfico 4.54.- Aspectos implícitos: falta recursos materiales.

En esta pregunta recogemos la información del profesorado ante la afirmación que las actividades en el medio natural están condicionadas por la falta de recursos materiales (Gráfico 4.54).

Falta de recursos económicos (ítem 41):

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	2,5
	En desacuerdo	8	10,1
	De acuerdo	28	35,4
	Totalmente de acuerdo	41	51,9
	Total	79	100,0
Perdidos	Sistema	1	
Total		80	

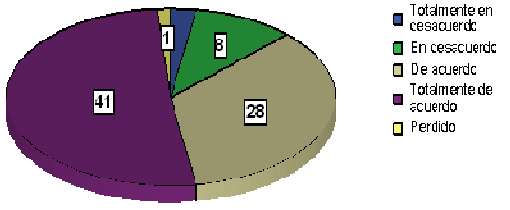


Gráfico 4.55.- Aspectos implícitos: falta recursos económicos.

La mayoría del profesorado opina a favor de esta afirmación con el 44,3% que está "totalmente de acuerdo" y el 35,4% que está "de acuerdo". Ante este inconveniente la búsqueda de alternativas permite mejorar esta situación, así Arribas (2003:71*) nos comenta que en Valladolid, la Fundación Municipal de Deportes, ofrece un servicio de préstamo de materiales para la práctica de actividades en el medio natural a diferentes colectivos (asociaciones y centros educativos), sólo con solicitarlo, justificarlo y depositar una pequeña fianza. Gracias a este servicio, han podido realizar actividades que hubieran sido imposibles de otra manera.*

En la misma línea que la afirmación anterior, el profesorado en su mayoría opina que la falta de recursos económicos condiciona el trabajo de estos contenidos en los centros educativos estando de acuerdo más del 80% del profesorado (Gráfico 4.55).

Falta de cobertura en seguros de RC y Accidentes (ítem 42):

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	5,0
	En desacuerdo	7	8,8
	De acuerdo	24	30,0
	Totalmente de acuerdo	45	56,3
	Total	80	100,0

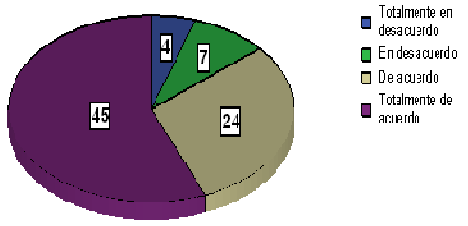


Gráfico 4.56.- Aspectos implícitos: falta cobertura de seguros.

En la afirmación, la falta de cobertura de seguros condiciona el trabajo de las AMN en los IES los resultados obtenidos son los siguientes: más del 85% coinciden con la afirmación (Gráfico 4.56).

Actualmente no existe un documento oficial que regule de forma explícita la participación del profesorado en estas actividades. Nos encontramos con un vacio legal que genera en los docentes niveles elevados de incertidumbre, provocando en ocasiones que se opte por la no realización de éstas. Aunque existe un documento marco para el profesorado, no aparece de forma explícita la cobertura exacta y precisa relacionada con las AMN. Sin embargo ,para el profesorado de EF, que sea licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y esté colegiado, existe una póliza que cubre gran parte de los riesgos que se asumen cuando llevamos a cabo AMN con nuestro alumnado bien sea en el centro o fuera de él. Ante si la falta de horario (ítem 43) puede condicionar la puesta en marcha de estos contenidos, las opiniones elegidas son: está *"de acuerdo"*, con un 36,7% y *"totalmente de acuerdo"* con 30,4%. Aunque en esta

pregunta nos encontramos con un valor significativo, el 24,1% está *"es desacuerdo"* con la afirmación. Como premisa inicial (posibles actuaciones para mejorar las dificultades relacionadas con el horario) nos parece acertado la opinión de Gimeno (1988:280) *donde la planificación y gobierno controlado de las tareas es la forma simplificada que tienen los profesores, de mantener un cierto control de las condiciones complejas en los ambientes de clase,* aunque existen otros aspectos en las AMN que nos pueden afectar al normal desarrollo de las mismas, como puede ser la meteorología o el entorno donde realizarlas. A partir de aquí las actuaciones que realicemos para optimizar el horario lectivo y no lectivo nos permitirán abordar situaciones de aprendizaje acordes con el bloque de contenidos. En esta línea nos encontramos autores como Albero (2000), Santos (2003) y Gómez Encinas (2006) que apuestan por la realización y adaptación de las AMN a los centros educativos.

Falta de horario (ítem 43):

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	7	8,9
	En desacuerdo	19	24,1
	De acuerdo	24	30,4
	Totalmente de acuerdo	29	36,7
	Total	79	100,0
Perdidos	Sistema	1	
Total		80	

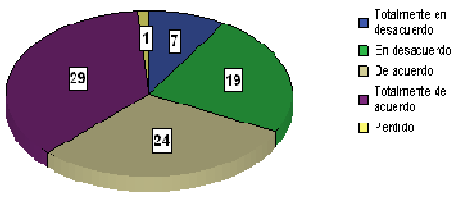


Gráfico 4.57.- Aspectos implícitos: falta horario.

Falta de profesorado especialista en AMN (ítem 44):

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	7	9,0
	En desacuerdo	19	24,4
	De acuerdo	34	43,6
	Totalmente de acuerdo	18	23,1
	Total	78	100,0
Perdidos	Sistema	2	
Total		80	

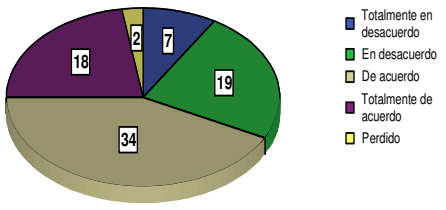


Gráfico 4.58.- Frecuencia, falta de profesorado especialista.

Por último, más del 65% apoyan que la falta de profesorado especialista condiciona el trabajo de las actividades en la naturaleza. En los centros educativos el trabajo de las AMN viene condicionado, en algunas ocasiones, por la relación con entidades ajenas al centro que facilitan la puesta en marcha de estos contenidos. Si a esto le unimos la falta de formación del profesorado de EF nos encontramos como en ocasiones es necesita la presencia de especialistas en estas materias. Algunos autores como Parra (2006) plantean soluciones como la coordinación con el centro del profesorado para facilitar la mejora formativa del profesorado así como la participación de expertos en materias afines a las AMN.

Otras (especificar) (ítem 45):

En el presente estudio las aportaciones del profesorado en la pregunta número ocho nos permite enriquecer de forma cualitativa todo el proceso. Destacamos en esta pregunta las siguientes aportaciones:

- No hay apoyo por parte de directiva ni claustro.
- En este caso se dan en un aula de medio ambiente en un Parque Natural, facilitándose la puesta en práctica de estos contenidos.
- Trasladar las actividades en entorno inmediato implica la aparición de peligros que no son fáciles de controlar.
- Tenemos muchos problemas en el centro para organizar cualquier salida.
- Falta información a las familias, que perjudica la realización de proyectos vinculados a las actividades en el medio natural.
- La falta de leyes que regulen explícitamente esta parcela, y que queden claras en el caso del profesorado de EF.
- Falta incentivos al profesorado que participa en estas actividades, supone una carga en la mayoría de las ocasiones.
- Poca vocación por parte del profesorado a la hora de desarrollar estos contenidos.

Como resumen de la pregunta número ocho, presentamos los porcentajes más altos de cada uno de los ítems que condicionan de manera directa el desarrollo de las AMN en un centro escolar.

- El 43,8% está *"en desacuerdo"* que no pueden aplicarse en el centro.
- El 53,2% está *"de acuerdo"* que por desconocimiento no se realizan.
- El 53,8% está *"en desacuerdo"* que son difíciles de evaluar.
- El 50,6% está *"totalmente en desacuerdo"* que son poco atractivas.
- El 42,9% está *"en desacuerdo"* que tienen poco peso específico.
- El 44,3% está *"totalmente de acuerdo"* que faltan recursos materiales.
- El 51,9% está *"totalmente de acuerdo"* que faltan recursos económicos.
- El 56,3% está *"totalmente de acuerdo"* que falta una buena cobertura de seguros que de seguridad al profesorado.

- El 36,7% está *"totalmente de acuerdo"* que la falta horario influye para llevar a cabo AMN en el centro educativo.
- El 43,6% está *"de acuerdo"* que la falta de profesorado especialista no facilita el trabajo de las AMN.

Seguimos en la dimensión sexta, en aspectos relacionados con la metodología, las preguntas que analizamos a continuación son la número nueve y la diez. Básicamente queremos conocer el uso de las fuentes documentales en el trabajo de las actividades en el medio natural así como el uso de diferentes instalaciones para llevar a cabo las mismas.

Dimensión 6: Metodología	
	Pregunta 9, al preparar las clases de actividades en la naturaleza, consideras las siguientes fuentes de documentación:
Ítem 47	Documentos oficiales publicados de EF en general
Ítem 48	Libros de textos y manual del profesorado
Ítem 49	Material publicado sobre EF (libros, revistas…)
Ítem 50	Material publicado para otras áreas (libros…)
Ítem 51	Apuntes obtenidos durante la carrera
Ítem 52	Apuntes obtenidos de actividades formativas
Ítem 53	Material de elaboración propia
Ítem 54	Otro (especificar):

Cuadro nº 4.18.- Fuentes de documentación utilizadas para preparar las clases de AMN.

Tabla nº 4.39.- Datos estadísticos básicos de la pregunta nº 9.

Fuentes consultadas		documentos oficiales	libros de textos	revistas	otras áreas	apuntes carrera	actividades formativas	elaboración propia	otras	frecuencia otras
N	Válidos	72	76	72	71	75	76	74	80	2
	Perdidos	8	4	8	9	5	4	6	0	78
Media		2,64	3,11	3,22	2,13	2,87	3,54	3,84		4,00
Error típ. de la media		,136	,122	,124	,096	,163	,130	,129		,000
Mediana		2,00	3,00	3,00	2,00	3,00	4,00	4,00		4,00
Moda		2	4	3	2	1	4	5		4
Desv. típ.		1,154	1,066	1,051	,809	1,408	1,137	1,111		,000
Varianza		1,333	1,135	1,105	,655	1,982	1,292	1,234		,000
Asimetría		,300	-,147	-,088	,926	,094	-,688	-,595		
Error típ. de asimetría		,283	,276	,283	,285	,277	,276	,279		
Curtosis		-,828	-,684	-,659	1,713	-1,296	-,263	-,741		
Error típ. de curtosis		,559	,545	,559	,563	,548	,545	,552		
Rango		4	4	4	4	4	4	4		0
Mínimo		1	1	1	1	1	1	1		4
Máximo		5	5	5	5	5	5	5		4
Suma		190	236	232	151	215	269	284		8
Percen.	25	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00		4,00
	50	2,00	3,00	3,00	2,00	3,00	4,00	4,00		4,00
	75	4,00	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	5,00		4,00

Una vez visto los datos generales de la pregunta nueve realizamos un análisis pormenorizado de las diferentes fuentes utilizadas en el desarrollo de los contenidos de actividades en el medio natural.

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Nunca	12	16,7
	Algunas veces	25	34,7
	Normalmente	16	22,2
	Muy a menudo	15	20,8
	Siempre	4	5,6
	Total	72	100,0
Perdidos	Sistema	8	
Total		80	

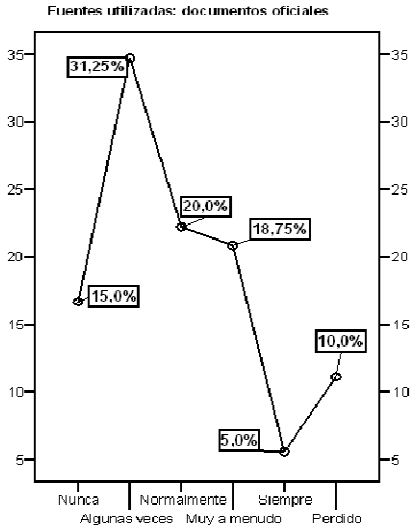


Gráfico nº 4.59.- Fuentes utilizadas: documentos oficiales.

En la utilización de los documentos oficiales (gráfico nº 4.59), los valores más destacados son: el 31,25% los utiliza *"algunas veces"* y el 20% *"normalmente"*

En cuanto a la utilización de los libros de textos los resultados son:

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Nunca	5	6,6
	Algunas veces	18	23,7
	Normalmente	23	30,3
	Muy a menudo	24	31,6
	Siempre	6	7,9
	Total	76	100,0
Perdidos	Sistema	4	
Total		80	

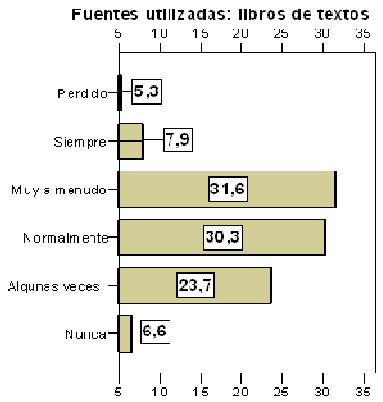


Gráfico nº 4.60.- Fuentes utilizadas: libros de textos.

Como datos más significativos en la utilización de los libros de textos tenemos que el 31,6% los utiliza *"a menudo"*, el 30,3% *"normalmente"* y el 23,7% solamente *"algunas veces"*.

A continuación vemos el uso que se dan a las revistas (gráfico nº 4.61):

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Nunca	3	4,2
	Algunas veces	16	22,2
	Normalmente	23	31,9
	Muy a menudo	22	30,6
	Siempre	8	11,1
	Total	72	100,0
Perdidos	Sistema	8	
Total		80	

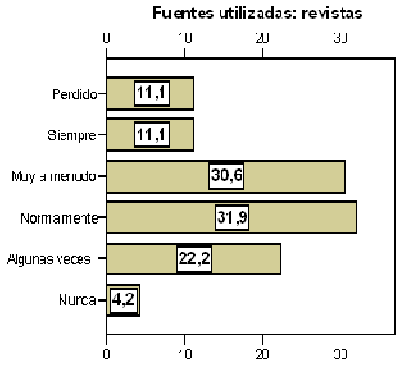


Gráfico nº 4.61.- Fuentes utilizadas: revistas.

Como valores más destacados en la utilización de las revistas como fuente de documentación tenemos: el 30,6% que las utiliza *"muy a menudo"* y el 31,9% las utiliza *"normalmente"*.

En el trabajo con otras áreas a la hora de preparar la documentación (gráfico nº 4.62). El valor más destacado es el 57,7% solamente *"algunas veces"*.

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Nunca	13	18,3
	Algunas veces	41	57,7
	Normalmente	13	18,3
	Muy a menudo	3	4,2
	Siempre	1	1,4
	Total	71	100,0
Perdidos	Sistema	9	
Total		80	

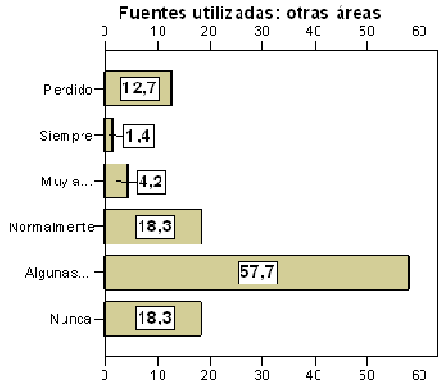


Gráfico nº 4.62.- Fuentes utilizadas: otras áreas.

En cuanto a la utilización de los apuntes de la carrera como soporte básico en la preparación de la documentación de las clases más del 55% los utiliza a menudo frente al más del 40% que los utiliza poco (gráfico nº 4.63).

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Nunca	17	22,7
	Algunas veces	16	21,3
	Normalmente	14	18,7
	Muy a menudo	16	21,3
	Siempre	12	16,0
	Total	75	100,0
Perdidos	Sistema	5	
Total		80	

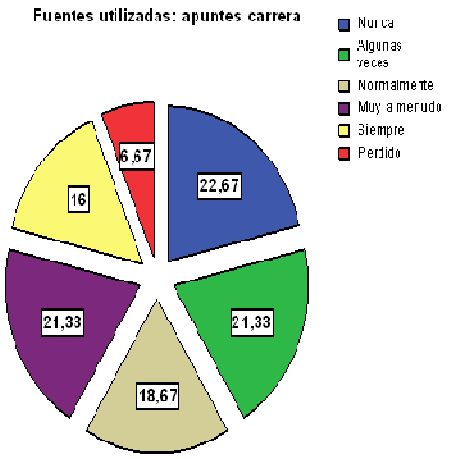


Gráfico nº 4.63.- Fuentes utilizadas: apuntes de la carrera.

A continuación vernos la influencia de las actividades formativas en el uso posterior como documentos de apoyo. Es interesante destacar como casi el

80% del profesorado utiliza a posteriori la documentación conseguida de las actividades formativas (gráfico nº 4.64).

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Nunca	5	6,6
	Algunas veces	10	13,2
	Normalmente	14	18,4
	Muy a menudo	33	43,4
	Siempre	14	18,4
	Total	76	100,0
Perdidos	Sistema	4	
Total		80	

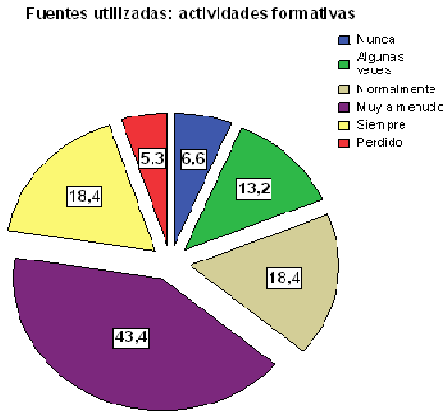


Gráfico nº 4.64.- Fuentes utilizadas: actividades formativas.

Los porcentajes siguientes se refieren a como el profesorado utiliza fuentes documentales de elaboración propia destacando como el 31,1% “muy a menudo” y el 35,1% las utiliza “siempre”.

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Nunca	1	1,4
	Algunas veces	11	14,9
	Normalmente	13	17,6
	Muy a menudo	23	31,1
	Siempre	26	35,1
	Total	74	100,0
Perdidos	Sistema	6	
Total		80	

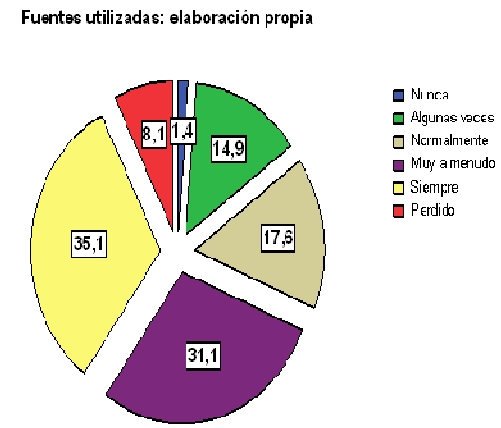


Gráfico nº 4.65.- Fuentes utilizadas: elaboración propia.

Nos llama la atención la poca utilización de otras fuentes de documentación y que tan pocos profesores no hayan aportado la utilización de internet, tan solo un 2,5%.

En la pregunta nº 10 nos planteamos conocer el material que dispone el profesorado tanto en su casa como en el centro educativo para desarrollar los contenidos vinculados al bloque de contenidos *"actividades en el medio natural"*.

Dimensión 6: Metodología	
Pregunta 10, con independencia que los utilices o no, ¿podrías indicarme el material que tienes en casa y en el centro educativo para utilizar en el medio natural?	
Ítem 47	Material disponible en casa
Ítem 48	Material disponible en el centro educativo

Cuadro nº 4.19.- Material disponible en casa y el instituto vinculado a las AMN.

Queremos saber cual es el material disponible en casa y los centros educativos relacionados con las actividades en el medio natural, para ello se diseñaron dos preguntas abiertas para el profesorado aportara los datos concretos. Después de la organización y el recuento hemos obtenido los siguientes resultados.

El material disponible en casa por el profesorado así como el disponible en el centro educativo, queda en función de la frecuencia, de la siguiente manera (gráfico nº 4.66):

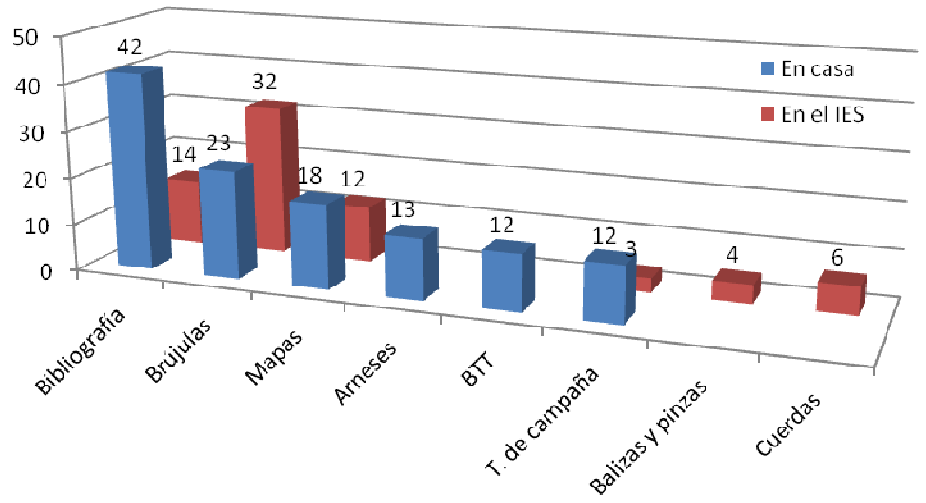


Gráfico n º 4.66.- Material disponible por el profesorado tanto en casa como en el IES.

Del gráfico anterior es relevante el dato relacionado con las tiendas de campaña, donde solamente menos del 5% opina que tienen este material en el centro y aunque este valor sube un poco cuando se trate del material disponible en casa (algo más del 15%). Con estos valores resulta cuanto menos curioso como la acampada como contenido a desarrollar en los institutos, es uno de los

más utilizados y sin embargo es casi nulo el material existente en los centros, principalmente tiendas de campaña. Esta situación es comprensible dada la escasez de materiales que sufren un elevado porcentaje de centros educativos, así como el precio (algo caro) de los materiales específicos para llevar a cabo un trabajo de actividades en el medio natural. De todas maneras cuando se decide llevar a la práctica la acampada, la aportación del alumnado es fundamental, pues lo mismo que ocurre con las bicicletas, que en la mayoría de los hogares españoles hay una, es posible que también tengamos una tienda de campaña en casa, o conocemos a alguien que nos la puede dejar.

Los datos aportados por García Ferrando (2001:187) sobre los artículos (relacionados con las actividades en el medio natural) que existen en los hogares españoles justifican nuestra discusión (tabla nº 4.40).

Tabla nº 4.40.- Porcentaje de hogares en los que hay al menos un artículo deportivo de los más usuales para ejercitarse físicamente y practicar deporte, 2000-1990.

Artículo Deportivo	2000	1990
Bicicleta de adulto	64	52
Tienda de campaña	38	25
Equipo de pesca	27	26
Equipo de bucear	17	17
Escopeta de caza	15	18
Útiles de montañismo	14	11
Equipo de esquiar	10	8
Equipo de navegación	3	4

Como resumen de los materiales disponibles en casa y el centro educativo tenemos:

MATERIAL EN CASA	MATERIAL EN EL CENTRO EDUCATIVO
- Bibliografía especifica - Brújulas - Mapas - Arneses - Cuerdas - Bicicleta de montaña - Tiendas de campaña	- Brújulas - Bibliografía específica - Mapas - Planos - Cuerdas - Balizas y pinzas

Cuadro nº 4.20.- Resumen material disponible por el profesorado en casa y en el centro.

Como positivo resaltamos la opinión del sujeto nº 75. Ofrece una solución para mejorar el acceso al material específico para un correcto desarrollo de las AMN. Se ha creado un club deportivo en el centro donde el departamento de EF

participa de forma activa y se ha ido comprando y pidiendo subvenciones para disponer del material necesario, así actualmente disponen de:

- 30 piraguas y material complementario.
- 20 BTT.
- 15 equipos de escalada.
- 20 equipos de espeleología.
- 10 equipos de tiro con arco, con 5 dianas y soportes.
- 40 brújulas.
- 20 tiendas de 4 plazas.
- 1 tienda pabellón.
- 2 carritos de transporte, equipo de trasmisiones, botiquines, etc.

Como penúltimo apartado de la dimensión metodología en la pregunta nº 11 recogemos la información sobre la utilización de diferentes zonas de trabajo que el profesorado de EF cuando desarrolla contenidos de AMN.

Dimensión 6: Metodología	
Pregunta 11, indica qué espacios e instalaciones utilizas para el desarrollo de las AMN	
Ítem del 58 al 60	Espacios utilizados en 1º de ESO
Ítem del 61 al 63	Espacios utilizados en 2º de ESO
Ítem del 64 al 66	Espacios utilizados en 3º de ESO
Ítem del 67 al 69	Espacios utilizados en 4º de ESO

Cuadro nº 4.21.- Espacios utilizados para llevar a cabo las actividades en el medio natural.

Como datos más significativos destacamos:

En 1º de ESO, la opción más elegida es la utilizar el centro de una manera global; a continuación nos encontramos con la utilización del gimnasio ó gimnasio, pista y patio. En la utilización del entorno cercano las opciones más elegidas son parques y parques naturales. En cuanto al entorno lejano la opción más utilizada es la de parques naturales. Las últimas tendencias según autores como Parra (2002), Arribas (2003) y Santos (2003) van encaminadas a desarrollar AMN en los IES, con adaptaciones de espacios y creación de otros nuevos. Por ello creemos interesante conocer la opinión del profesorado, nos permitirá diseñar estrategias posteriores, con el fin de fomentar el trabajo de las actividades en el medio natural.

En 2º de ESO, lo mismo que ocurre en primero, la opción más elegida es la utilización del centro de una manera global; a continuación, con valores más bajos aparecen el gimnasio y el patio. Destacamos la aportación de algunos profesores que utilizan el patio por no tener gimnasio. En cuanto al entorno cercano, con más aportaciones tenemos los parques, polideportivo y parques naturales. En el apartado de entorno lejano, ocurre igual que en los anteriores, que se utiliza de forma genérica sin especificar el lugar, después aparecen los

parques naturales y el bosque. De acuerdo a los resultados, el desarrollo de actividades en el medio natural viene asociado de una diversidad en la utilización de espacios, como así nos comenta Santos (2003:126) *diferenciando entre los espacios escolares y los espacios naturales. Dependiendo de si se llevan a cabo en uno u otro espacio va a tener grandes implicaciones referidas sobre todo a las finalidades y a su justificación educativa.*

En 3º de ESO, igual que los cursos anteriores, aparece de forma destacada la opción general en la que no se especifica la zona de trabajo: centro, entorno cercano y entorno lejano. A continuación en los centros los espacios más utilizados son el propio centro, el patio y el gimnasio. En el entorno cercano aparecen (con mayor porcentaje que en cursos anteriores): los parques naturales, el polideportivo, los parques y los caminos reales. En el entorno lejano, las propuestas aportadas son: los Parques Naturales y Sierra Nevada.

En 4º de ESO, igual que los cursos anteriores, aparece de forma destacada la opción general sin especificar zona de trabajo como la más elegida, tanto en centro y entorno cercano como en el entorno lejano. En el resto de aportaciones coinciden con las de 3º de ESO. Para Parra, Rovira y Luque (2002), el bloque de actividades físicas en el medio natural en el centro escolar precisa del trabajo de varias áreas (socioeducativa, de intervención docente y curricular), pero la base se sitúa en una reflexión del trabajo diario sobre las infraestructuras y los materiales como área principal. La búsqueda y creación de espacios alternativos se perfilan como el motor principal de nuestro trabajo en el centro escolar. En este trabajo se reflexiona sobre los diferentes espacios y sus potencialidades, de forma resumida los autores nos ofrecen la figura nº 4.2.



Figura nº 4.2.- Área de infraestructura y material, tomado de Parra, Rovira y Luque (2002:9).

Finalmente en la pregunta nº 16, nos interesa conocer la financiación que reciben para llevar a cabo estos contenidos en los centros educativos.

Dimensión 6: Metodología	
Pregunta 16, durante el curso anterior (2003-04), ¿cuál fue la financiación de las AMN?	
Ítem 100	Departamento de Educación Física
Ítem 101	Asociación de madres y padres del alumnado
Ítem 102	Alumnado
Ítem 103	Ayudas solicitadas a la Consejería de Educación y Ciencia
Ítem 104	Ayudas solicitadas a otras Consejerías de la Junta
Ítem 105	Ayudas solicitadas a otras entidades
Ítem 106	Otras (especificar):

Cuadro nº 4.22.- Fuentes de financiación durante el curso 2003-04.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Mucho	10	12,5
	Bastante	18	22,5
	Poco	22	27,5
	Nada	23	28,8
	Total	73	91,3
Perdidos	Sistema	7	8,8
Total		80	100,0

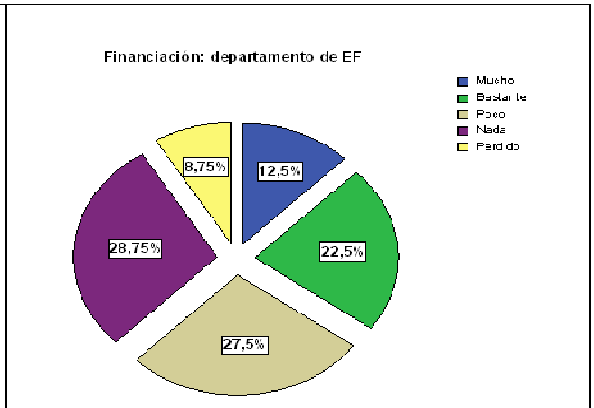


Gráfico nº 4.67.- Financiación de las AMN desde el Departamento de E. F.

En cuanto a la financiación de las AMN por parte del departamento de EF, los resultados con los valores más altos son: el 27,5% recibe *"poco"* del departamento y el 28,8% no recibe *"nada"* (gráfico nº 4.67).

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Mucho	1	1,3
	Bastante	11	13,8
	Poco	18	22,5
	Nada	42	52,5
	Total	72	90,0
Perdidos	Sistema	8	10,0
Total		80	100,0

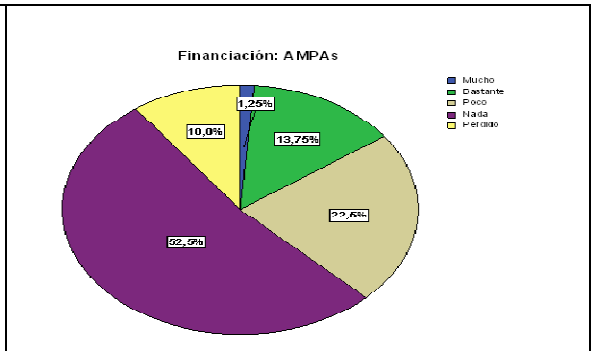


Gráfico nº 4.68.- Financiación de las actividades en el medio natural desde el AMPAs.

En relación a la financiación de las actividades en la naturaleza por parte de la Asociación de Padres y Madres de alumnos (AMPAs), los resultados más destacados son: el 22,6% recibe *"poca"* financiación de la asociación y el 52,5% no recibe *"nada"* (gráfico nº 4.68). Esta tendencia va cambiando, debido a la necesidad de incrementar la participación de los agentes educativos en el proceso educativo, sirva de ejemplo la noticia encontrada en el portal de internet (http://www.losalcores.info). *El Ayuntamiento aumenta las ayudas para los proyectos educativos de las AMPAs. La Delegación Municipal de Educación del Ayuntamiento de Carmona, que dirige la concejala Ana Mª López, ha concedido recientemente a la asociación de madres y padres de alumnos (AMPA) de la localidad subvenciones por importe total de 12.000 euros para el desarrollo de distintas actividades y proyectos educativos para el curso escolar 2007-2008, lo que supone además un incremento del 13% respecto a las ayudas del curso anterior. Carmona, 19 de febrero de 2008.*

También cabe destacar como desde el MEC (ORDEN ECI/1599/2007, de 24 de mayo) se activan ayudas que faciliten el agrupamiento de centros para emprender proyectos comunes, abordando temáticas como:

- Aspectos curriculares de las áreas y materias.
- Aspectos organizativos del centro.
- La cooperación del centro con el entorno.
- Aspectos transversales a las diferentes áreas y materias del currículo.
- Aspectos metodológicos o didácticos.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Mucho	26	32,5
	Bastante	22	27,5
	Poco	13	16,3
	Nada	14	17,5
	Total	75	93,8
Perdidos	Sistema	5	6,3
Total		80	100,0

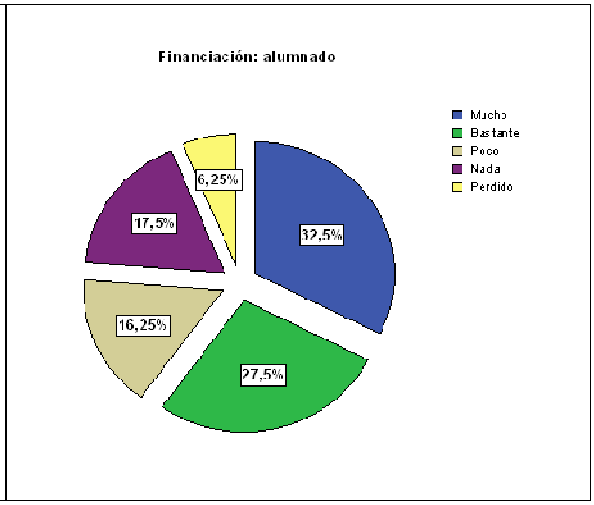


Gráfico nº 4.69.- Financiación de las AMN por parte del alumnado.

La financiación de las actividades en la naturaleza por parte del alumnado muestran los siguientes resultados: el 32,5% recibe *"mucho"* y el 27,5% recibe *"bastante"*; (gráfico nº 4.69).

En el gráfico siguiente la financiación de las actividades en la naturaleza por parte de ayudas de la Consejería de Educación muestra los resultados más significativos: el 15% del profesorado opinan que reciben *"poca"* ayuda de la administración educativa y el 63,8% no reciben *"nada"* de la Consejería de Educación (gráfico nº 4.70).

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Mucho	1	1,3
	Bastante	3	3,8
	Poco	12	15,0
	Nada	51	63,8
	Total	67	83,8
Perdidos	Sistema	13	16,3
Total		80	100,0

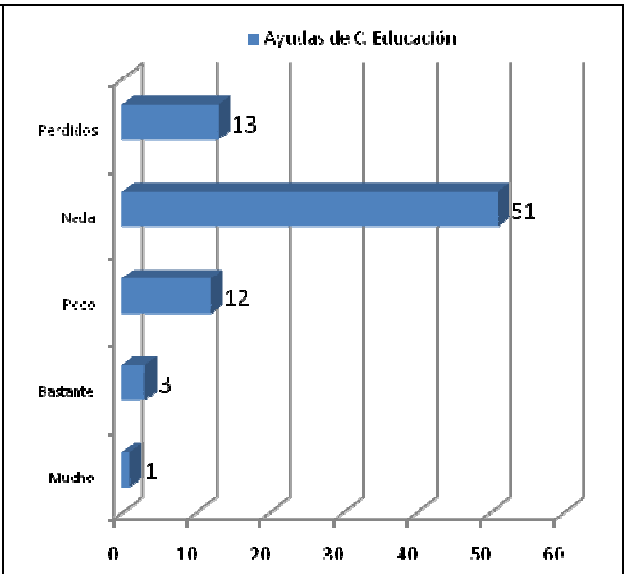


Gráfico nº 4.70.- Financiación de las AMN por parte de la Consejería de Educación.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Mucho	1	1,3
	Bastante	3	3,8
	Poco	6	7,5
	Nada	57	71,3
	Total	67	83,8
Perdidos	Sistema	13	16,3
Total		80	100,0

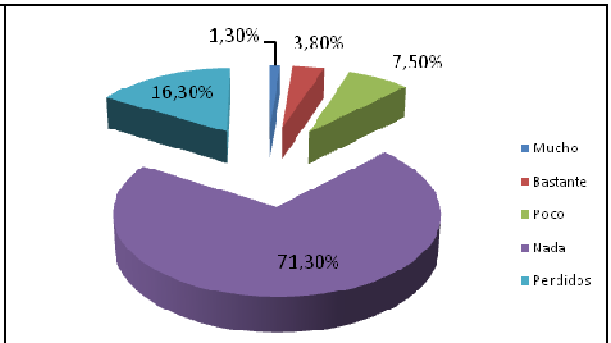


Gráfico nº 4.71.- Financiación de las AMN natural por parte de otras Consejerías.

La ayuda recibida por otras Consejerías refleja el siguiente resultado: el 71,3% no reciben ningún tipo de ayuda (gráfico nº 4.71).

Tabla nº 4.41.- Financiación de las actividades en el medio natural por parte de otras entidades.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Mucho	2	2,5	3,2
	Bastante	5	6,3	7,9
	Poco	11	13,8	17,5
	Nada	45	56,3	71,4
	Total	63	78,8	100,0
Perdidos	Sistema	17	21,3	
Total		80	100,0	

Las ayudas de otras entidades muestran como más significativo que el 13,8% recibe *"poco"* y el 56,3% no reciben *"nada"* (tabla nº 4.41).

Tabla nº 4.42.- Financiación de las actividades en el medio natural por parte de otras fuentes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	No contestan	72	90,0	90,0
	Ayuntamiento	1	1,3	1,3
	Centro	2	2,5	2,5
	Centro (Asoc.)	2	2,5	2,5
	Diputación	1	1,3	1,3
	Instituciones	1	1,3	1,3
	Propuestas Alu.	1	1,3	1,3
	Total	80	100,0	100,0

Las respuestas aportadas por el profesorado, aunque en porcentajes muy pequeños se reciben ayudas de otras instituciones, de asociaciones adscritas al centro o del entorno próximo, etc. Como resumen presentamos las medias sobre la financiación que tienen las actividades en la naturaleza desde los entes que influyen directamente en el buen desarrollo del curso escolar, facilitando la puesta en marcha de proyectos vinculados al centro así como la participación del alumnado.

Tabla nº 4.43.- Medias de la financiación de las AMN por parte de diferentes entidades.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Financiación: departamento de EF	73	1	4	2,79	1,040
Financiación: AMPAs	72	1	4	3,40	,799
Financiación: alumnado	75	1	4	2,20	1,115
Financiación: ayudas de educación	67	1	4	3,69	,633
Financiación: ayudas de otras consejerías	67	1	4	3,78	,599
Financiación: ayudas de otras entidades	63	1	4	3,57	,777
Financiación: frecuencia de otras	8	1	3	2,00	,756
N válido (según lista)	2				

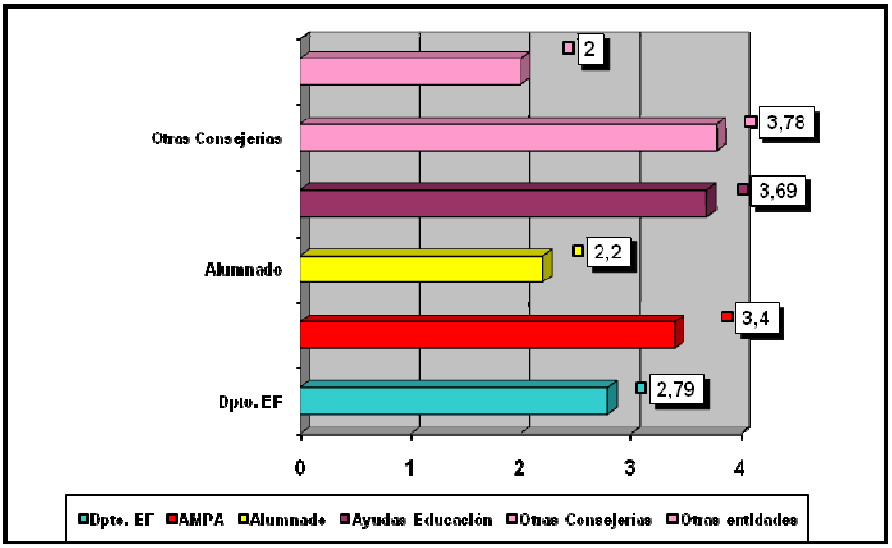


Gráfico nº 4.72.- Medias sobre la financiación de las actividades en el medio natural.

Como resumen del gráfico anterior las ayudas se reciben fundamentalmente de otras consejerías (3,79) y de la consejería de educación (3,69), seguido de las ayudas del AMPA (3,4).

A continuación a modo de resumen, el siguiente cuadro nos muestra los datos más relevantes de la dimensión: metodología (cuadro nº 4.22).

DIMENSIÓN 6: METODOLOGÍA
- El valor medio del número de sesiones que se dedica de actividades en el medio natural en los diferentes cursos de Secundaria son valores muy cercanos a 4: - En 1º de ESO el valor medio es 3,71. - En 2º de ESO el valor medio es 3,72. - En 3º de ESO el valor medio es 3,90. - En 4º de ESO el valor medio es 3,91. - El porcentaje correspondiente a los valores más altos de sesiones impartidas en Secundaria (4 ó más sesiones): en 1º de ESO el 42,5%; en 2º de ESO el 42,5%; en 3º de ESO el 70% y en 4º de ESO el 80%. Cabe destacar como se incrementa de forma notable el número de sesiones en el segundo ciclo de Secundaria. - Los trimestres de trabajo son: - En 1º de ESO como valor más destacado el 38,8% en el tercer trimestre junto al 21,3% que no realiza en ningún trimestre. - En 2º de ESO el 10% corresponde al segundo trimestre; el 42,5% al tercer trimestre; el 18,8% a ningún trimestre y el 10% al segundo y tercer trimestre. - En 3º de ESO el 17,5% corresponde al segundo cuatrimestre; el 40% al tercer trimestre; el 13,8% a ningún trimestre y el 13,5% al segundo y tercer trimestre. - En 4º de ESO los valores destacados son: el 12,5% corresponde al segundo

cuatrimestre; el 45% el tercer trimestre y el 16,3% el segundo y tercer trimestre.

- A la hora de introducir contenidos teóricos los datos más relevantes son: el 7,5% desarrolla la teoría y la práctica por separado y el 56,3% desarrolla la teoría integrada en la práctica.

Como resumen de la pregunta número ocho, presentamos los porcentajes más altos de cada uno de los ítems que condicionan de manera directa el desarrollo de las AMN en un centro escolar.

- El 43,8% está *"en desacuerdo"* que no pueden aplicarse en el centro.
- El 53,2% está *"de acuerdo"* que por desconocimiento no se realizan.
- El 53,8% está *"en desacuerdo"* que son difíciles de evaluar.
- El 50,6% está *"totalmente en desacuerdo"* que son poco atractivas.
- El 42,9% está *"en desacuerdo"* que tienen poco peso específico.
- El 44,3% está *"totalmente de acuerdo"* que faltan recursos materiales.
- El 51,9% está *"totalmente de acuerdo"* que faltan recursos económicos.
- El 56,3% está *"totalmente de acuerdo"* que faltan una buena cobertura de seguros que de seguridad al profesorado.
- El 36,7% está *"totalmente de acuerdo"* que falta horario influye para llevar a cabo AMN en el centro educativo.
- El 43,6% está *"de acuerdo"* que la falta de profesorado especialista no facilita el trabajo de las AMN.

- Fuentes de documentación utilizadas:

- Documentos oficiales publicados de EF en general: el 15% *"nunca"* los utiliza; el 31,3% *"algunas veces"*; el 20% *"normalmente"*; el 18,8% *"muy a menudo"* y el 5% *"siempre"*.
- Libros de textos y manual del profesorado: el 6% *"nunca"* los utiliza; el 22,5% *"algunas veces"*; el 28,8% *"normalmente"*; el 30% *"muy a menudo"* y el 7,5% *"siempre"*.
- Material publicado sobre EF (libros, revistas…): el 3,8% *"nunca"* los utiliza; el 20% *"algunas veces"*; el 28,8% *"normalmente"*; el 27,5% *"muy a menudo"* y el 10% *"siempre"*.
- Material publicado para otras áreas (libros…): el 16,3% *"nunca"* los utiliza; el 51,3% *"algunas veces"*; el 16,3% *"normalmente"*; el 3,8% *"muy a menudo"* y el 1,3% *"siempre"*.
- Apuntes obtenidos durante la carrera: el 21,3% *"nunca"* los utiliza; el 20% *"algunas veces"*; el 17,5% *"normalmente"*; el 20% *"muy a menudo"* y el 15% *"siempre"*.
- Apuntes obtenidos de actividades formativas: el 6,3% *"nunca"* los utiliza; el 12,5% *"algunas veces"*; el 17,5% *"normalmente"*; el 41,3% *"muy a menudo"* y el 17,5% *"siempre"*.
- Material de elaboración propia: el 1,3% *"nunca"* los utiliza; el 13,8% *"algunas veces"*; el 16,3% *"normalmente"*; el 28,8% *"muy a menudo"* y el 32,5% *"siempre"*.

- Como resumen de los materiales disponibles en casa y el centro educativo tenemos:

✓ Material en casa

- Bibliografía especifica
- Brújulas
- Mapas
- Arneses
- Cuerdas
- Bicicleta de montaña
- Tiendas de campaña

✓ Material en el centro

- Brújulas
- Bibliografía específica
- Mapas
- Cuerdas
- Balizas y pinzas
- Tiendas de campaña.



- Como resumen de las instalaciones utilizadas tenemos: - En 1º de ESO, la opción más elegida es la utilizar el IES de una manera global; a continuación nos encontramos con la utilización del gimnasio ó gimnasio, pista y patio. En la utilización del entorno cercano las opciones más elegidas son parques y parques naturales. En cuanto al entorno lejano la opción más utilizada es la de parques naturales. - En 2º de ESO, lo mismo que ocurre en primero, la opción más elegida es la utilización del centro de una manera global; a continuación, con valores más bajos aparecen el gimnasio y el patio. Destacamos la aportación de algunos profesores que utilizan el patio por no tener gimnasio. En cuanto al entorno cercano, con más aportaciones tenemos los parques, polideportivo y parques naturales. En el apartado de entorno lejano, ocurre igual que en los anteriores, que se utiliza de forma genérica sin especificar el lugar, después aparecen los parques naturales y el bosque. - En 3º de ESO, igual que los cursos anteriores, aparece de forma destacada la opción general en la que no se especifica la zona de trabajo: centro, entorno cercano y entorno lejano. A continuación en los centros los espacios más utilizados son el propio centro, el patio y el gimnasio. En el entorno cercano aparecen (con mayor porcentaje que en cursos anteriores): los parques naturales, el polideportivo, los parques y los caminos reales. En el entorno lejano, las propuestas aportadas son: los parques naturales y Sierra Nevada. - En 4º de ESO, igual que los cursos anteriores, aparece de forma destacada la opción general sin especificar zona de trabajo como la más elegida, tanto en centro y entorno cercano como en el entorno lejano. En el resto de aportaciones coinciden con las de 3º.
- Financiación de las actividades en el medio natural: - Departamento de EF, con un valor medio de 2,79 (Mínimo = 1 y Máximo = 4). - AMPAs, el resultado obtenido es 3,4. - El propio alumnado, cuyo valor medio es 2,2. - Ayudas solicitadas a la Consejería de Educación, con 3,69 de media. - Ayudas solicitadas a otras instituciones de la Junta, con 3,78. - Ayuda a otras entidades, cuyo dato es 2.

Cuadro nº 4.23.- Resumen de la dimensión: metodología.

4.1.7.- Análisis de la dimensión 7: Evaluación

Antes de comenzar con el análisis de esta dimensión nos gustaría aclarar que el proceso de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje lleva implícito diversos apartados, de acuerdo a la propuesta planteada por Gairín (1998), en la que se incluye al profesorado y al alumnado. Sin embargo, en nuestro estudio nos centramos fundamentalmente en el alumnado, recogiendo información mediante las siguientes preguntas:

Dimensión 7: Evaluación
Pregunta 13: Para la calificación del alumnado en actividades en el medio natural, ¿distribuye el 100% en cada uno de los bloques?
Pregunta 14: Los instrumentos utilizados para la evaluación del aprendizaje del alumnado en actividades en el medio natural son:

Cuadro nº 4.24.- Dimensiones y preguntas sobre la evaluación.

Los gráficos que mostramos a continuación en relación a la *pregunta nº 13* nos reflejan los porcentajes que utiliza el profesorado para evaluar las AMN, en el ámbito conceptual, procedimental y actitudinal. En primer lugar y a nivel global nos encontramos con las siguientes medias:

Tabla nº 4.44.- Medias de calificación otorgada a los a los diferentes ámbitos.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Calificación: porcentaje conceptos en 1º Ciclo	62	0	60	23,82	10,078
Calificación: porcentaje conceptos en 2º Ciclo	69	0	60	25,83	9,727
Calificación: porcentaje procedimientos en 1º Ciclo	66	0	70	40,42	12,182
Calificación: porcentaje procedimientos en 2º Ciclo	72	0	70	39,63	10,794
Calificación: porcentaje actitudes en 1º Ciclo	67	15	70	35,40	10,927
Calificación: porcentaje actitudes en 2º Ciclo	73	10	70	34,00	11,098
N válido (según lista)	59				

Como resultados más destacados de la tabla nº 4.44 tenemos la evaluación planteada por el profesorado, clasificada en aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, cuyos valores son:

- Alrededor del 20-25% para el ámbito conceptual tanto en primero como en segundo ciclo.
- En torno al 40% corresponde a los procedimientos. En primer y segundo ciclo.
- Cercano al 35% se evalúan las actitudes de primer y segundo ciclo.

Por tanto la evaluación con más profesorado a favor es (tabla nº 4.45):

Tabla nº 4.45.- Ámbitos relacionados con los conceptos, procedimientos y actitudes.

CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
20-25%	40%	35%

Con estos datos nos aproximamos a los valores alcanzados en otros estudios como el coordinado por Moreno (2003) (tabla nº 4.46):

Tabla nº 4.46.- Ámbitos relacionados con los conceptos, procedimientos y actitudes.

CONCEPTOS	PROCEDIMENTOS	ACTITUDES
23,6%	43,58%	32,76%

De forma pormenorizada vemos la evaluación de los diferentes ámbitos y ciclos, de acuerdo con Galera (2001), en la que se presenta la evaluación del

alumnado cuyo objeto son los diferentes ámbitos de la personalidad. Distinguimos tres: ámbito motor (capacidades perceptivo-motrices, capacidades coordinativas o habilidades motrices, capacidades condicionales y capacidades decisionales o conductas sociomotrices), ámbito afectivo y ámbito cognitivo.

En el ámbito conceptual, el profesorado aporta múltiples soluciones a los porcentajes de la evaluación del alumnado en los ciclos de Secundaria. Como reflejo de estas aportaciones nos encontramos en el apartado de los conceptos con los siguientes datos:

Tabla nº 4.47.- Porcentajes otorgados al ámbito conceptual, en primer ciclo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	0	1	1,3	1,6
	10	9	11,3	14,5
	20	26	32,5	41,9
	25	1	1,3	1,6
	30	15	18,8	24,2
	33	4	5,0	6,5
	40	5	6,3	8,1
	60	1	1,3	1,6
	Total	62	77,5	100,0
Perdidos	Sistema	18	22,5	
Total		80	100,0	

La tabla anterior nos muestra los resultados en el apartado de conceptos. En el primer ciclo, el valor más significativo es: el 32,5% opta por un 20% para el apartado de conceptos.

Tabla nº 4.48.- Porcentajes otorgados al ámbito conceptual en segundo ciclo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	0	1	1,3	1,4
	10	6	7,5	8,7
	20	25	31,3	36,2
	25	3	3,8	4,3
	30	20	25,0	29,0
	33	4	5,0	5,8
	35	1	1,3	1,4
	40	8	10,0	11,6
	60	1	1,3	1,4
	Total	69	86,3	100,0
Perdidos	Sistema	11	13,8	
Total		80	100,0	

En el segundo ciclo hay pequeñas variaciones pues el 31,3% opta por el 20% y el 25% por el 30% y Al igual que en primer ciclo, la opción más elegida para calificar el ámbito conceptual ronda el 20% de la nota final.

Tabla nº 4.49.- Porcentajes otorgados al ámbito procedimental en primer ciclo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	0	1	1,3	1,5
	15	1	1,3	1,5
	20	2	2,5	3,0
	30	13	16,3	19,7
	33	3	3,8	4,5
	34	1	1,3	1,5
	35	1	1,3	1,5
	40	24	30,0	36,4
	50	12	15,0	18,2
	60	6	7,5	9,1
	65	1	1,3	1,5
	70	1	1,3	1,5
	Total	66	82,5	100,0
Perdidos	Sistema	14	17,5	
Total		80	100,0	

Los datos reflejados en la tabla anterior nos muestran que el 30% opta por el 40% del porcentaje adecuado para la calificación de los procedimientos en el primer ciclo como dato más relevante.

Tabla nº 4.50.- Porcentajes otorgados al ámbito procedimental en segundo ciclo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	0	1	1,3	1,4
	15	1	1,3	1,4
	20	1	1,3	1,4
	30	14	17,5	19,4
	33	3	3,8	4,2
	34	1	1,3	1,4
	35	3	3,8	4,2
	40	31	38,8	43,1
	50	11	13,8	15,3
	60	5	6,3	6,9
	70	1	1,3	1,4
	Total	72	90,0	100,0
Perdidos	Sistema	8	10,0	
Total		80	100,0	

Lo mismo que ocurre en primer ciclo, un elevado porcentaje (cercano al 40%) considera que el ámbito procedimental tenga un valor relevante respecto a los demás ámbitos.

Tabla nº 4.51.- Porcentajes otorgados al ámbito actitudinal en primer ciclo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	10	2	2,5	2,7
	15	1	1,3	1,4
	20	10	12,5	13,7
	25	2	2,5	2,7
	30	22	27,5	30,1
	33	4	5,0	5,5
	40	23	28,8	31,5
	45	1	1,3	1,4
	50	5	6,3	6,8
	60	2	2,5	2,7
	70	1	1,3	1,4
	Total	73	91,3	100,0
Perdidos	Sistema	7	8,8	
Total		80	100,0	

La tabla anterior muestra que el 28,8% opta por el 40% del porcentaje adecuado para evaluar las actitudes en el primer ciclo y el 26,3% opina que debe ser el 30%.

Tabla nº 4.52.- Porcentajes otorgados al ámbito actitudinal en segundo ciclo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	10	2	2,5	2,7
	15	1	1,3	1,4
	20	10	12,5	13,7
	25	2	2,5	2,7
	30	22	27,5	30,1
	33	4	5,0	5,5
	40	23	28,8	31,5
	45	1	1,3	1,4
	50	5	6,3	6,8
	60	2	2,5	2,7
	70	1	1,3	1,4
	Total	73	91,3	100,0
Perdidos	Sistema	7	8,8	
Total		80	100,0	

Los datos reflejados en la tabla nº 4.52 nos muestran que más del 50% del profesorado opina que la calificación debe estar entre el 40% y el 30%.

A continuación vemos las respuestas a la pregunta nº 14, que hace referencia a los instrumentos utilizados para la evaluación del aprendizaje del alumnado. Los valores oscilan según los siguientes datos: 1= *"nunca"*; 2 = *"algunas veces"*; 3 = *"normalmente"*; 4 = *"muy a menudo"* y 5 = *"siempre"*. Sobre los instrumentos utilizados en la evaluación de las actividades en el medio natural y cumpliendo las *características de validez, fiabilidad, objetividad y estandarización* (Fernández y cols., 2002:269) destacamos los siguientes resultados (tabla nº 4.53):

Tabla nº 4.53.- Instrumentos de evaluación utilizados.

Instrumentos de evaluación:	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Prueba escrita	70	1	5	2,39	1,300
Prueba tipo test	72	1	5	2,25	1,253
Cuaderno del alumnado	71	1	5	2,82	1,552
Trabajo del alumnado	79	1	5	3,33	1,288
Pruebas físicas	68	1	4	1,29	,734
Pruebas de ejecución	74	1	5	2,85	1,505
Observación sistemática	76	1	5	4,17	1,063
Escala de actitudes	70	1	5	3,54	1,421
Registro anecdótico	70	1	5	3,07	1,487
Frecuencia otros	5	3	5	4,40	,894
N válido (según lista)	4				

De la tabla anterior nos gustaría destacar que el instrumento menos utilizado es el de las pruebas físicas con un valor medio de 1,29 (entre los valores de *"nunca"* y *"algunas veces"*). Y el instrumento más utilizado tenemos a la observación sistemática con un valor de 4,19 (entre *"muy a menudo"* y *"siempre"*), destacando también la escala de actitudes con 3,54 (entre *"normalmente"* y *"muy a menudo"*). A continuación los datos de los diferentes instrumentos de evaluación nos muestran las respuestas del profesorado de una manera más concreta. El primer instrumento analizado es la prueba escrita con los siguientes datos (gráfico nº 4.73). Como dato más relevante, el 55% apenas la utiliza.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nunca	21	26,3
	Algunas veces	23	28,8
	Normalmente	11	13,8
	Muy a menudo	8	10,0
	Siempre	7	8,8
	Total	70	87,5
Perdidos	Sistema	10	12,5
Total		80	100,0

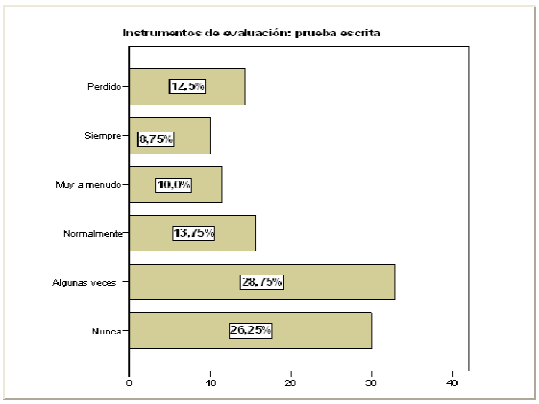


Gráfico nº 4.73.- Instrumentos de evaluación, pruebas escritas.

En cuanto a las pruebas tipo test, los resultados obtenidos son (gráfico nº 73). Los datos de la utilización de las pruebas tipo test están la misma línea que el anterior, el 28,75% las utiliza *"algunas veces"* y el 31,25% *"nunca"* las utiliza.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nunca	25	31,3
	Algunas veces	23	28,8
	Normalmente	10	12,5
	Muy a menudo	9	11,3
	Siempre	5	6,3
	Total	72	90,0
Perdidos	Sistema	8	10,0
Total		80	100,0

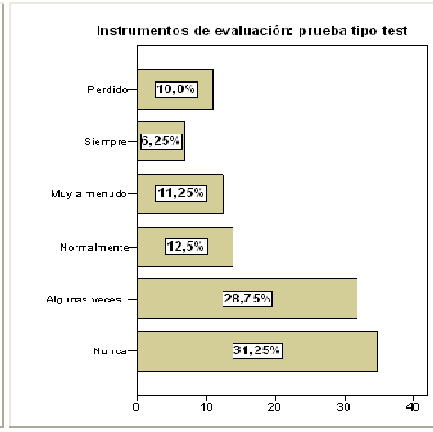


Gráfico nº 4.74.- Instrumentos de evaluación, pruebas tipo test.

Resultados con valores similares los tenemos en Moreno y cols. (2003:97). De forma resumida presentamos en el gráfico nº 4.75 (los valores medios oscilan entre 1 *"nunca"* y 5 *"siempre"*).

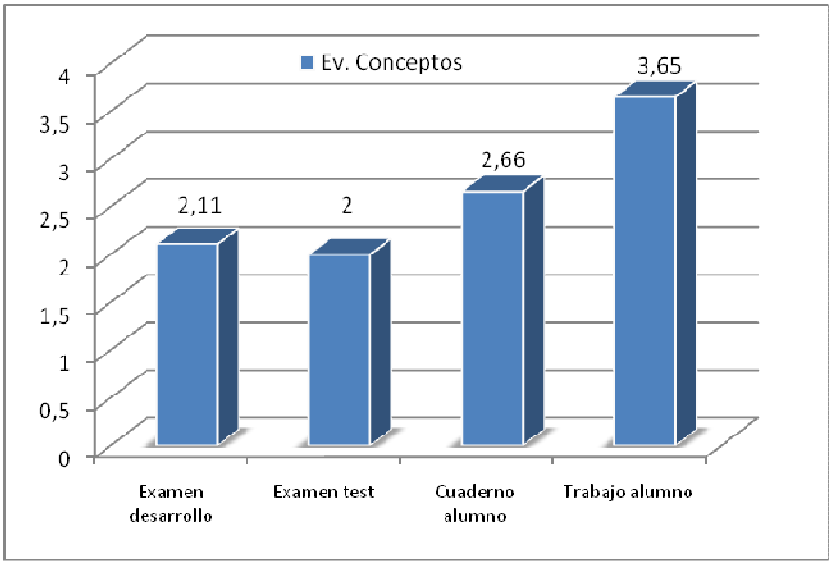


Gráfico nº 4.75.- Evaluación de aprendizajes conceptuales, Moreno y cols. (2003:97).

En la utilización del trabajo del alumnado los datos más relevantes podemos verlos en el gráfico nº 4.76, destacamos como más del 60% la utiliza con cierta frecuencia.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nunca	5	6,3
	Algunas veces	20	25,0
	Normalmente	19	23,8
	Muy a menudo	14	17,5
	Siempre	21	26,3
	Total	79	98,8
Perdidos	Sistema	1	1,3
Total		80	100,0

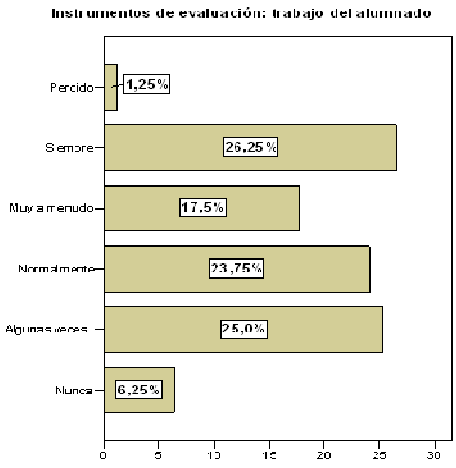


Gráfico nº 4.76.- Instrumentos de evaluación, trabajo del alumnado.

A continuación nos centraremos en la utilización de las pruebas físicas para la evaluación de las actividades en el medio natural, los datos más destacados son los siguientes (gráfico nº 4.77):

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nunca	56	70,0
	Algunas veces	7	8,8
	Normalmente	2	2,5
	Muy a menudo	3	3,8
	Total	68	85,0
Perdidos	Sistema	12	15,0
Total		80	100,0

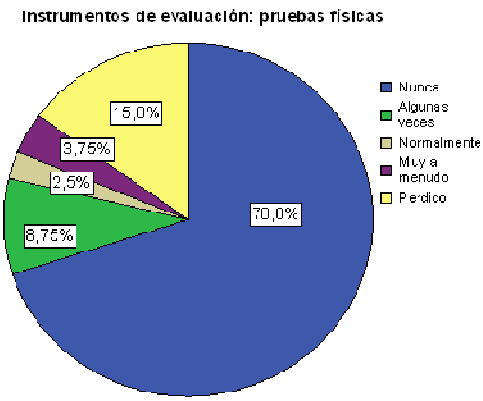


Gráfico nº 4.77.- Instrumentos de evaluación, pruebas físicas.

Como dato más significativo del gráfico anterior destacamos como el 70% de los encuestados *"nunca"* utiliza las pruebas físicas. Dato que consideramos relevante si se compara con otros bloques de contenidos en el que si aparecen las pruebas físicas como prueba de evaluación, aunque la tendencia actual no refleja porcentajes tan elevados, Moreno y cols. (2003).

Los siguientes datos que analizamos se refieren a pruebas de ejecución para conocer el nivel que podemos alcanzar en los diferentes contenidos trabajados (gráfico nº 4.78).

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nunca	21	26,3
	Algunas veces	12	15,0
	Normalmente	12	15,0
	Muy a menudo	15	18,8
	Siempre	14	17,5
	Total	74	92,5
Perdidos	Sistema	6	7,5
Total		80	100,0

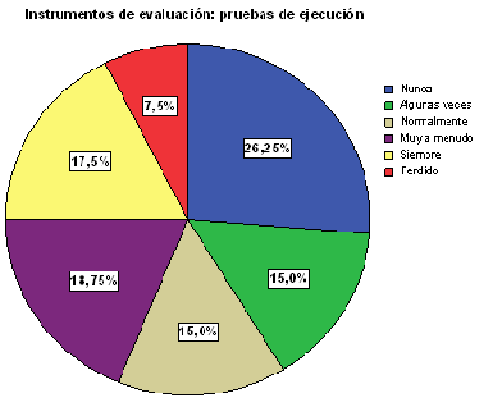


Gráfico nº 4.78.- Instrumentos de evaluación, pruebas de ejecución.

Las respuestas obtenidas del profesorado referentes a las pruebas de ejecución son: el 28,26% *"nunca"* las utiliza; el 16% solamente *"algunas veces"*; el otro 16% las utiliza *"normalmente"*; con un 18,76% aparece que se utiliza *"muy a menudo"* y el 17,6% las utiliza *"siempre"*.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nunca	2	2,5
	Algunas veces	3	3,8
	Normalmente	16	20,0
	Muy a menudo	14	17,5
	Siempre	41	51,3
	Total	76	95,0
Perdidos	Sistema	4	5,0
Total		80	100,0

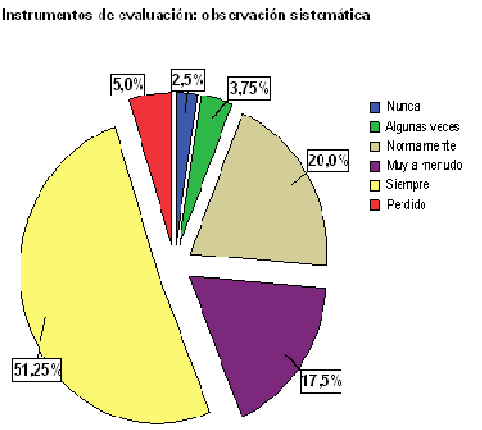


Gráfico nº 4.79.- Instrumentos de evaluación, observación sistemática.

Los datos referentes a la observación sistemática como instrumento de evaluación según el gráfico nº 4.67, más del 65% la utiliza con cierta frecuencia. En estudios anteriores, como el de Moreno y cols. (2003:95), donde hay datos que difieren en algunos aspectos y se acercan en otros (gráfico nº 4.79).

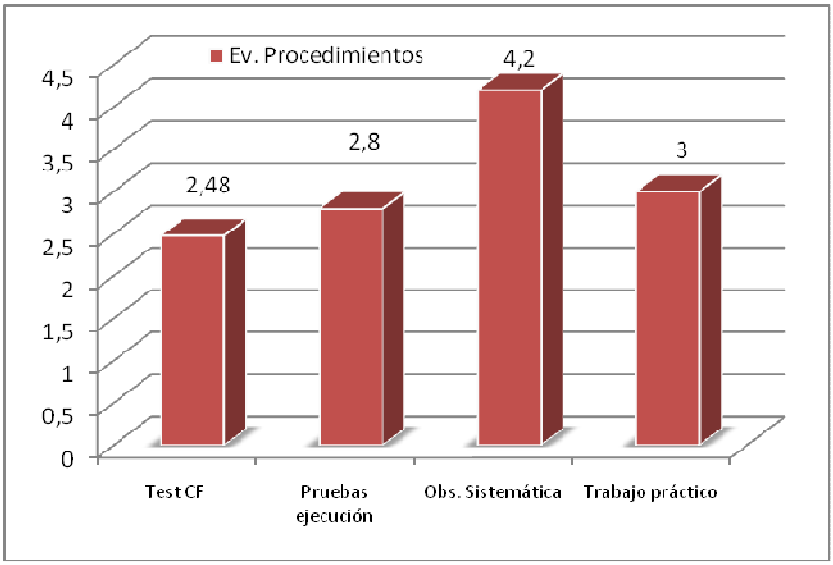


Gráfico nº 4.80.- Evaluación de aprendizajes procedimentales, Moreno y cols. (2003:95).

En cuanto al instrumento de escala de actitudes destacamos que es uno de los más utilizados, con unos resultados de utilización por encima del 70% (gráfico nº 4.81):

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nunca	10	12,5
	Algunas veces	6	7,5
	Normalmente	15	18,8
	Muy a menudo	14	17,5
	Siempre	25	31,3
	Total	70	87,5
Perdidos	Sistema	10	12,5
Total		80	100,0

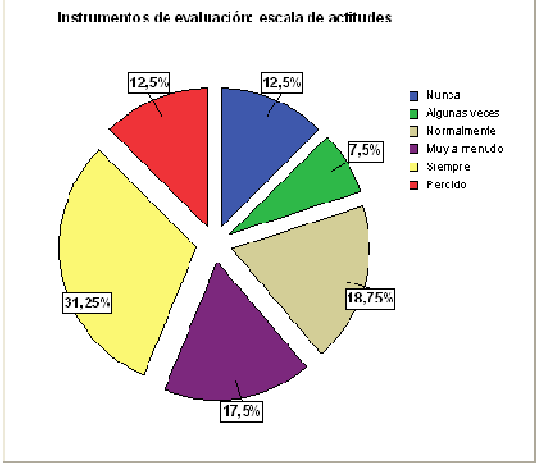


Gráfico nº 4.81.- Instrumentos de evaluación, escala de actitudes.

En cuanto al registro anecdótico, los valores obtenidos son más variados respecto a los anteriores (gráfico nº 4.82).

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nunca	14	17,5
	Algunas veces	14	17,5
	Normalmente	13	16,3
	Muy a menudo	11	13,8
	Siempre	18	22,5
	Total	70	87,5
Perdidos	Sistema	10	12,5
Total		80	100,0

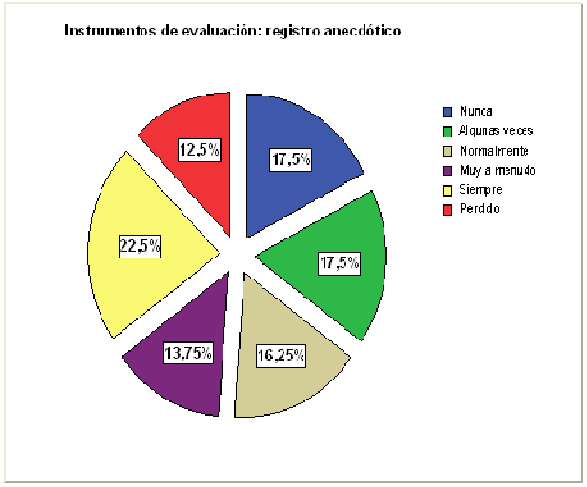


Gráfico nº 4.82.- Instrumentos de evaluación, registro anecdótico.

Los datos más significativos se acercan al 50% en su utilización. Dentro del bloque de la evaluación de las actitudes el trabajo presentado por Moreno y cols. (2003) hace referencia a la EF en general, pero como observamos en el gráfico nº 4.83 algunos datos se aproximan a los obtenidos en relación a la evaluación de las AMN.

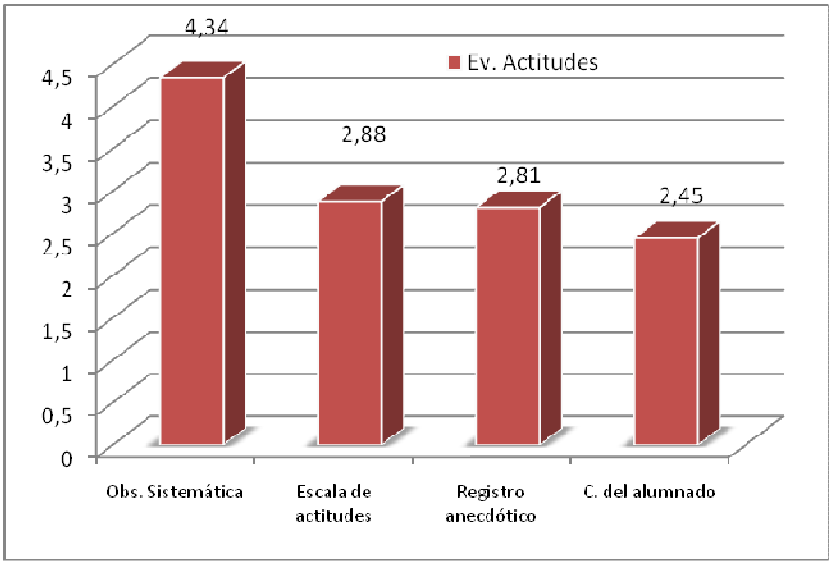


Gráfico nº 4.83.- Evaluación de aprendizajes actitudinales, Moreno y cols. (2003:92).

Para finalizar con los instrumentos de evaluación, en la tabla nº 4.54 nos encontramos algunas aportaciones del profesorado. De forma simbólica tenemos propuesta de autoevaluación o el diario. También añadimos algunos datos significativos de estudios específicos sobre evaluación. Tejada (2007) apunta como las AMN son un contenido difícil de evaluar, entre las posibles

causas cita la complejidad a la hora de preparar y llevar a la práctica el conjunto de estos contenidos así como la presencia real e importancia de los mismos en las primeras etapas educativas.

Tabla nº 4.54.- Otros instrumentos de evaluación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Perdidos	75	93,8	93,8
	Participación	1	1,3	1,3
	Autoevaluación	1	1,3	1,3
	Diario	1	1,3	1,3
	Práctica	1	1,3	1,3
	Trabajos	1	1,3	1,3
	Total	80	100,0	100,0

Como resumen de la dimensión: *evaluación* los datos más relevantes son los siguientes:

DIMENSIÓN 7: EVALUACIÓN

- En cuanto a los porcentajes dados para la evaluación, tenemos:

  - En el apartado de conceptos no encontramos que en el primer ciclo, los valores más significativos son: el 32,5% opta por un 20% de la nota y el 18,8% por un 30%. En el segundo ciclo hay pequeñas variaciones pues el 31,3% opta por el 20% y el 25% por el 30%.
  - En el apartado de procedimientos: el primer ciclo un 16,3% opta por el 30%; el 30% por el 40% y el 15% por un 50%. Dentro del segundo ciclo, los valores son muy parecidos, el 17,5% opta por el 30%; el 38,8% por el 40% y 13,8% por el 50%.
  - Y en el apartado de las actitudes: el primer ciclo el 8,8% opta por el 20%; el 26,3% por el 30% y el 28,8% por el 40%. En el segundo ciclo, el 12,5% opta por el 20%; el 27,5% por el 30% y el 28,8% por el 40%.

- Para los instrumentos de evaluación, las aportaciones del profesorado son:

  - Prueba escrita: como datos más significativos el 26,3% no se utiliza *"nunca"* y el 28,8% *"a veces"*.
  - Prueba tipo test: el 31,3% no se utiliza *"nunca"* y el 28,8% *"a veces"*.
  - Trabajos del alumnado: el 25% *"a veces"*; el 23,8% se utiliza *"normalmente"*; el 17,5% *"muy a menudo"* y el 26,3% *"siempre"*.
  - Pruebas físicas: el 70% no se utiliza *"nunca"*.
  - Pruebas de ejecución: el 26,3% no se utilizan *"nunca"*; el 15% *"a veces"*; el 15% se utilizan *"normalmente"*; el 18,8% *"muy a menudo"* y el 17,5% *"siempre"*.
  - Observación sistemática: el 20% se utiliza *"normalmente"*; el 17,5% *"muy a menudo"* y el 51,3% *"siempre"*.
  - Escala de actitudes: el 12,5% no se utiliza *"nunca"*; el 7,5% *"a veces"*; el 18% se utiliza *"normalmente"*; el 17,5% *"muy a menudo"* y el 31,3% *"siempre"*.
  - Registro anecdótico: el 17,5% no se utiliza *"nunca"*; el 17,5% *"a veces"*; el 16,3% se utiliza *"normalmente"*; el 13,8% *"muy a menudo"* y el 22,5% *"siempre"*.

4.1.8.- Análisis de la dimensión 8: Formación

En este apartado intentamos averiguar algunas cuestiones acerca de la formación del profesorado de EF en ESO y su relación con las actividades en el medio natural.

Dimensión 8: Formación	
Pregunta 17: En esta pregunta intentamos averiguar tu opinión sobre algunas cuestiones acerca de tu formación como profesor de enseñanza secundaria y su relación con las actividades en el medio natural. Contesta según el grado de acuerdo o desacuerdo.	
- Ítem 108	La falta de formación inicial en estos contenidos limita el trabajo que realizo en las aulas.
- Ítem 109	A pesar de las limitaciones en mi formación, he conseguido realizar muchas actividades como autodidacta.
- Ítem 110	Ser practicante de algunas actividades en mi tiempo libre me han ayudado a poder enseñarlas en el centro.
- Ítem 111	Por el interés en llevarlos a cabo en el centro educativo, me he formado posteriormente en centros oficiales.
- Ítem 112	La oferta de cursos, en las instituciones educativas, para completar la formación es escasa.
Pregunta 18: Si estás interesado en recibir una formación adecuada sobre contenidos relacionados con las actividades en el medio natural, el formato ideal sería: Pregunta 19: Si estás de acuerdo en realizar actividades formativas. ¿Qué contenidos consideras prioritarios para organizar dichos cursos? Ordenar según el grado de importancia, (siendo 1 el valor más importante).	

Cuadro nº 4.25.- Dimensión y preguntas sobre aspectos relacionados con la formación.

En la pregunta nº 17, queremos conocer la opinión del profesorado relacionado con algunos aspectos de la formación (respuestas oscilan entre *"totalmente de acuerdo"*, *"de acuerdo"*, *"en desacuerdo"* y *"totalmente en desacuerdo")*, los resultados obtenidos son:

La falta de formación inicial en estos contenidos limita el trabajo que realizo en las aulas (ítem 108):

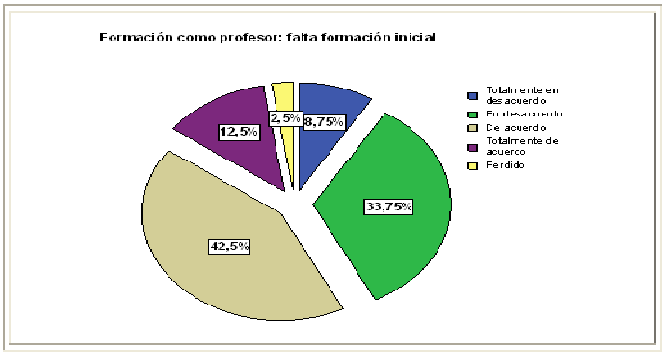


Gráfico nº 4.84.- Aspectos relacionados con la formación inicial.

Como aspectos más relevantes nos encontramos que el 42,5% está *"de acuerdo"* con la afirmación y el 33,75% está *"en desacuerdo"* (gráfico nº 4.84).

Aunque de forma global podemos decir que más del 50% del profesorado opina que falta formación inicial en las actividades en el medio natural. Quizás el cambio de esta situación deba fraguarse en la propia Universidad, como se propone en el documento del IV Congreso de la Formación celebrado en Barcelona, bajo el título "Bases para una reforma de la enseñanza" en Cuadernos de Pedagogía (1976). Podríamos esquematizar los grandes rasgos de la reforma de la sociedad y su repercusión en la Universidad del siguiente modo:

1. El Cambio permanente.
2. El advenimiento de una era científica.
3. La socialización creciente del trabajo.
4. La elevación del nivel de vida.

Todo esto comporta que la Universidad, para adaptarse a la evolución social, tome una conciencia clara de cuáles son los grandes objetivos de la formación. Nos parece interesante destacar algunos aspectos aportados por Forner (2000) sobre las posibles causas de la no mejora en la formación del profesorado y las dificultades para cambiar esta situación, entre las que destacamos: causas personales, colectivas, técnicas, políticas y sobre todo el peso de la tradición y el miedo al cambio por parte del profesorado.

A pesar de las limitaciones en mi formación, he conseguido realizar muchas actividades como autodidacta (ítem 109):

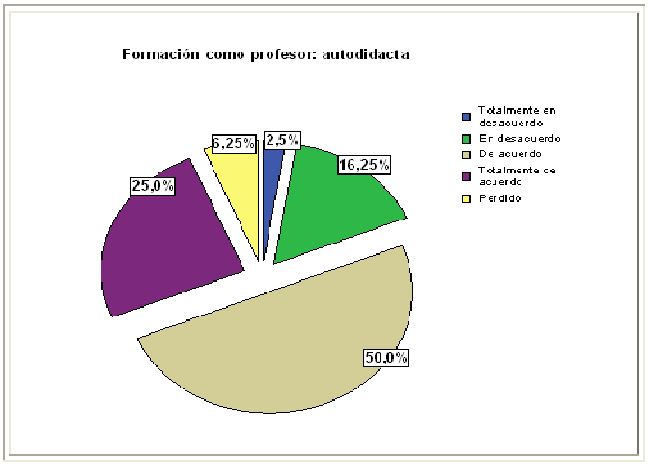


Gráfico nº 4.85.- Formación como profesor: autodidacta.

Como datos más relevantes del gráfico nº 4.73 tenemos que el 50% está *"de acuerdo"* con la afirmación y el 25% está *"totalmente de acuerdo"*.

Ser practicante de algunas actividades en mi tiempo libre me han ayudado a poder enseñarlas en el centro (ítem 110):

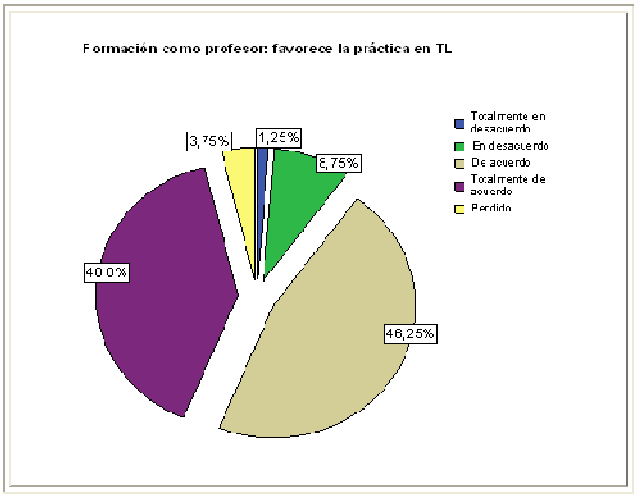


Gráfico nº 4.86.- Formación como profesor: favorece la práctica en el tiempo libre.

Más del 80% están de acuerdo con la afirmación. Investigaciones afines nos facilitan la comprensión así como las posibles mejoras. *En las investigaciones revisadas hay que destacar la gran importancia que tienen las vivencias y experiencias que tanto los estudiantes y profesores, como los que ya están ejerciendo su labor docente tienen para construir sus percepciones sobre la educación física (Light, 2002; Light y Butler, 2005), citado por* Sánchez-Mora; García y González (2007:5).

Por el interés en llevarlos a cabo en el centro educativo, me he formado posteriormente en centros oficiales (ítem 111):

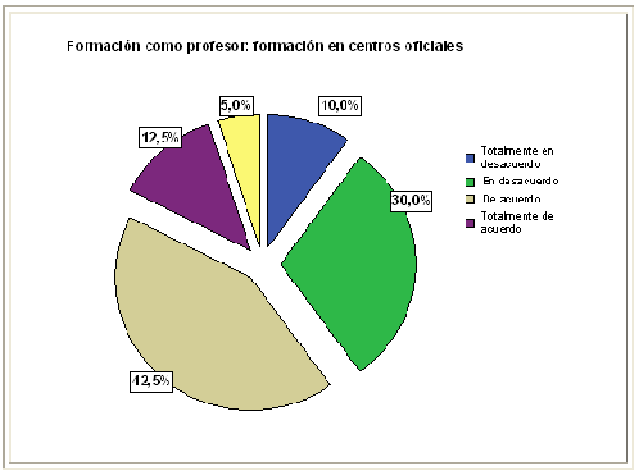


Gráfico nº 4.87.- Formación como profesor: formación en centros oficiales.

Como datos interesantes del gráfico nº 4.75 tenemos que el 42,5% está "de acuerdo" con la afirmación junto al 12,5% que está "totalmente de acuerdo". Con estos datos nos encontramos dos grupos de profesores: uno que opta por la formación en centros oficiales y otro, que bien realiza la formación por otros cauces o no realiza ninguna formación.

La oferta de cursos, en las instituciones educativas, para completar la formación es escasa (ítem 112):

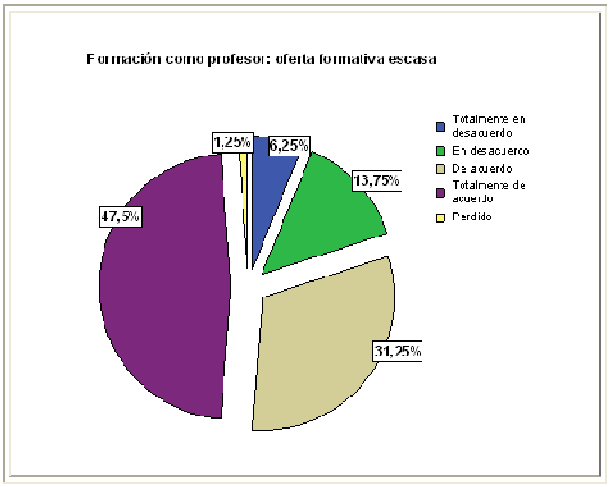


Gráfico nº 4.88.- Formación como profesor: oferta formativa escasa.

De manera significativa los resultados del gráfico nº 4.76 nos dan la razón en cuanto a la falta de oferta formativa específica de los organismos oficiales, así el 47,5% está "totalmente de acuerdo" con la afirmación junto al 31,25% que está "de acuerdo". Solamente el 6,25% está "totalmente en desacuerdo" y el 13,75% está "en desacuerdo". Si realizamos un breve repaso a las actividades formativas realizadas desde entes con competencias en estas materias, nos encontramos con los siguientes resultados (desarrollamos un completo análisis a la formación existente en el capítulo dos):

a. En la provincia de Huelva la oferta formativa está relacionada principalmente con los Centros del Profesorado, y en los últimos años no se han realizado propuestas formativas específicas cuyo eje sean las AMN. A favor podemos decir que se han desarrollado actividades puntuales, en estos casos, por las necesidades del profesorado que imparte en ciclos formativos de nueva implantación y no tienen una formación adecuada.
b. Siguiendo con Huelva, por ser la provincia donde desarrollo mi labor profesional, también se han llevado a cabo actividades formativas en la Universidad, coordinadas principalmente por el Departamento de expresión musical, plástica, corporal y sus didácticas bajo el formato de Jornadas de formación en la escuela. En el 2005 se llevó a cabo un monográfico de AMN y aunque hemos tenido oferta de libre

configuración y asignaturas optativas, considero que la carga horaria es insuficiente dentro del perfil de maestro especialista en EF.

c. Si nos centramos en la oferta existente, sobre todo en Andalucía, nos encontramos que básicamente el único título de posgrado que tenemos, se lleva a cabo en la Universidad de Granada, bajo el título de experto en turismo activo. También nos encontramos con un Máster oficial en Educación Físico-Deportiva (Universidad de Huelva) pero sin un itinerario específico para las AMN.
d. Finalmente destacamos la situación de la Federación Andaluza de Montañismo (FAM), con una gran variedad de cursos de iniciación a diferentes modalidades, con el inconveniente de la no capacitación de los mismos como futuros formadores. Esta última perspectiva ha estado paralizada muchos años. En la actualidad se ha iniciado la puesta en marcha de formación de técnicos deportivos en montaña y escalada. Éstos si capacitan como formador y están avalados por los criterios de la Ley del Deporte y las nuevas titulaciones deportivas.

Desde una visión global en el gráfico nº 4.77 vemos las medias de la pregunta nº 17, en la que destacamos como los valores más positivos están por encima del 3 de valor medio y los negativos están por debajo del 3.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Formación como profesor: falta formación inicial	78	1	4	2,60	,827
Formación como profesor: autodidacta	75	1	4	3,04	,743
Formación como profesor: favorece la práctica en TL	77	1	4	3,30	,689
Formación como profesor: formación en centros oficiales	76	1	4	2,61	,850
Formación como profesor: oferta formativa escasa	79	1	4	3,22	,915
N válido (según lista)	75				

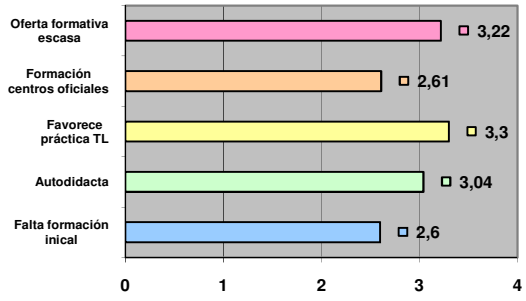


Gráfico nº 4.89.- Medias de la pregunta nº 17 sobre la formación.

En estudios realizados en la provincia de Huelva obtenemos resultados muy parecidos (Sáez, 2004). El profesorado de EF en los IES reconoce que le falta formación inicial, que no es autodidacta, considera además que una práctica en el tiempo libre relacionado con estos contenidos ayuda al trabajo en los centros. No ha realizado una formación complementaria en centros oficiales y considera que la oferta de las instituciones con competencias educativas es escasa (gráfico nº 4.90).

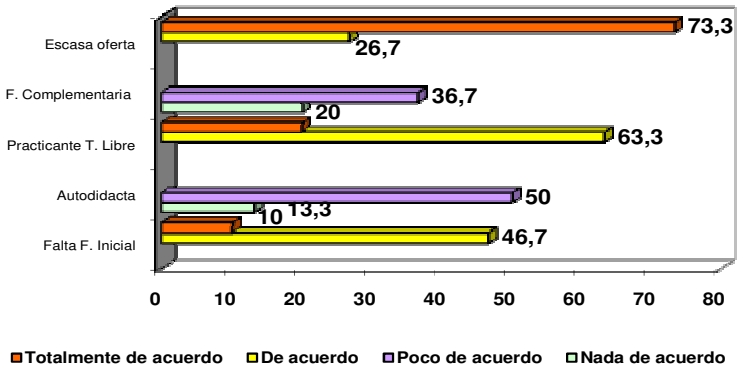


Gráfico nº 4.90.- Aspectos de la formación del profesorado en AMN en la provincia de Huelva.

En la pregunta nº 18, queremos conocer el interés en recibir una formación adecuada en contenidos relacionados con las AMN y profundizamos en el formato ideal, las respuestas más destacadas son las siguientes (tabla nº 4.55 y gráfico nº 4.91):

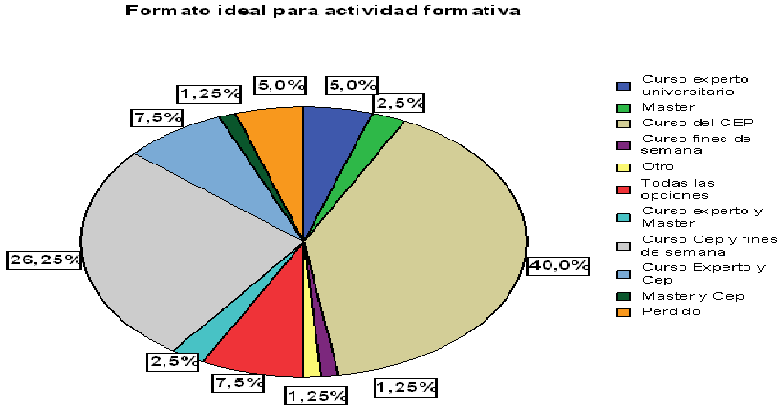


Gráfico nº 4.91.- Formato ideal para actividad formativa.

Tabla nº 4.55.- Respuestas del profesorado para el formato ideal de actividad formativa.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Curso experto universitario	4	5,0	5,3
	Master	2	2,5	2,6
	Curso del Cep	32	40,0	42,1
	Curso fines de semana	1	1,3	1,3
	Otro	1	1,3	1,3
	Todas las opciones	6	7,5	7,9
	Curso experto y Master	2	2,5	2,6
	Curso Cep y fines de semana	21	26,3	27,6
	Curso Experto y Cep	6	7,5	7,9
	Master y Cep	1	1,3	1,3
	Total	76	95,0	100,0
Perdidos	Sistema	4	5,0	
Total		80	100,0	

En el gráfico anterior, los datos más destacados relacionados con el formato ideal de actividad formativa vinculada a las actividades en el medio natural son:

- De manera destacada con el 40%, nos encontramos que el profesorado prefiere las actividades formativas organizadas por el Centro del Profesorado (CEP) como fórmula de formación continua. Según el estudio desarrollado por el Instituto de Evaluación (2006:1), tenemos que *la participación del profesorado ha sido mayor en cursos que en otras actividades de formación, como proyectos de innovación, grupos de análisis de la práctica educativa, grupos de formación en centros, y jornadas y congresos.*
- A continuación y dadas las características de estos contenidos tenemos que el 26,25% opta por la combinación de cursos del CEP y cursos los fines de semana.
- Finalmente con valores más bajos aparecen: con el 7,5% cursos de expertos y cursos del CEP; con el 7,5% consideran que son válidas cualquiera de las opciones formativas existentes y con el 5% optan por el curso experto universitario.

Destacamos como la opción más elegida está vinculada con el entorno formativo más cercano como es el CEP, pero por otro lado, hemos visto que la oferta formativa es más bien escasa, sobre todo en el bloque de "actividades en el medio natural". Esta situación nos hace reflexionar, actualmente en el CEP de Huelva la actitud es facilitar la participación del profesorado en actividades formativas estableciendo canales de comunicación no presenciales, pero esta medida no ha contribuido a una mayor participación. Creemos que es necesario

analizar e investigar las posibles causas de la no participación. En esta línea Zabalza (2006) apunta como el profesorado pasa por una época donde las bajas por enfermedad tienen cotas muy altas y la figura del "profesorado quemado" sigue creciendo año tras año. Sin embargo, las carreras vinculadas a la docencia así como el curso de aptitud pedagógica (CAP) siguen teniendo una demanda muy elevada. Ante esta situación y con los cambios que se avecinan con el nuevo mapa de titulaciones en el marco de la EEES, deben permitir, desde la reflexión, la creación de nuevos planes formación del profesorado lo más contextualizado posible.

Zabalza (2006), propone cuatro consideraciones para la nueva hoja de ruta de la formación del profesorado:

1. Planear la formación como un proceso a largo plazo.
2. Revisar la figura del profesor que sirve de referente a la formación.
3. Dar un nuevo enfoque al aprendizaje: de la formación dirigida a la «asimilación» o «acumulación de conocimientos» a la formación dirigida a «la acomodación» y construcción de saberes prácticos.
4. Reforzar el sentido profesionalizador de la formación.

Para finalizar esta dimensión en la pregunta nº 19 queremos conocer la demanda del profesorado sobre los contenidos que deben tratarse en las actividades formativas. Las opciones de respuesta están clasificadas en: 1= *"Imprescindible";* 2= *"Muy importante";* 3= *"Importante";* 4= *"Poco importante"*; 5= *"Nada importante"* y 6= *"Prescindible"*. La opinión del profesorado queda resumida en la tabla nº 4.56:

Tabla nº 4.56.- Contenidos demandados por el profesorado.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Contenidos prioritarios: orientación	61	1	6	2,93	1,559
Contenidos prioritarios: senderismo	60	1	6	2,43	1,419
Contenidos prioritarios: educación ambiental	49	1	6	3,51	1,709
Contenidos prioritarios: acampada	41	1	6	2,76	1,685
Contenidos prioritarios: campamentos	34	1	6	3,88	1,771
Contenidos prioritarios: bicicleta de montaña	33	1	6	4,52	1,372
Contenidos prioritarios: animación en la natura	31	1	6	3,97	1,741
Contenidos prioritarios: act. naúticas	29	1	6	3,90	1,819
Contenidos prioritarios: escalada	20	1	6	2,60	1,429
Contenidos prioritarios: supervivencia	17	1	6	4,00	1,696
Contenidos prioritarios: esquí	16	1	6	3,50	1,673
Contenidos prioritarios: montañismo	15	2	6	3,67	1,234
Contenidos prioritarios: piragüismo	13	2	6	4,00	1,472
Contenidos prioritarios: espeleología	8	2	6	3,63	1,506
Contenidos prioritarios: descenso de barrancos	6	2	6	4,17	1,602
Contenidos prioritarios: rutas a caballo	6	2	5	4,00	1,265

Como datos más relevantes nos encontramos que los contenidos que demanda el profesorado son: orientación, senderismo, educación ambiental, acampada, campamentos y bicicleta de montaña. Entre los menos demandados la espeleología, el descenso de barrancos y las rutas a caballo.

A continuación desarrollamos las propuestas del profesorado como contenidos a realizar a nivel formativo, siendo los siguientes los más demandados:

Tabla nº 4.57.- Contenidos prioritarios: orientación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Imprescindible	12	15,0	19,7
	Muy importante	16	20,0	26,2
	Importante	14	17,5	23,0
	Poco importante	8	10,0	13,1
	Nada importante	5	6,3	8,2
	Prescindible	6	7,5	9,8
	Total	61	76,3	100,0
Perdidos	Sistema	19	23,8	
Total		80	100,0	

Como datos más representativos dentro de la orientación como contenido más demandado el 15% considera que es *"imprescindible"*; el 20% que es *"muy importante"* y 17,5% que es *"importante"* (tabla nº 4.57).

Tabla nº 4.58.- Contenidos prioritarios: senderismo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Imprescindible	21	26,3	35,0
	Muy importante	14	17,5	23,3
	Importante	10	12,5	16,7
	Poco importante	10	12,5	16,7
	Nada importante	3	3,8	5,0
	Prescindible	2	2,5	3,3
	Total	60	75,0	100,0
Perdidos	Sistema	20	25,0	
Total		80	100,0	

Respecto al senderismo (tabla nº 4.58) los datos son muy parecidos, el 26,3% lo considera como *"imprescindible"*; el 17,5% que es *"muy importante"* y el 12,5% que es *"importante"*.

Tabla nº 4.59.- Contenidos prioritarios: acampada.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Imprescindible	14	17,5	34,1
	Muy importante	6	7,5	14,6
	Importante	9	11,3	22,0
	Poco importante	3	3,8	7,3
	Nada importante	6	7,5	14,6
	Prescindible	3	3,8	7,3
	Total	41	51,3	100,0
Perdidos	Sistema	39	48,8	
Total		80	100,0	

Los datos de la tabla nº 4.59 hace referencia al contenido de la acampada en que el profesorado opina que: el 17,5% es *"imprescindible"*; el 11,3% que es *"importante"*; el 7,5% que es *"muy importante"* y el 7,5% que es *"nada importante"* como datos más relevantes.

Tabla nº 4.60.- Contenidos prioritarios: educación ambiental.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Imprescindible	7	8,8	14,3
	Muy importante	9	11,3	18,4
	Importante	10	12,5	20,4
	Poco importante	7	8,8	14,3
	Nada importante	7	8,8	14,3
	Prescindible	9	11,3	18,4
	Total	49	61,3	100,0
Perdidos	Sistema	31	38,8	
Total		80	100,0	

Dentro de la educación ambiental (tabla nº 4.60) el profesorado que ha elegido este contenido como actividad formativa opina que: el 8,8% es un contenido *"imprescindible"*; el 11,3% que es *"muy importante"* y el 12,5% que es *"importante"*.

Tabla nº 4.61.- Contenidos prioritarios: campamentos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Imprescindible	5	6,3	14,7
	Muy importante	3	3,8	8,8
	Importante	6	7,5	17,6
	Poco importante	6	7,5	17,6
	Nada importante	5	6,3	14,7
	Prescindible	9	11,3	26,5
	Total	34	42,5	100,0
Perdidos	Sistema	46	57,5	
Total		80	100,0	

En el contenido de campamentos (tabla nº 4.61), el profesorado que elige esta opción es inferior al 50% de los encuestados, como datos más relevantes tenemos que por encima del 15% el profesorado en términos generales considera *"importante"* el trabajo de este contenido pero cerca del 25% opina que no es un contenido *"importante"*.

Tabla nº 4.62.- Contenidos prioritarios: bicicleta de montaña.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Imprescindible	2	2,5	6,1
	Muy importante	1	1,3	3,0
	Importante	3	3,8	9,1
	Poco importante	7	8,8	21,2
	Nada importante	12	15,0	36,4
	Prescindible	8	10,0	24,2
	Total	33	41,3	100,0
Perdidos	Sistema	47	58,8	
Total		80	100,0	

En cuanto a la bicicleta de montaña (tabla nº 4.62), solamente valores cercanos al 8% opina que es un contenido *"importante"*. Sin embargo más del 30% opina que es un contenido *"prescindible"*. En el estudio piloto (Sáez, 2004) las propuestas ofrecidas por el profesorado coinciden en algunos aspectos y además amplían los contenidos a trabajar:

1. Contenidos englobados en actividades o deportes como son: orientación, escalada, bici de montaña, acampada y actividades acuáticas. La metodología que demanda el profesorado es el trabajo de las diferentes técnicas básicas de forma participativa y activa.

2. Contenidos relacionados con aspectos jurídicos como son: cobertura legal, seguros de accidentes y responsabilidad civil.
3. Aspectos relacionados con el conocimiento del entorno natural desde la perspectiva de la Educación Ambiental.
4. Fomento de las relaciones con otras instituciones y empresas que faciliten y ayuden en el trabajo de las actividades en el medio natural en los centros educativos.

A modo de resumen mostramos los datos más relevantes en el siguiente gráfico (gráfico nº 4.92).

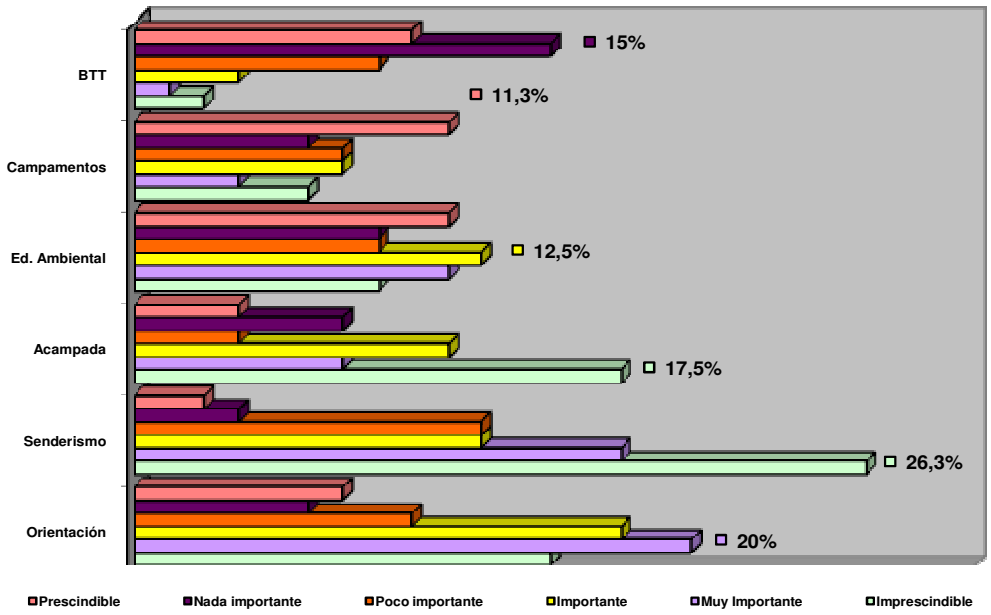


Gráfico nº 4.92.- Contenidos más demandados.

El siguiente bloque se corresponde con las propuestas hechas por el profesorado que han alcanzado una valoración media, en orden descendente, según el número de veces que han sido seleccionadas por el profesorado:

- Animación en la naturaleza, siendo elegido por 31 profesores, más del 50% opina que son contenidos *"prescindibles"* o *"nada importantes"* y alrededor del 30% que son *"importantes"*.
- Actividades náuticas, elegido por 29 profesores, destacamos que más del 50% opina que es un contenido *"prescindible"* y alrededor del 40% que es un contenido *"importante"*.
- Escalada, opción elegida por 20 profesores, en la cual más del 60% la considera *"importante"* y alrededor el 30% *"poco importante"*.
- Supervivencia, elegido por 17 profesores, donde más del 60% la considera *"nada importante"* y alrededor del 30% *"muy importante"*.

- Esquí, elegido por 16 profesores. Más del 50% considera que un contenido *"nada importante"* y alrededor del 40% lo considera *"muy importante"*.
- Montañismo, 15 profesores han elegido este contenido, cuyos resultados más destacados tenemos que alrededor del 50% es considerado como *"importante"* y el otro 50% *"nada importante"*.
- Piragüismo, solamente ha sido elegido por 13 profesores, de los cuáles más del 60% lo considera *"poco importante"* y alrededor del 40% *"importante"*.

Las menos valoradas por el profesorado son:

- Espeleología, con 8 profesores que han elegido este contenido, destacamos que 5 lo consideran *"importante"* y el resto *"poco importante"*.
- Descenso de barrancos, de las 6 personas que lo han elegido tenemos que 2 lo consideran *"importante"* y el resto *"nada importante"*.
- Rutas a caballo, de un total de 6 profesores, 2 consideran *"importante"* y 4 *"poco importante"*.

DIMENSIÓN 8: Formación
- La opinión del profesorado acerca de aspectos formativos que se plantean en la pregunta nº 17 se resume en: - Ítem 108. Como aspectos más relevantes nos encontramos que el 42,5% está *"de acuerdo"* con la afirmación pero en el lado contrario nos encontramos que el 33,75% está "*en desacuerdo"*. Aunque de forma global podemos decir que más del 50% del profesorado opina que falta formación inicial en las actividades en el medio natural. - Ítem 109. A pesar de las limitaciones en mi formación, he conseguido realizar muchas actividades como autodidacta, tenemos que el 50% está *"de acuerdo"* con la afirmación y el 25% está *"totalmente de acuerdo"*. - Ítem 110. A continuación la práctica en el tiempo libre favorece un trabajo en el centro educativo. Como datos más significativos tenemos que el 46,3% está *"de acuerdo"* y el 40% *"totalmente de acuerdo"*. - Ítem 111. Por el interés en llevarlos a cabo en el centro educativo me he formado posteriormente en centros oficiales. Como datos interesantes destacamos que el 42,5% está *"de acuerdo"* con la afirmación junto al 12,5% que está *"totalmente de acuerdo"*. Sin embargo nos encontramos con valores negativos como el 10% que está *"totalmente en desacuerdo"* así como el 30% que está *"en desacuerdo"*. - Ítem 112. De una manera significativa los resultados nos dan la razón en cuanto a la falta de oferta formativa específica de los organismos oficiales, así el 47,5% está "*totalmente de acuerdo"* con la afirmación junto al 31,25% que está *"de acuerdo"*. Solamente el 6,25% está "*totalmente en desacuerdo"* y el 13,75% está "*en desacuerdo"*. - El formato ideal para las acciones formativas son: el 40% Curso del CEP y el 26,3% Curso del CEP y cursos los fines de semana. - Como contenidos aportados por el profesorado para las actividades formativas tenemos: - Los más demandados: orientación, senderismo, acampada, educación ambiental, campamentos y bici de montaña. - Demandados a nivel medio: animación, actividades acuáticas, escalada, supervivencia, esquí, montañismo y piragüismo. - Los menos demandados: espeleología, barranquismo y rutas a caballo.

4.1.9.- Análisis de la dimensión 9: Educación ambiental

En la sociedad actual un trabajo de actividades en medio natural no puede estar separado de un trabajo intradisciplinar e interdisciplinar con la educación ambiental así como con otros temas transversales que fomenten una educación en valores que tan cuestionada está actualmente (Parra, 2001). Los resultados obtenidos nos permite ser optimista pues la mayoría asocia de una manera u otra las AMN con la EA, aunque debemos avanzar en estos aspectos, no solo desde la Educación Física sino desde todas las materias, además ser apoyados incondicionalmente por las administraciones educativas y las de otras ámbitos, muy relacionadas con los aspectos educativos. Fullonet (1989:84) *considera que las actividades en el medio natural se realizan en un escenario idóneo para desarrollar un sentimiento de estima y protección hacia la naturaleza y para concienciar sobre su delicado equilibrio.*

A continuación vemos las preguntas que se pasaron al profesorado en las que se trata aspectos de la EA y las AMN:

Dimensión 9: Educación Ambiental	
Pregunta 15: A continuación tenemos unas preguntas relacionadas con la educación ambiental, que de forma implícita van ligados a estas actividades, contesta según el grado de acuerdo o desacuerdo.	
Item 94	Conozco la legislación existente sobre el desarrollo de actividades en el medio natural, ejemplo: la regulación de las acampadas en Andalucía
Item 95	En general las actividades en el medio natural no tienen en cuenta la influencia que pueden tener en el medio donde se realizan
Item 96	Siempre tengo en cuenta el impacto ambiental que puede generar la realización de estas actividades en el medio natural con el alumnado
Item 97	El desarrollo de los contenidos relacionados con las actividades en el medio natural me ayuda a concienciar al alumnado de los problemas ambientales
Item 98	Siempre incluyo en mis actividades a realizar en la naturaleza contenidos de educación ambiental
Item 99	El trabajo de forma interdisciplinar es clave en este tipo de actividades

Cuadro nº 4.26.- Dimensión y preguntas sobre la educación ambiental en el trabajo de las AMN.

En la línea de la vinculación de las AMN y la EA Rebollo (2002:45) nos comenta como en *el ámbito educativo así como en sus contenidos curriculares, comienza a dar gran importancia a las actividades en el medio natural para el desarrollo de la formación de valores medio-ambientales.* Considera de gran importancia el aporte de valores de respeto y cuidado del medio natural a través de las actividades formativas en la naturaleza.

Otros autores como Negrín y de la Torre (2000), establecen como el acercamiento del alumnado al medio natural supone formar fuertes convicciones medio-ambientales en el alumnado a partir de las actividades tales

como ir de excursión, acampadas, campamentos, orientación y senderismo, entre otras.

Para el análisis de las respuestas la escala utilizada para conocer el grado de acuerdo con las afirmaciones planteadas ha sido: TD = *"totalmente en desacuerdo";* ED = *"en desacuerdo";* DA = *"de acuerdo" y* TA = *"totalmente de acuerdo".*

Tabla nº 4.63.- Valores más significativos de los ítems relacionados con la E. Ambiental.

		EA: conozco legislación vigente	EA: no se tiene en cuenta	EA: siempre se tiene en cuenta	EA: ayuda a concienciar al alumnado	EA: se incluyen contenidos específicos	EA: se trabaja de forma interdisciplinar
N	Válidos	80	80	79	79	78	79
	Perdidos	0	0	1	1	2	1
Media		2,38	2,01	3,57	3,63	3,45	3,49
Error típ. de la media		,100	,092	,071	,055	,062	,065
Mediana		2,00	2,00	4,00	4,00	3,00	4,00
Moda		2	2	4	4	3	4
Desv. típ.		,891	,819	,634	,485	,550	,575
Varianza		,794	,671	,402	,235	,303	,330
Asimetría		,168	,402	-1,816	-,562	-,273	-,599
Error típ. de asimetría		,269	,269	,271	,271	,272	,271
Rango		3	3	3	1	2	2
Mínimo		1	1	1	3	2	2
Máximo		4	4	4	4	4	4
Suma		190	161	282	287	269	276
Percentiles	25	2,00	1,00	3,00	3,00	3,00	3,00
	50	2,00	2,00	4,00	4,00	3,00	4,00
	75	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00

Los datos sobre las medias representados en la tabla nº 4.63 resaltamos como los valores cercanos a cuatro son respuestas cercanas a *"totalmente de acuerdo"*, así la afirmación que la educación ambiental ayuda a concienciar al alumnado es el valor más alto y en el extremo opuesto en la opción más cercana a *"totalmente en desacuerdo"* tenemos que la educación ambiental no se tiene en cuenta cuando se trabajan actividades en el medio natural.

Los resultados obtenidos podemos desglosarlos en los siguientes apartados según los ítems de la pregunta nº 15. Sobre la afirmación conozco la legislación existente sobre el desarrollo de AMN, ejemplo: la regulación de las acampadas en Andalucía (ítem 94) tenemos:

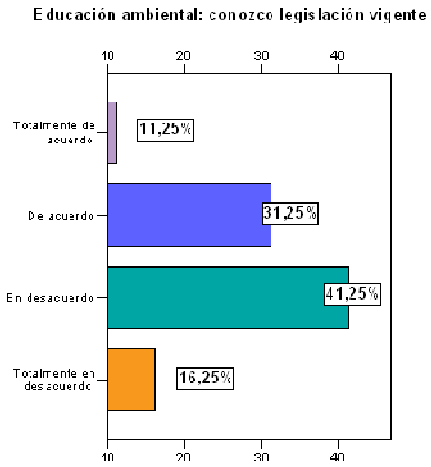


Gráfico nº 4.93.- Educación Ambiental: conozco la legislación vigente.

Los datos recogidos en el gráfico nº 4.81 reflejan como un porcentaje elevado desconoce la legislación vigente vinculada a la educación ambiental. Esta situación nos afecta de una manera directa e indirecta en la puesta en práctica de contenidos de actividades en la naturaleza sobre todo cuando decidimos acceder al medio natural. Nos encontramos que el 16,25% está *"totalmente en desacuerdo"* con la afirmación (no conoce la legislación vigente) y un 41,25% está *"en desacuerdo"*.

Estos resultados nos permiten plantearnos la posibilidad de trabajar en el diseño de actividades formativas que nos permitan acceder de forma práctica y sencilla a esta legislación, analizando y reflexionando sobre el uso que podemos darle para introducirlas en nuestra programación, así como las ventajas que nos puede aportar su conocimiento. En esta sentido Arribas (2003:61) nos comenta como *el excesivo incremento del número de personas que acceden al medio natural, la falta de sensibilidad de algunos practicantes, la utilización de materiales o la falta de información e ignorancia, suelen provocar graves consecuencias y deterioro del medio, a veces irreparable. En este sentido es necesario una legislación sería y comprometida con el medio ambiente.*

A continuación, la siguiente afirmación vemos que existe cierta relación con la pregunta anterior corroborando los resultados de la misma. Los resultados del ítem 95 muestran en términos generales que el profesorado se siente sensibilizado cuando realiza las actividades en el medio natural.

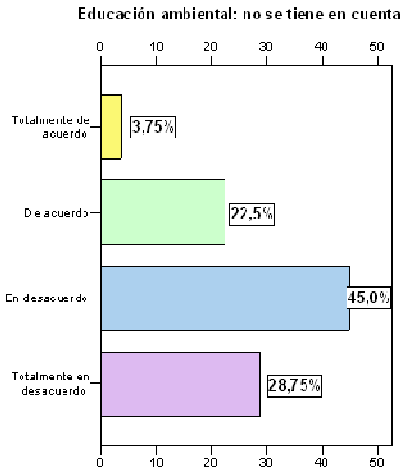


Gráfico nº 4.94.- Educación Ambiental: no se tiene en cuenta.

Los datos reflejados en el gráfico nº 4.94 vemos que el 28,75% está *"totalmente en desacuerdo"* con la afirmación y el 45% está *"en desacuerdo"*. Pensamos que son datos relevantes, esto nos ayuda a creer en las posibilidades del trabajo en educación en valores desde un ámbito tan específico como es la EF en general y de las AMN en particular ante un profesorado sensibilizado con estos temas. Sin embargo tenemos datos que nos obligan a plantearnos la necesidad de realizar un trabajo específico de sensibilización. Vemos que existe profesorado que *"está de acuerdo"* con la afirmación planteada, el 3,75% está *"totalmente de acuerdo"* y el 22,5% está *"de acuerdo"*. Aunque son valores menores, el porcentaje creemos que es significativo para tenerlo en cuenta.

En esta línea Arribas y Santos (1999), citado por Arribas (2003:61) opinan que 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. Esto se debe reforzar con el desarrollo de una conciencia crítica ante los problemas medioambientales.

Ante la afirmación que siempre se tiene en cuenta el impacto ambiental cuando se trabajan las actividades en el medio natural (ítem 96), el profesorado está casi en su totalidad de acuerdo con la misma, como así lo reflejan los resultados del gráfico nº 4.95.

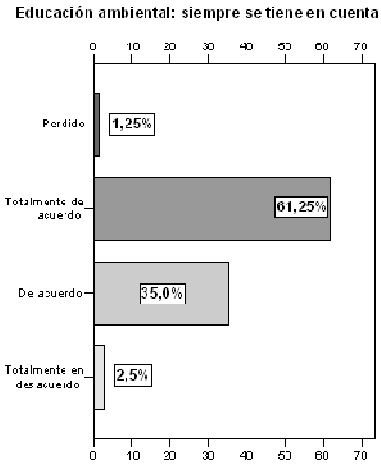


Gráfico nº 4.95.- Educación Ambiental: siempre se tiene en cuenta.

Los datos reflejados en el gráfico nº 4.95 vemos que el 61,25% está *"totalmente de acuerdo"* con la afirmación y el 35% está *"de acuerdo"*. Estas respuestas nos abre la puerta para seguir trabajando en las posibles medidas que podamos llevar a cabo para que el impacto ambiental generado con nuestras actividades sea minimizado. Algunas referencias las encontramos en los cuadernos técnicos de la Comunidad de Madrid (Forodeporte, nº 2) hace referencia al impacto ambiental y su relación con las actividades en el medio natural. Propone un trabajo sobre tres ideas genéricas:

- Adquirir nuevos conocimientos sobre interpretación del paisaje que nos lleve a obtener una mayor información.
- Aprender a conocer y evaluar el impacto de las actividades en el medio natural a través de la percepción que nos da la información y así promover un cambio de actitud.
- Conocer las medidas a aplicar para prevenir y corregir los impactos que producimos con las actividades en el medio natural y transformarlas en un hábito.

A continuación la afirmación planteada (ítem 97) nos dice que el trabajo de las actividades en el medio natural me ayuda a concienciar al alumnado sobre la problemática ambiental. En general los resultados obtenidos están de acuerdo con la afirmación en casi un 100%.

Los resultados ofrecidos por el profesorado quedan reflejados en el gráfico nº 4.96 donde el 62,5% está *"totalmente de acuerdo"* con la afirmación y 36,25% está *"de acuerdo"*. De acuerdo con esta afirmación, algunos autores como Algar (2000:27) opina como l*a pedagogía del ocio en el medio natural representa una vuelta a los valores de solidaridad, creatividad, colaboración, participación y, lo que es más importante, amor, conocimiento, disfrute y*

protección de nuestro entorno natural. Posiblemente, José María Cagigal fue el hombre que mayor huella ha dejado en la formación de los actuales docentes en Educación Física; los valores que él resaltaba de solidaridad, creatividad, colaboración, sacrificio y participación activa representan y son la base de una educación en el empleo del Ocio en el Medio Natural y, por lo que es más importante, una educación en la convivencia y preservación del Medio para un disfrute común.

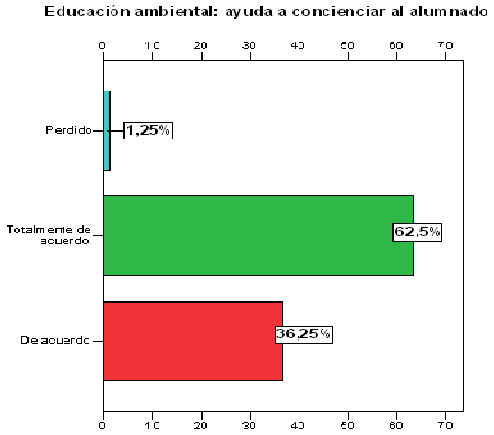


Gráfico nº 4.96.- Educación Ambiental: ayuda a concienciar al alumnado.

Estas aportaciones del profesorado nos permiten que pensemos en las posibilidades de un trabajo interdisciplinar con otras áreas así como la puesta en marcha de unidades específicas de temas transversales que podamos integrar en nuestras programaciones. La actitud positiva que emana de los resultados nos hace ser optimistas para dedicarnos al diseño de acciones que favorezcan el trabajo de estos contenidos en los centros educativos.

En los datos nos encontramos como el profesorado en su mayoría, está también de acuerdo con la afirmación del ítem 98: siempre incluyo en mis actividades a realizar en la naturaleza contenidos de educación ambiental. De nuevo podemos pensar que la actitud del profesorado es muy buena ante estos contenidos. Nos faltaría conocer el alcance de este trabajo, pues dependerá del interés del docente en estos contenidos para llevarlo a cabo, dado que la formación en estos contenidos como veremos es más bien escasa o nula, aunque a favor debemos considerar que en otras áreas si existe esta formación y podemos encontrar el apoyo suficiente para llevarlos a cabo.

De manera significativa vemos que el gráfico nº 4.97 el 46,25% está *"totalmente de acuerdo"* con la afirmación planteada y el 48,75% está *"de acuerdo"*. Este ítem lleva asociado una pregunta para conocer que se trabaja de forma específica que esté relacionado con la educación ambiental y que no hemos realizado, perdiéndose datos valiosos al respecto. Algar (2000:27) en esta línea *aconseja la creación de una política conjunta que posibilite la*

protección del medio natural, mediante el reciclaje e intercambio de estudios y experiencias educativo-recreativo-deportivas en la naturaleza para que, en el menor tiempo posible, se unifiquen criterios y formas de actuación en la utilización del medio como soporte de actividades.

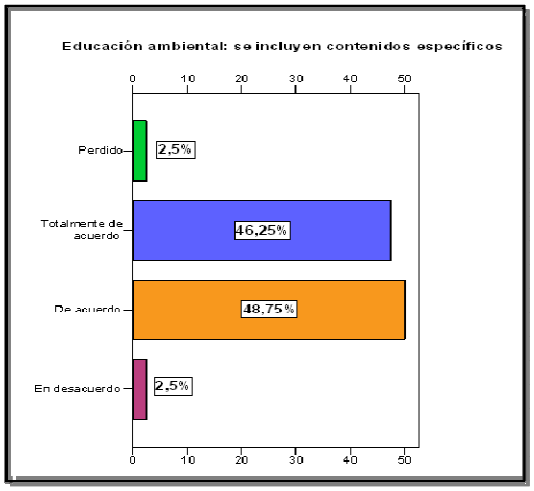


Gráfico nº 4.97.- Educación Ambiental: se incluyen contenidos específicos.

En la misma línea autores como Bravo y Romero (1998) apuntan que la adquisición de hábitos, durante la edad infantil y juvenil, puede ser la base de correctas actitudes de comportamiento en la edad adulta. Por ello, las actividades que tiendan a conseguir esos hábitos deben ser tenidas en cuenta. Las actividades en el medio natural se encuentran entre las que pueden conseguir esos propósitos y entre las que pueden destacar aquellas que propicien o potencien correctos comportamientos en los usuarios del medio.

En el último ítem de esta pregunta (ítem 99), planteamos que el trabajo de forma interdisciplinar es clave en este tipo de actividades, al igual que en el anterior la respuesta está acorde con la afirmación.

De forma pormenorizada en el gráfico nº 4.98 tenemos que el 52,5% está *"totalmente de acuerdo"* con la afirmación y el 42,5% está *"de acuerdo"*. Por lo tanto los docentes de Educación Física de Secundaria están a favor de un trabajo interdisciplinar. Esto nos ayuda a fomentar el trabajo en esta línea así como a conocer la situación real de este tipo de trabajo en los centros educativos y poder actuar en consecuencia pensando siempre en mejorar la situación actual, cuyo eje principal en nuestro caso sean las actividades en el medio natural.

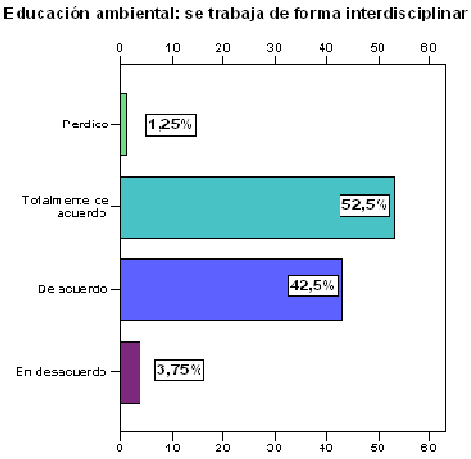


Gráfico nº 4.98.- Educación Ambiental: se trabaja de forma interdisciplinar.

Coincidiendo con los datos del gráfico y los autores anteriormente citado esta idea está reforzada por autores como Bravo y Romero (1998:45) que destacan como *son innumerables las posibilidades que ofrece el medio natural al contexto interdisciplinar de diferentes áreas, como instrumento favorecedor de experiencias, procedimientos, métodos y formas que hagan posible la asunción de conocimientos, mediante acciones vivenciadas a través de la observación directa (ejemplo: observación de fauna, accidentes geográficos, flora, etc.).*

Finalmente el cuadro resumen y el gráfico nº 4.87 reflejan los datos más significativos de esta dimensión:

DIMENSIÓN 9: EDUCACIÓN AMBIENTAL
- Ítem 94. Conozco la legislación vigente: el 11,25% está *"totalmente de acuerdo"*; el 31,25% está *"de acuerdo"*; el 41,25% está "*en desacuerdo"* y el 16,25% está *"totalmente en desacuerdo"*. Más del 50% no conoce la legislación vigente, ofreciéndonos esta realidad la posibilidad de acciones formativas en la línea de mejorar esta situación. - Ítem 95. No se tiene en cuenta: el 3,75% está *"totalmente de acuerdo"*; el 22,5% está *"de acuerdo"*; el 45% está "*en desacuerdo"* y el 28,75% está *"totalmente en desacuerdo"*. En esta afirmación nos encontramos que más del 50% no está *"de acuerdo"* con la misma por lo que entendemos que existe vinculación entre la educación ambiental y las actividades en el medio natural, aunque no conocemos el alcance de la misma. - Ítem 96. Siempre se tiene en cuenta: el 61,25% está *"totalmente de acuerdo"* y el 35% está *"de acuerdo"*. De manera rotunda el profesorado está de acuerdo en que se tiene en cuenta el posible impacto ambiental que podemos generar con la puesta en práctica de las actividades en el medio natural. Ante esta situación nos gustaría conocer el nivel de trabajo en esta línea así como las posibles soluciones para minimizar el impacto que podamos producir. - Ítem 97. Ayuda a concienciar al alumnado: el 62,5% está *"totalmente de acuerdo"* y el 36,25% está *"de acuerdo"*. Al igual que la afirmación anterior nos encontramos con una apuesta del profesorado por esta afirmación casi de manera unánime. Esta situación nos abre el camino

para el fomento de la educación en valores utilizando como eje principal las actividades en el medio natural.

- Ítem 98. Se incluyen contenidos específicos: el 46,25% está *"totalmente de acuerdo"* y el 48,75% está *"de acuerdo"*. Con un alto porcentaje de los docentes que están de acuerdo con la afirmación, el siguiente paso sería conocer qué contenidos de educación ambiental se llevan a cabo para poder establecer futuras líneas formativas acordes con una sensibilización hacia la naturaleza mediante las AMN, contando con las aportaciones de otras áreas con amplia formación al respecto.
- Ítem 99. Se trabaja de forma interdisciplinar: el 52,5% está *"totalmente de acuerdo"* y el 42,5% está *"de acuerdo"*. Este trabajo colaborativo se hace necesario sobre todo en la EF por varios factores, entre los que destacamos: la falta de formación inicial en contenidos relacionados con la EA y la necesidad de trabajar en proyectos globales que impliquen a varias áreas así como a otros ámbitos vinculados a la educación que permitan un desarrollo real de las iniciativas que surjan en el centro o entorno educativo.

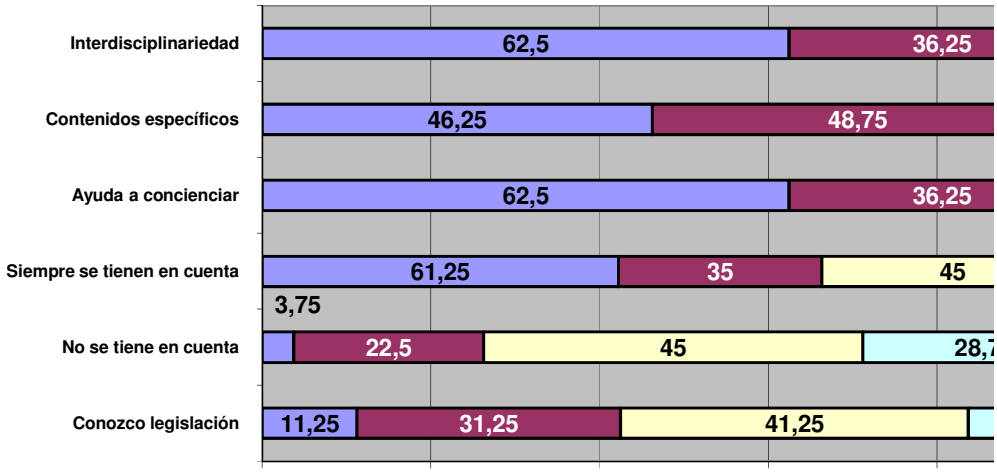


Gráfico nº 4.99.- Resultados de las afirmaciones sobre educación ambiental.

El perfil del profesorado sobre contenidos relacionados con la Educación Ambiental tiene las siguientes características: no conoce la legislación existente que afecta sobre a la práctica de las AMN en la naturaleza, apuesta por el binomio AMN y EA por la sinergia entre ambas, tiene en cuenta los posibles efectos de una práctica no controlada en el medio natural, destaca las posibilidades actitudinales del conjunto Educación Ambiental-Actividades en el Medio Natural, cree en las posibilidades de las AMN como medio para el desarrollo de una conciencia medioambiental acorde con los tiempos actuales y el trabajo colaborativo como medio para suplir algunas deficiencias arrastradas desde la formación inicial.

Capítulo Quinto:

Análisis de los resultados de la segunda etapa: la entrevista a expertos



ÍNDICE

CAPÍTULO QUINTO:
ÁNALISIS DE LOS RESULTADOS DE LA SEGUNDA ETAPA: LA ENTREVISTA A EXPERTOS EN FORMACIÓN DE ACTIVIDADES EN EL MEDIO NATURAL

5.1.- DIMENSIÓN PROFESIONAL
5.1.1.- Categoría Experiencias
5.1.1.1.- Experiencias de vida, donde observamos los aspectos relevantes en la vida del individuo respecto a las actividades en la naturaleza (PEVI)
5.1.1.2.- Aspectos básicos de la experiencia docente reglada en las etapas, ciclos o cursos en la que ha desarrollado su labor profesional (PERE)
5.1.1.3.- Experiencia docente no reglada de las actividades en el medio natural fuera del horario escolar (fuera del centro, por las tardes, los fines de semana, etc.) (PETI)
5.1.2.- Categoría Formación
5.1.2.1.- Aspectos relativos a la formación vinculada a las actividades en la naturaleza en la formación inicial (PEFI)
5.1.2.2.- Aportaciones del profesorado sobre elementos de la formación permanente y su relación con las actividades en la naturaleza (PEFP)
5.1.2.3.- Aportaciones del profesorado sobre aspectos del perfil ideal del profesorado que imparte formación en actividades en el medio natural (PEPI)

5.2.- DIMENSIÓN ENSEÑANZA
5.2.1.- Categoría Contextual
5.2.1.1.- Aportaciones del profesorado sobre la situación actual de la enseñanza de las actividades en el medio natural (COSA)
5.2.1.2.- Aportaciones del profesorado sobre aspectos relacionados con la seguridad y la responsabilidad en estas actividades (COSE)
5.2.1.3.- Aportaciones del profesorado sobre aspectos vinculados a la búsqueda de recursos y experiencias vinculadas a la optimización de los existentes así como la adquisición de otros nuevos (CORE)
5.2.1.4. - Aportaciones del profesorado sobre la realidad de las relaciones con el entorno cercano para desarrollar las actividades en la naturaleza (COEX)
5.2.2.- Categoría Curricular
5.2.2.1.- Aportaciones del profesorado sobre la planificación y desarrollo del bloque actividades en el medio natural (CUPO)
5.2.2.2.- Aportaciones del profesorado sobre la consecución de objetivos generales y específicos y educación en valores a través de estos contenidos (CUVA)
5.2.2.3.- Aportaciones del profesorado sobre los contenidos de

actividades en la naturaleza en el currículo de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria (CUCO)
5.2.2.4.- Aportaciones del profesorado sobre aspectos relacionados con la metodología, como se desarrolla la enseñanza de estos contenidos (CUME)
5.2.2.5.- Aportaciones del profesorado sobre los medios materiales y su vinculación con las actividades en la naturaleza (CUMA)
5.2.2.6.- Aportaciones del profesorado sobre aspectos relacionados con la evaluación (CUEV)

5.3.- DIMENSIÓN OPINIÓN

5.3.1.- Aportaciones del profesorado que no tienen cabida en los códigos anteriores (OPINIÓN)

"Yo soy un caminante y un escalador de montañas, decía a su corazón, no me gustan las llanuras, y parece que no puedo estarme sentado tranquilo largo tiempo. Y sea cual sea mi destino, sean cuales sean las vivencias que aún haya yo de experimentar, siempre habrá en ello un caminar y un escalar montañas: en última instancia, uno no tiene vivencias más que de si mismo"
Friedrich Nietzsche

CAPÍTULO QUINTO: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA SEGUNDA ETAPA: LA ENTREVISTA A EXPERTOS EN FORMACIÓN DE ACTIVIDADES EN EL MEDIO NATURAL

En este capítulo presentamos los resultados de las entrevistas realizadas a nueve profesores/as que imparten docencia en los distintos niveles educativos, concretamente en la Universidad y en Educación Secundaria Obligatoria. En el capítulo tercero, explicamos detalladamente los perfiles de cada entrevistado así como los motivos para su selección.

Queremos añadir que el guión de la entrevista parte de las dimensiones y categorías del cuestionario, en el que incluimos algunas modificaciones con el objetivo de ampliar y mejorar los datos obtenidos. Cada categoría tiene asignados varios códigos, que nos ha permitido analizar la frecuencia además del contenido.

El análisis parte de las dimensiones y categorías, que nos permite un estudio en profundidad de la información recogida. En el desarrollo del trabajo de investigación, seguiremos el orden que marcan las dimensiones[1], categorías y códigos para facilitar la comprensión, tal y como aparecen en tabla nº 5.1. La estructura del análisis de las entrevista queda reflejado en el la figura nº 5.1.

En primer lugar trabajaremos con la dimensión Profesional, que se divide en dos categorías: Experiencias y Formación. Dentro de la categoría Experiencias, nos encontramos con los códigos PEVI (Experiencia de Vida), PERE (Experiencia Docente Reglada) y PETI (Experiencia docente no reglada). A continuación veremos la categoría Formación, con los siguientes códigos: PEFI (Formación inicial), PEFP (Formación Permanente), PEPI (Perfil ideal del profesorado).

En segundo lugar nos centraremos en la dimensión Enseñanza, que se divide también en dos categorías: Contextual y Curricular. Dentro de la categoría Contextual, tenemos: COSA (Situación actual de estas enseñanzas, las actividades en el medio natural), COSE (Seguridad y Responsabilidad), CORE (Recursos humanos, materiales, financieros, etc.) y COEX (Relaciones externas). En la categoría Curricular, los códigos son: CUPO (Planificación de estos

[1] El diseño de la entrevista, así como la organización y estructura de la misma, viene explicado ampliamente en el capítulo tres de metodología. También encontramos el perfil de los entrevistados, concretamente en la página nº 270.

contenidos), CUVA (Objetivos y educación en valores), CUCO (Contenidos), CUME (Metodología), CUMA (Medios materiales) y CUEV (Evaluación). Finalmente hemos añadido un código que es OPINIÓN (Aportaciones del profesorado que no han sido incluidos en el resto de los códigos).

Para presentar los resultados hemos ordenado las dimensiones y las categorías con los códigos asignados y colocados en la tabla nº 5.1 con la frecuencia de cada código en cada entrevista y el total.

Tabla nº 5.1.- Frecuencia de los códigos.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	CÓDIGO/DESCRIPCIÓN	TOTAL
PROFESIONAL	Experiencias	PEVI: Experiencia de vida	
		1 8 1 1 0 0 0 0 0	11
		PERE: Experiencia docente reglada	
		6 6 3 10 2 2 4 2 5	40
		PETI: Experiencia docente no reglada	
		1 2 0 1 0 0 0 3 0	7
	Formación	PEFI: Formación inicial	
		6 5 22 6 4 1 7 6 5	62
		PEFP: Formación permanente	
		8 5 10 3 4 3 11 3 6	53
		PEPI: Perfil ideal profesorado	
		4 5 3 1 6 1 4 5 1	30
ENSEÑANZA	Contextual	COSA: Situación actual de estas enseñanzas	
		18 16 9 18 10 11 16 20 12	130
		COSE: Seguridad y responsabilidad	
		3 1 5 13 4 0 3 4 2	35
		CORE: Recursos	
		8 6 3 3 4 1 5 5 5	40
		COEX: Relaciones externas	
		7 5 5 3 6 2 6 5 3	42
	Curricular	CUPO: Planificación de estos contenidos	
		14 1 18 14 12 5 8 5 9	86
		CUVA: Objetivos y educación en valores	
		4 2 2 6 1 2 2 1 2	22
		CUCO: Contenidos	
		9 7 12 7 11 5 10 8 9	78
		CUME: Metodología	
		4 7 10 20 5 6 9 9 4	74
		CUMA: Medios Materiales	
		1 1 11 8 6 1 5 4 2	39

		CUEV: Evaluación								
		0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
OPINIÓN	Opinión	OPINIÓN								
		5	1	2	6	0	1	0	0	5	20

Total textos codificados por entrevistado	**99**	**76**	**106**	**120**	**75**	**41**	**90**	**80**	**71**	**813**

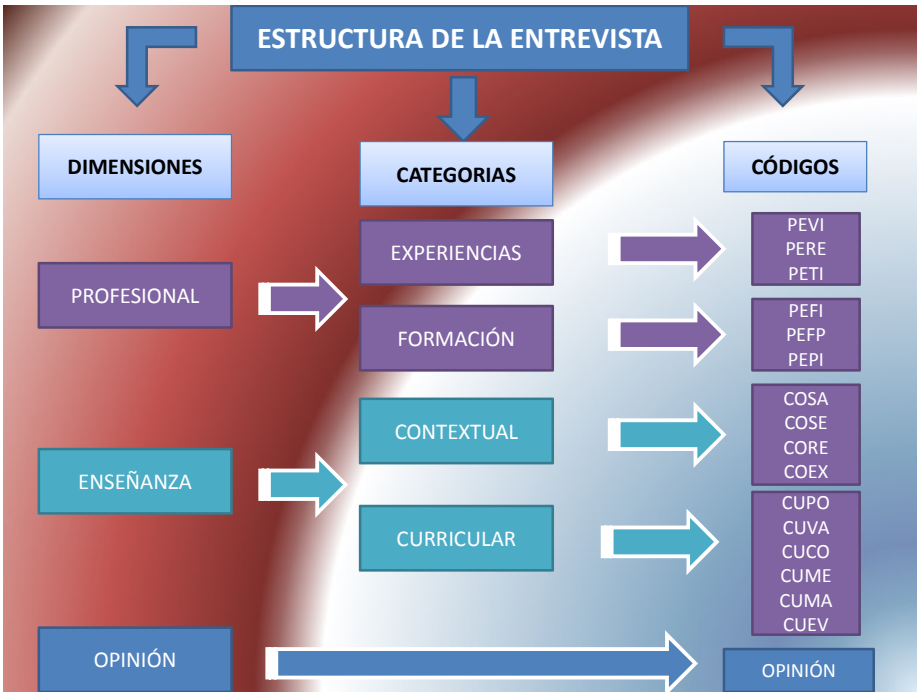


Figura nº 5.1.- Estructura de la entrevista.

En la figura nº 5.1 tenemos información de las dimensiones y categorías. Como dato más relevante queremos destacar que la dimensión de enseñanza con las categorías contextual y curricular son las que obtienen mayores valores, a nivel global con 547 y desglosada en contextual con 247 y curricular con 300. En la siguiente dimensión, la profesional el valor global se sitúa en torno a 200 con un valor exacto de 203. Aquí, sin embargo, la diferencia entre las categorías es mayor, en experiencia nos encontramos con un valor de 58 y en formación con 145. Finalmente destacamos la aparición de una nueva dimensión, opinión (con el mismo nombre que el código) donde recogemos información que no tenía cabida en los códigos diseñados, con un valor de 20.

De forma gráfica el resumen la frecuencia por dimensiones y por categorías, de esta forma conseguimos una visión más global de los resultados obtenidos (gráfico nº 5.1).

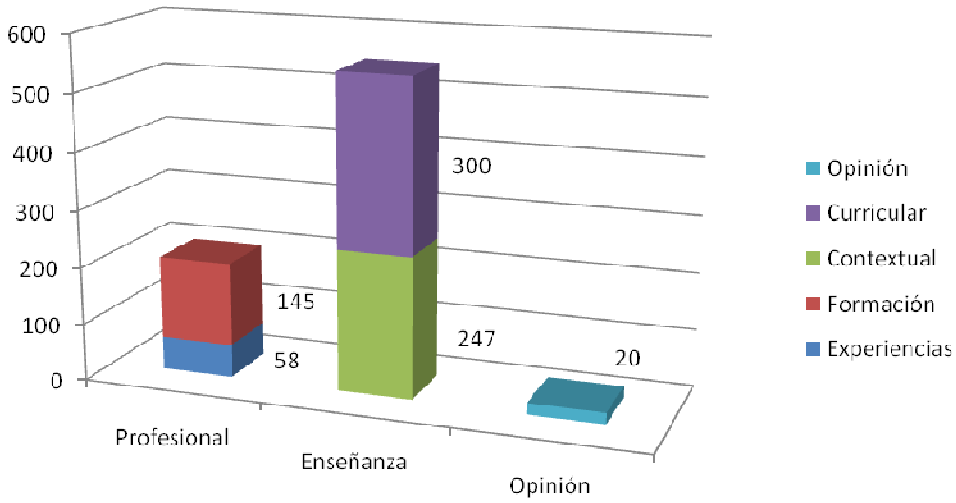


Gráfico nº 5.1.- Frecuencia desglosada por dimensiones y categorías.

Como aspecto más interesante de los resultados de este gráfico, tenemos los valores que corresponden con los apartados más interesantes de nuestro estudio, como son: la formación, el contexto donde se desarrolla las acciones educativas así como sus relaciones y los aspectos curriculares. Sin bien es cierto que toda la información que emane de las entrevistas tiene un orden lógico establecido desde la experiencia piloto con los cuestionarios, además del estudio descriptivo desarrollado también con cuestionarios, que nos han permitido diseñar una entrevista acorde con los aspectos más interesantes que queríamos investigar.

En el gráfico nº 5.2 nos interesa resaltar los códigos que más frecuencia han obtenido, con un margen muy importante respecto a los demás, el código COSA (en este código recogemos la opinión del entrevistado relacionada con su visión de la situación actual de los diferentes aspectos en el que centramos nuestro estudio) con *130* aportaciones codificadas.

A continuación, el código CUPO es el que alcanza un mayor resultado con un valor de 86 (en este código recogemos la información relacionada con la programación). El siguiente, es el código CUCO (información sobre los contenidos), el valor alcanzado es de 78. Con un valor muy cercano de 74, nos encontramos con el código CUME (aspectos relacionados con la metodología).

Finalmente, dentro de los valores más altos el código PEFI (aspectos relacionados con la formación inicial), cuyo valor en aportaciones codificadas es

de 62. Como resumen me gustaría destacar que los códigos que más se repiten son los relacionados con los aspectos curriculares, salvo el código COSA que aglutina aspectos más generales que podrán relacionarse de forma directa o indirecta con los otros códigos.

A continuación en el gráfico nº 5.2 podemos observar los resultados más relevantes en cuanto a la frecuencia de los códigos.

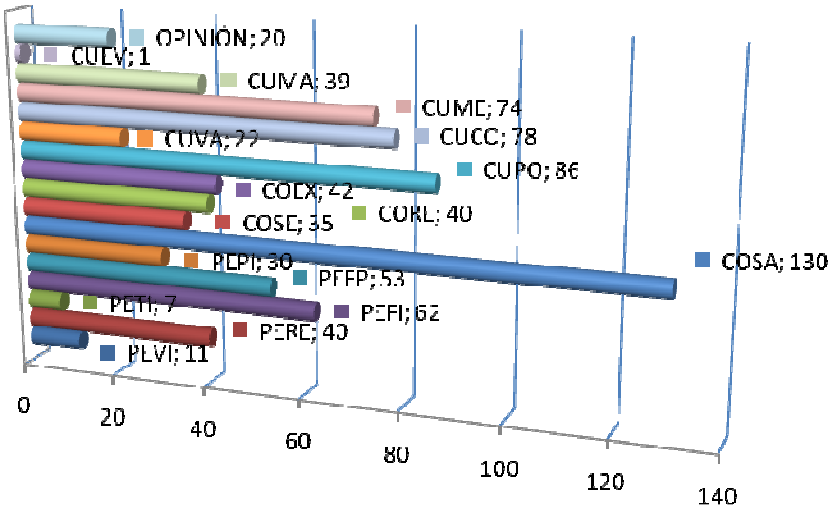


Gráfico nº 5.2.- Frecuencia total de los códigos.

Una vez presentado los resultados más significativos en cuanto a la frecuencia de dimensiones, categorías y códigos pasamos a un análisis más exhaustivo de los mismos. El procedimiento a seguir será el siguiente:

a. Información básica sobre la dimensión, la categoría y el código.
b. Breve resumen sobre la frecuencia de los códigos en cada categoría.
c. Análisis de los códigos de la categoría.
d. Breve sinopsis de cada código.
e. Resumen con los datos más significativos de cada categoría.
f. Recopilación de la información más relevante al final de cada dimensión.

5.1.- DIMENSIÓN PROFESIONAL

Una vez realizado la aproximación a los resultados, desde el punto de vista de la frecuencia de los códigos, pasamos a ofrecer los resultados de forma pormenorizada, basándonos en la clasificación expuesta anteriormente. De forma muy resumida, nos gustaría destacar que la información recogida en las entrevistas, es fruto del guión elaborado para este estudio. Éste fue diseñado y elaborado a partir de un cuestionario que se envió al profesorado de Educación

Física de los institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria de Andalucía, como queda reflejado en el apartado de metodología.

En el primer bloque, obtenemos el contenido con el que trabajar en función de las preguntas del guión de la entrevista y la información recogida en las respuestas. Las cuestiones planteadas a los entrevistados, nos ofrece datos relativos a las experiencias que han tenido en el trabajo de las AMN, así como todas las aportaciones relacionadas con aspectos formativos. En este primer apartado tenemos la *dimensión profesional,* formada por dos categorías: *categoría experiencias y categoría formación.* En cada una de ellas nos encontramos con tres códigos que profundizan en los diferentes aspectos relativos al desarrollo profesional desde una vertiente personal y otra más académica, en la que recogemos una información más detallada para el posterior análisis.

Una vez explicado la organización de la primera dimensión y sus categorías, nos centramos en los códigos (la información recogida queda más estructurada facilitando su comprensión y análisis posterior). En esta primera parte trataremos con las experiencias del entrevistado en tres ámbitos fundamentales (vinculados siempre a las actividades en la naturaleza), utilizando los siguientes códigos: la experiencia de vida (PEVI), la experiencia docente (PERE) y la experiencia en la enseñanza no reglada (PETI). En segundo lugar nos centramos en la formación, en la que destacamos los siguientes códigos: las aportaciones en torno a la formación inicial (PEFI), la formación permanente (PEFP) y el perfil ideal del profesorado (PEPI) que imparte estos contenidos. En gráfico nº 5.3 mostramos las frecuencias dentro de la dimensión profesional.

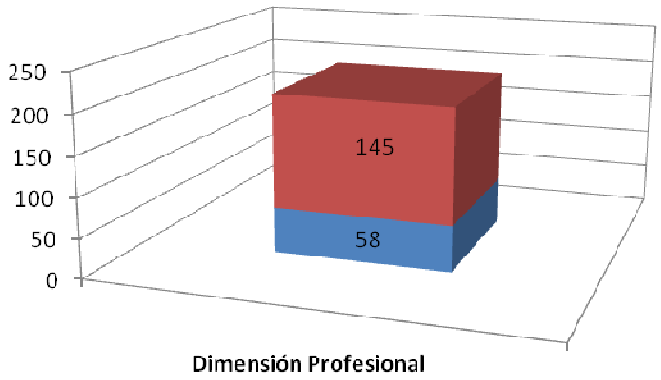


Gráfico nº 5.3.- Dimensión profesional, con las categorías experiencias y formación.

Los valores obtenidos de los códigos, dentro de la *dimensión profesional*, quedan recogidos en el gráfico nº 5.4.

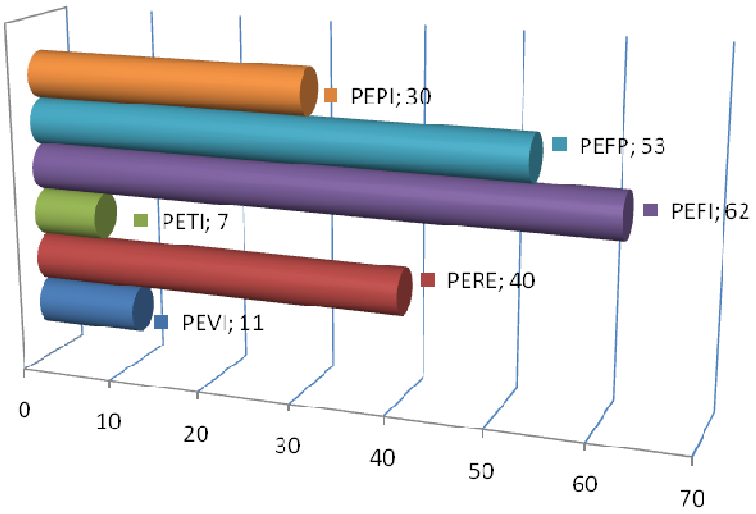


Gráfico nº 5.4.- Dimensión profesional y las frecuencias de los códigos correspondientes.

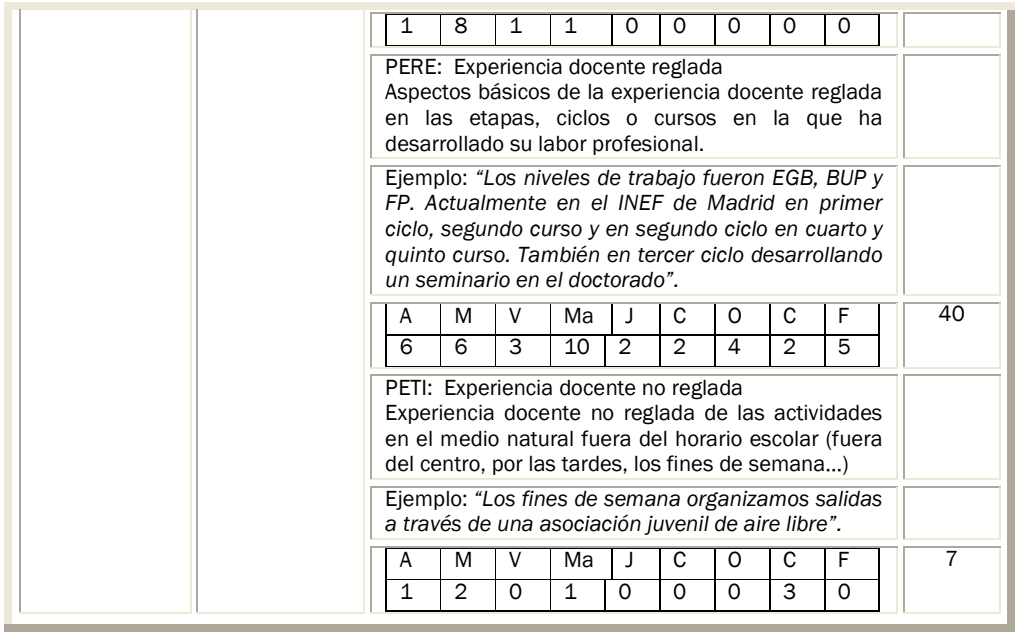
A continuación ofrecemos los datos relativos a la *categoría experiencias* con los códigos PEVI, PERE y PETI.

5.1.1.- Categoría Experiencias

En esta categoría, vinculada a la dimensión profesional, analizamos la experiencia de vida del entrevistado en relación a las actividades en la naturaleza (PEVI), la experiencia que haya tenido en las diferentes etapas educativas como profesor (PERE) y la experiencia en otros ámbitos no reglados ejerciendo como docente (no como discente) (PETI). En la tabla nº 5.2 podemos observar la frecuencia obtenida en los códigos antes descritos además de la frecuencia en cada entrevistado:

Tabla nº 5.2.- Dimensión profesional y categoría experiencias con sus respectivas frecuencias.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	CÓDIGO/DESCRIPCIÓN	TOTAL
PROFESIONAL	Experiencias	PEVI: Experiencia de vida Experiencias de vida donde observamos los aspectos relevantes en la vida del individuo respecto a las actividades en la naturaleza.	
		Ejemplo: *"Desde muy pequeño vengo participando en campamentos en la naturaleza donde se desarrollaban diferentes actividades que provocaron mi interés por estos contenidos".*	
		A M V Ma J C O C F	11



1	8	1	1	0	0	0	0	0	
PERE: Experiencia docente reglada Aspectos básicos de la experiencia docente reglada en las etapas, ciclos o cursos en la que ha desarrollado su labor profesional.									
Ejemplo: *"Los niveles de trabajo fueron EGB, BUP y FP. Actualmente en el INEF de Madrid en primer ciclo, segundo curso y en segundo ciclo en cuarto y quinto curso. También en tercer ciclo desarrollando un seminario en el doctorado".*									
A	M	V	Ma	J	C	O	C	F	40
6	6	3	10	2	2	4	2	5	
PETI: Experiencia docente no reglada Experiencia docente no reglada de las actividades en el medio natural fuera del horario escolar (fuera del centro, por las tardes, los fines de semana…)									
Ejemplo: *"Los fines de semana organizamos salidas a través de una asociación juvenil de aire libre".*									
A	M	V	Ma	J	C	O	C	F	7
1	2	0	1	0	0	0	3	0	

Como dato más destacable de la tabla anterior, la frecuencia de 40 en el código PERE (experiencia docente reglada). A continuación presentamos la frecuencia código a código, nos encontramos con experiencia de vida (PEVI), con una frecuencia de 11 y finalmente con la experiencia en la enseñanza no reglada (PETI), con un valor de 7.

Además recogemos la información característica de cada código, al que le adjuntamos un ejemplo. También nos encontramos con las iniciales de los entrevistados y las frecuencias que ha obtenido ese código.

5.1.1.1.- Experiencias de vida, donde observamos los aspectos relevantes en la vida del individuo respecto a las actividades en la naturaleza (PEVI).

El código PEVI (experiencia de vida), pertenece a la categoría experiencias y a la dimensión profesional, hace referencia a la experiencia del entrevistado en los aspectos relevantes de su vida en relación con las actividades en el medio natural. Queremos analizar las experiencias que han tenido en estos contenidos y como se han desarrollado a lo largo de su vida. En el análisis de este código nos hemos planteado como objetivo saber si estas experiencias han condicionado su interés por las actividades en el medio natural y su dedicación a la enseñanza de las mismas.

De las nueve entrevistas, destacamos la realizada a Marta, por las aportaciones realizadas a este código. Como característica principal de las opiniones de Marta, la que nos dice, que una experiencia de vida vinculada a las actividades en el medio natural, marcó su futuro profesional y personal. Todas

las experiencias vividas, fueron sentando las bases, para un trabajo posterior vinculado a la enseñanza de estos contenidos en la Universidad, pero también como practicante en el tiempo libre y como forma de vida.

En un análisis detallado, podemos apuntar en primer lugar, que las experiencias vinculadas a las actividades en la naturaleza pueden generar actitudes muy positivas para un futuro ligado al medio natural bien, como mero participante, o bien, desarrollando proyectos más complejos que la simple participación como pueden ser la formación y la educación.

Mi experiencia es totalmente positiva y creo que son la clave de estas actividades. Deben realizarse en plena naturaleza.
(Antonio, Entre001: 202-203 PEVI)

En el 1985 abordamos una expedición científica al NILO que marcó decisivamente mi interés por trabajar estos contenidos.
(María, Entre004: 12-14 PEVI)

La influencia de la familia a la hora de abordar la participación en estas actividades puede resultar clave, como así nos lo muestra Marta. Tanto la influencia de los padres, como del contexto familiar, le permitieron tener experiencias muy gratificantes que marcarían su etapa infantil y juvenil.

Desde muy temprana edad, arrastrada por la influencia paterna, me vi involucrada en la participación de actividades en contacto con la naturaleza.
(Marta, Entre002: 7-9 PEVI)

Hasta ahora hemos encontrado algunas coincidencias en las respuestas de los entrevistados, a partir de aquí, nos centraremos en las respuestas de Marta (es la única que hace referencia de forma explícita a sus experiencias de vida y la influencia que han tenido a lo largo de su vida y como han estado vinculadas de manera directa a las actividades en el medio natural). Nos parecen interesantes sus respuestas, por la relación que puedan tener con los siguientes códigos así como la correlación que podamos establecer entre ellos.

En la búsqueda de relaciones entre la práctica físico-deportiva y las experiencias positivas, realizadas sobre todo en nuestro tiempo de ocio, nos encontramos como algunos autores han enfocado esta situación.

Si además le añadimos que esta práctica esta relacionada con las actividades en la naturaleza y que se ha vinculado de forma activa a la enseñanza de estos contenidos, tenemos (enlazando las vivencias de Marta) que, la práctica continuada de actividades en el medio natural puede favorecer el interés por estos contenidos, tanto a nivel de práctica habitual como de formación.

Destacamos también, como el formato de práctica en tiempo de ocio es diferente al escolar. Nos encontramos por un lado con la utilización del tiempo libre para estas actividades, y por otro, con la práctica en otros ámbitos

(diferentes al educativo) fuera del horario escolar, que puede estar o no vinculado al centro educativo.

Los formatos de práctica más frecuentes son, en primer lugar, las actividades realizadas con la familia, normalmente por las tardes, los fines de semana o vacaciones. Y en segundo, los campamentos o las colonias escolares de vacaciones. Destacamos como realiza unas vacaciones activas en los meses de verano y vinculadas al medio natural. Y además, igual de interesante que el párrafo anterior, como evoluciona en cuanto a la participación en estos campamentos, en una primera fase (en la etapa escolar, hasta los catorce años) como mera participante, para luego adquirir otras funciones, de más relevancia e implicación.

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. (Marta, Entre002: 9-13 PEVI)

Durante mi infancia, los veranos ponían fin al curso escolar cuando se aproximaban los preparativos del campamento que anunciaban el fin de la vida prisionera en el aula, al menos por tres meses. (Marta, Entre002: 13-18 PEVI)

Estas vivencias como mera participante se fueron sucediendo con los años, hasta adquirir nuevas funciones. (Marta, Entre002: 18-20 PEVI)

Otros aspectos destacables de la entrevista a Marta, son las referencias a la formación en actividades en el medio natural (resultante de la práctica continuada en estos contenidos y el interés en seguir vinculada a estas experiencias). De la práctica continuada y el desarrollo de ciertos roles vinculados a la formación y la enseñanza, cambia la perspectiva a la hora de afrontar el trabajo y práctica de las actividades en el medio natural, llegando incluso a orientar el futuro profesional (en el caso concreto de Marta vinculado de forma directa a estas actividades).

Con tan solo catorce años era monitora de campamentos, acampadas y diversas actividades de tiempo libre en la naturaleza. Posteriormente asumí el papel de coordinadora al que dediqué gran parte de mi vida. (Marta, Entre002: 18-24 PEVI)

En las aportaciones de Marta, nos gustaría añadir como la experiencia en estos niveles, bien como practicante, participante o formadora, han orientado su futuro y el perfil formativo a desarrollar, aún sabiendo, que este perfil no está del todo definido, para adquirir unas competencias básicas, en materias vinculadas a las actividades en la naturaleza[2]. Destacamos también la apuesta realizada en su formación inicial, para no seguir el itinerario con más peso específico en los

[2] En el capítulo dos en el que se desarrolla la fundamentación teórica, encontramos un análisis de los diferentes planes de estudios, y encontramos que la formación en actividades en el medio natural, es escasa y no tiene un perfil profesional definido, a pesar de la demanda existente en este campo.

antiguos Institutos Nacionales de Educación Física (INEF), la enseñanza del deporte y su vinculación con el alto rendimiento.

Digamos que estas experiencias de carácter estacional (sobre todo en verano) fueron conformando mi personalidad, mis gustos, incluso contribuyeron a definir mi dedicación profesional como docente.
(Marta, Entre002: 25-28 PEVI)

Decidí hacer la licenciatura de Educación Física (INEF), pero con el pensamiento algo diferente al que prima entre sus aspirantes.
(Marta, Entre002: 28-30 PEVI)

De forma gráfica el código PEVI quedaría resumido (figura nº 5.2):



Figura nº 5.2.- Aspectos más relevantes del código PEVI (Experiencia de vida).

Como resumen de este código PEVI (Experiencia de vida) podemos apuntar:

1) Las experiencias que una persona tenga en relación a las actividades en el medio natural puede generar actitudes positivas a la hora de afrontar el trabajo de estos contenidos.

2) La práctica de actividades en la naturaleza en otros ámbitos, desarrolladas en un contexto familiar, ayudan a tener una visión más amplia y positiva de su desarrollo en ambientes educativos y formativos.

3) La puesta en práctica de formatos concretos (no habituales en la escuela), como son los campamentos, actividades de fin de semana o actividades puntuales pueden influir en un desarrollo a posteriori de otras formas más cercanas al centro educativo.

4) Las vivencias vinculadas a las actividades en la naturaleza, y habiendo conseguido un alto grado de satisfacción, pueden facilitar el camino hacia una especialización e incrementar el interés para seguir creciendo a nivel personal y formativo en relación con estos contenidos. También se puede conseguir un perfil profesional ligado a este bloque, además de sus posibilidades para llevarlas a cabo en diferentes ámbitos.

5.1.1.2.- Aspectos básicos de la experiencia docente reglada en las etapas, ciclos o cursos en la que ha desarrollado su labor profesional (PERE).

En este código recogemos la información que está vinculada a la experiencia como docente en educación reglada o formal. Nos parece interesante la opinión de los entrevistados sobre aspectos concretos que vinculen la experiencia docente y el trabajo de las actividades en el medio natural.

Entre las aportaciones del profesorado entrevistado, nos encontramos a la docencia universitaria como un apartado relevante de la experiencia en la educación formal. Aunque esta experiencia esté ligada a la formación inicial de los futuros maestros y licenciados en EF, veremos como existe relación entre estos niveles educativos y la ESO (nivel formativo de nuestra investigación).

Como esquema básico tenemos que en las aportaciones de los entrevistados nos muestran sus experiencias en diferentes niveles educativos y en todos encajan la enseñanza de las actividades en el medio natural. En el análisis constataremos (cumpliendo el objetivo de conocer que se hace en la enseñanza reglada y las diferentes etapas en relación a las actividades en la naturaleza) que el desarrollo profesional en el ámbito universitario no está reñido con la colaboración del profesorado universitario y los diferentes elementos que componen la educación reglada en los niveles de infantil, primaria, secundaria y bachillerato (centros de profesorados, centros educativos, instituciones educativas o profesorado de los diferentes niveles, entre otros).

Como primer aspecto podemos destacar las *primeras experiencias* de los entrevistados cuyo núcleo de enseñanza son estas actividades. Algunas de las aportaciones son:

Como profesor universitario, empecé mi tarea docente en el curso académico 1991-92, impartiendo la asignatura de actividades físicas

organizadas 2 (AFO2), en la que existía un bloque de actividades en el medio natural. (Antonio, Entre001: 7-16 PERE)

Si para Antonio, las primeras experiencias se vinculan a la Universidad, a continuación tenemos otras que se inician en los centros educativos, en los que se trabajan las actividades en la naturaleza, cuando apenas se desarrollaban o no existían en el currículo de forma explícita. A continuación, siguiendo la evolución en su vida profesional nos encontramos que han pasado a la docencia universitaria impartiendo asignaturas de actividades en el medio natural. Sirvan de ejemplo los comentarios de María y Vidal.

Comencé antes de terminar la carrera; me gustaron mucho las asignaturas que di en el INEF de Madrid y busqué repetir experiencias. Para costearme la carrera, trabajaba en un centro de EGB y me llevé a los chicos de acampada. Cuando trabajé en el IB de Cortegana (1986) como interino, introduje los contenidos de escalada, rapel y orientación. (María, Entre004: 7-17 PERE)

Mis comienzos exactamente fueron dando clases en 1983 en EGB, BUP y FP en un centro privado, en Pan Bendito en Carabanchel, un barrio de Madrid, donde la población era principalmente gitana. A partir del 1987, entré en el INEF como profesor de la asignatura Actividades en la Naturaleza, impartiendo clases en 2º y 4º curso. Actualmente imparto docencia en primer, segundo y tercer ciclo, todo vinculado a la enseñanza de las actividades en el medio natural. (Vidal, Entre0010: 7-27 PERE)

Tener muy claro cual va a ser tu dedicación profesional desde el principio, hace que todo el esfuerzo se concentre en aquello en lo que crees. Como ocurre en el caso de Marta, sobre todo en los pasos previos a su experiencia como docente universitaria.

Durante la formación en la licenciatura, ya quería dedicarme profesionalmente a aquello que tuviera que ver con las actividades en el medio natural. De hecho en 4º de INEF participé como becaria colaboradora del departamento de Ocio y Recreación. Al finalizar mis estudios me matriculé en un curso de doctorado del departamento de Didáctica y Organización Escolar, con la intención clara de hacer mi tesis doctoral sobre las actividades en el medio natural en el ámbito educativo. De forma paralela tuve la oportunidad de impartir docencia en las asignaturas de "Actividad Física para el Ocio y el Tiempo Libre" y en "Actividades en el Medio Natural" en una escuela de Magisterio privada. (Marta, Entre002: 35-45 PERE)

Como comentábamos anteriormente, aunque no haya una experiencia oficial en los niveles educativos de la enseñanza reglada obligatoria, si mantienen vínculos directos con estos niveles, desarrollando diversos proyectos o propuestas de forma conjunta. Como ejemplo, las aportaciones de Antonio y Marta.

Además he compartido experiencias en todos los ámbitos: en la educación formal (infantil, primaria, secundaria, módulos profesionales y universidad)

he compartido unidades didácticas y actividades especiales con el profesorado correspondiente. (Antonio, Entre001: 31-36 PERE)

La experiencia en la Escuela de Magisterio privada, me condujo a trabajar e investigar sobre el tema para adaptarlo al contexto de la Educación Física en Primaria. Dicha tarea fue muy enriquecedora gracias a los numerosos encuentros, debates y reflexiones establecidos en colaboración con el profesor encargado de la misma docencia en la Escuela Pública. (Marta, Entre002: 46-53 PERE)

No he trabajado oficialmente en los niveles de Primaria o Secundaria pero si he tenido una estrecha relación y colaboración con el profesorado de estos niveles. (Marta, Entre002: 59-62 PERE)

Otro de los aspectos claves que podemos resaltar en el presente análisis, es la *docencia en contenidos de actividades en la naturaleza*. Dado el perfil heterogéneo de los entrevistados, veremos como se desarrollan estos contenidos en los diferentes niveles educativos, aunque haremos especial hincapié en Educación Secundaria Obligatoria. No debemos olvidar la interrelación que muestran las opiniones de los expertos a la hora de afrontar tanto la formación como la docencia de estos contenidos en las distintas etapas educativas. A continuación vemos la experiencia inicial de Antonio y Marta en *docencia universitaria,* que a pesar de las dificultades al comienzo, se ha conseguido una asignatura con una carga lectiva suficiente y motivadora para desarrollar los contenidos, como nos comenta Antonio.

Con los cambios en los planes de estudios hemos conseguido una asignatura anual con carácter obligatorio. La asignatura en el primer año fue casi toda de teoría y sólo una parte práctica dentro del recinto universitario. (Antonio, Entre001: 14-29 PERE)

No he trabajado oficialmente en los niveles de Primaria o Secundaria pero si he tenido una estrecha relación y colaboración con el profesorado de estos niveles. (Marta, Entre002: 59-62 PERE)

Centrándonos en la docencia del profesorado en la ESO, hemos visto que otro tipo de docencia (tanto en ámbitos reglados, como en no reglados) puede contribuir al desarrollo de las AMN. Si a esto le añadimos la relación existente entre los diferentes niveles educativos, observamos como las aportaciones que nos ofrecen, son experiencias concretas sobre el trabajo de este bloque de contenidos. De forma más específica, la experiencia en Secundaria queda reflejada (no solo en cuanto a nivel donde se trabaja sino en el formato que se realiza) en la participación desde la Universidad en proyectos educativos en los diferentes niveles, como apunta Antonio:

Como ejemplo comentarte la experiencia que desarrollamos hace unos años en actividades intercentros donde la complicidad del profesorado y su implicación permite resolver problemas educativos que el proceso en todas las direcciones, incluyendo al profesorado, al alumnado, los padres… (Antonio, Entre001: 221-226 PERE)

A continuación, María ofrece algunas experiencias llevadas a cabo en la enseñanza reglada, destacando, el porqué ha elegido desarrollar propuestas formativas relacionadas con las actividades en la naturaleza. En estos casos, las opciones elegidas van más allá de lo estrictamente académico, pero a cambio, como le han dado muy buenos resultados, intenta desarrollarlos cada que vez que puede.

Generé como actividad extraescolar un club de montaña.
(María, Entre04: 17-18 PERE)

En el 1988 abordé mi primera acampada interdisciplinar e intercentros que me afianzó en el potencial educativo de este bloque.
(María, Entre004: 18-21 PERE)

Para María, lo importante es trabajar las actividades en la naturaleza (cimentada en una educación en valores, formatos prácticos y participativos), aunque tenga que utilizar formatos alternativos, a cambio, tienen una vigencia actual desde el punto de vista educativo y formativo. Sin embargo, la existencia de inconvenientes, dificulta su puesta en práctica. Pese a todo, nos encontramos que en la práctica, esta situación adversa se ve compensada con una participación extra tanto del profesorado como del alumnado.

Todos los formatos valen, cuanto más tiempo y vivencias mejor. Creo que son más acertados aquellos que llevan implícitos interrelación.
(María, Entre004: 82-84 PERE)

Introducir esta opción en la cultura escolar, sería fantástico. Mi experiencia cuando he salido con los alumnos han sido estupendas, siempre que las hayamos trabajado previamente en el centro (no los contenidos, sino aspectos de libertad, responsabilidad, respeto, etc.), cuando los alumnos son los protagonistas el camino se hace más fácil. (María, Entre004: 237-243 PERE)

Por ejemplo cuando trabajaba en el IB. proponíamos un proyecto denominado aula en la naturaleza, en el que se organizaban las diferentes actividades en familias (de nieve, de agua, de tierra) y se planteaban una actividad de cada bloque cada año, sin dejar de poner en funcionamiento las del año anterior, de tal forma un chico que entraba en 3 de ESO cuando terminaba bachillerato podía haber realizado 12 actividades diferentes. Además planteábamos acampadas interdisciplinares e intercentros para cada curso y actividades de convivencia en la naturaleza como el día del bocata, el de la seta, etc.
(María, Entre004: 237-243 PERE)

Siguiendo con las experiencias de los entrevistados, para Marta, la accesibilidad a entornos naturales nos facilita en un primer momento la puesta en marcha de estos contenidos, aunque hay que tener en cuenta otros factores que iremos analizando a lo largo de este capítulo. Sin embargo, como apunta en su afirmación, coincidimos que donde se realizan actividades en el medio natural esta accesibilidad está garantizada bien por la cercanía a la naturaleza o por la belleza e importancia de estos entornos naturales.



Los lugares donde se llevan a cabo un trabajo continuado de actividades en el medio natural son, sobre todo, aquellos contextos que tienen más facilidad para acceder al medio natural. (Marta, Entre002: 149-151 PERE)

Por ejemplo, en lugares cercanos al Parque Nacional de Doñana, es difícil que no exista un programa para acceder a dicho entorno desde el centro educativo con actividades formativas desde diferentes áreas de conocimiento. También podemos añadir como la existencia de entornos naturales que están catalogados, según su nivel de protección, lleva asociados programas educativos de sensibilización o educativos que permitan conocer la zona, ej.: visitas a los parques naturales de Andalucía.

Hasta ahora, los entrevistados han ofrecido aspectos muy positivos de las actividades en el medio natural, bien porque sus experiencias previas han sido muy buenas y han marcado su futuro profesional, o porque han estado vinculados a estos contenidos desde hace bastante tiempo, no solo a nivel profesional, sino en aspectos personales y como forma de vida en algunos momentos, como el caso de Marta.

A continuación exponemos otras experiencias que están en la misma línea desarrollada hasta ahora, pero con algunas diferencias. Veremos como las experiencias desde el punto de vista del profesorado principiante y con una formación inicial, algo insuficiente (debido principalmente a la escasa formación inicial específica en estos contenidos) para implicarse desde el primer momento en el desarrollo de las actividades en el medio natural. Este profesorado novel nos ofrece otra visión de experiencia reglada.

En el bloque que exponemos seguidamente (profesorado principiante sin experiencia en docencia universitaria), los entrevistados han desarrollado su labor docente (bien de forma directa o indirecta) en los Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, impartiendo clases en los cuatro cursos de Secundaria, en Bachillerato y la Formación Profesional. Solamente dos han participado en tareas formativas en otros ámbitos, Omar que ha participado como colaborador en la Facultad de Ciencias del Deporte de Cáceres e impartiendo cursos en los Centros de Profesores y Recursos con el profesor de dicha Facultad. También Cati ha participado en la formación en otros ámbitos, pero en este caso, ha impartido cursos en la Educación no formal (monitores de tiempo libre).

Nos llama la atención como esta experiencia previa, ha facilitado el trabajo de las actividades en el medio natural en los centros educativos. Así lo podemos apreciar en las respuestas aportadas por Omar y Cati.

Mis comienzos en el trabajo de las actividades en el medio natural, fueron como colaborador con el profesor de la asignatura "Actividades en el medio natural" de la Facultad de Ciencias del Deporte de Cáceres, ayudándole en cursos para centros de profesores y recursos, así como cursos monográficos para universitarios. (Omar, Entre007: 7-11 PERE)

Después de la experiencia en la Facultad, la docencia en los institutos ha estado vinculada diariamente a la enseñanza de contenidos relacionados con las actividades en la naturaleza. De los cuatro años como docente tres están vinculados a los ciclos formativos y uno a Secundaria.
(Omar, Entre007: 11-17 PERE)

Desde que entro en la enseñanza reglada en 1992, siempre he introducido contenidos de actividades en el medio natural, en primer lugar porque es prescriptivo, y aunque lo desarrollo, el tiempo es muy reducido para llevarlo a cabo en buenas condiciones con el formato actual.
(Cati, Entre008: 23-26 PERE)

A continuación, nos detenemos en comienzos diferentes a los vistos hasta ahora. Así, Cipriano se centra en experiencias muy básicas sin salir del centro.

Los comienzos tuvieron siempre como protagonista el tema de la orientación, al ser un contenido muy versátil, interdisciplinar y no ser necesario salir del recinto escolar. En este caso considero que la formación recibida en la carrera fue válida y suficiente. Casi siempre he dado clase en 3º y 4º de ESO.
(Cipriano, Entre006: 7-13 PERE)

Para Jaime, en sus comienzos no trabajó mucho los contenidos de actividades en la naturaleza por su condición de principiante, aunque más tarde sí, los últimos cursos ha estado vinculado a un ciclo formativo con un módulo específico: "Desplazamientos en el medio natural".

Bien, por la condición de principiante y novel en la materia, no incidí demasiado en contenidos de actividades en el medio natural, solo realizaba salidas esporádicas al medio natural, cuando llevaba tres años de experiencia en la enseñanza. Estas salidas estaban siempre vinculadas al centro educativo, no hacía actividades extraescolares ni nada por mi cuenta.
(Jaime, Entre005: 7-17 PERE)

Para finalizar con este código, afrontamos las experiencias de Fulgencio, como sus inicios, por circunstancias varias, se diferencian de las anteriores. En primer lugar, aspectos relacionados con ser profesor principiante y afrontar una realidad para la que dice no estar preparado, y en segundo lugar, como la implantación de una reforma educativa como la LOGSE, con una situación de incertidumbre constante, que en este caso, cree que se soluciona con un trabajo cooperativo con el profesorado del centro y de otros institutos (a la hora de llevar un trabajo de actividades en el medio natural).

Además añade que la inclusión de estos contenidos de forma progresiva y empezando con los mayores ayuda a desarrollarlos en los centros educativos. Y aunque nos encontramos con algunos problemas como es la disponibilidad del profesorado a la hora de afrontar actividades formativas de este tipo, la experiencia vivida supera las dificultades y de esta forma se facilita la puesta en práctica de las actividades en el medio natural en la escuela. Las actividades de aventura, y por ende, las actividades en la naturaleza, aunque con muchas

dificultades al comienzo, una vez iniciadas permiten la obtención de muy buenos resultados.

> *Debemos realizar las actividades formativas en la naturaleza. Nos encontramos con un problema, la disponibilidad del profesorado, pero a cambio la experiencia vivida supera con creces las dificultades, suele ser muy positiva, como así ocurrió en una actividad organizada en Málaga, donde se desarrollaron actividades que se podían realizar en las escuelas. Eran profesores de Primaria y Secundaria. (Fulgencio, Entre009: 139-146 PERE)*

Como resumen de este código PERE (Experiencia docente reglada) podemos resaltar:

1) La experiencia docente ligada al ámbito universitario presenta más posibilidades de desarrollar proyectos de actividades en el medio natural. Esta situación se ve favorecida de un lado, por la responsabilidad del docente para completar la formación del alumnado, a la que se le suma una mayor implicación y de otro, por la facilidad para establecer relaciones con otras instituciones y niveles educativos.

2) La influencia de experiencias relacionadas con el trabajo de las actividades en la naturaleza, han marcado en la mayoría su orientación profesional. Algunos trabajando en la Universidad y vinculados directamente con estos contenidos y a otros permitirles desarrollarlos en los diferentes espacios formativos.

3) En las experiencias presentadas por los entrevistados, aparece el trabajo colaborativo para llevarlas a cabo, bien, en la Universidad o en los centros educativos. De esta forma se establecen unos vínculos que consolidan el trabajo en grupo, permitiendo la resolución problemas y conflictos así como la implicación de toda la comunidad educativa.

4) Existe una escasa formación inicial en actividades en el medio natural (así lo demuestran los planes de estudios, con una carga lectiva escasa), y también por la información aportada por el profesorado entrevistado. Esta situación se ha resuelto de diferentes formas, como por ejemplo: realizando proyectos interdisciplinares e intercentros, completando la formación en otros ámbitos, planteando propuestas globales o proyectos basados en la Educación en Valores, entre otros.

De forma gráfica el código PERE (experiencia docente reglada) quedaría resumido (figura nº 5.3):

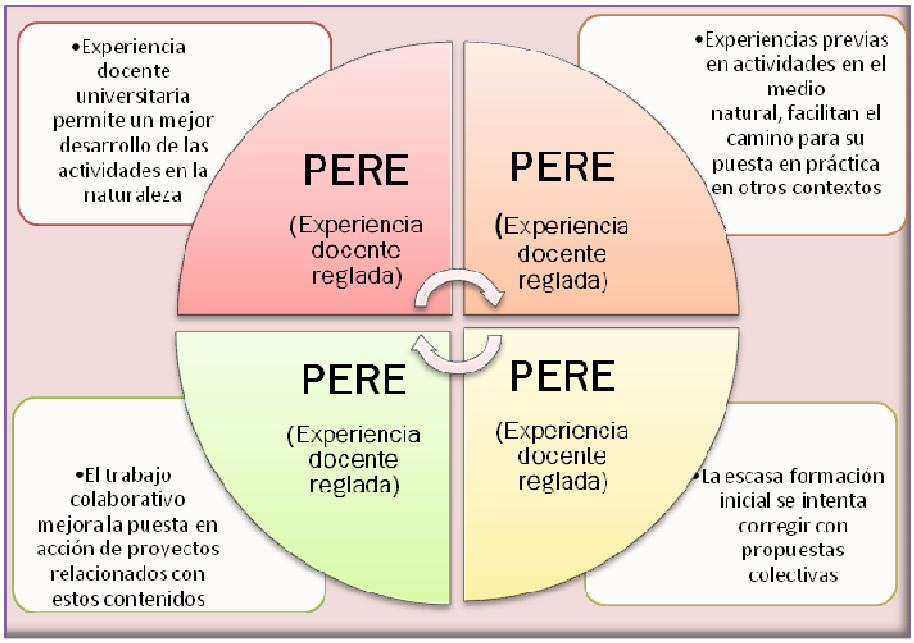


Figura nº 5.3.- Aspectos más relevantes del código PERE.

5.1.1.3.- Experiencia docente no reglada de las actividades en el medio natural fuera del horario escolar (fuera del centro, por las tardes, los fines de semana, etc.) (PETI).

En este código aparece la información que hace referencia a la experiencia como docente, principalmente en la educación no formal. Nos encontramos que algunos aspectos recogidos en las entrevistas, hacen referencia a la experiencia antes de iniciar la formación en Magisterio o Licenciatura de Educación Física, y cómo en ocasiones esta situación le ha permitido un trabajo posterior en la educación formal, a la vez que se formaba en contenidos vinculados a la naturaleza.

Aunque la frecuencia de este código es muy baja (PETI=7), nos ofrece información de los itinerarios formativos seguidos por los entrevistados. También veremos como existe cierta relación con otros códigos que tienen una frecuencia más elevada.

En primer lugar destacamos como de forma explícita nos hablan de su *experiencia en otros ámbitos,* además de ofrecer información del formato llevado a cabo. Tenemos como ejemplo la respuesta de Antonio:

> *En actividades no formales como las actividades extraescolares, clubes de tiempo libre o campamentos de verano, he estado a cargo de muchas de ellas y he compartido responsabilidades con otros tantos profesionales de estos ámbitos. (Antonio, Entre001: 36-40 PETI)*



En el párrafo anterior, Antonio nos habla de la experiencia en otros ámbitos, da la sensación que es una experiencia aislada. Sin embargo en las siguientes aportaciones (Marta y María), parece que existe cierta relación con lo que hacen en los distintos niveles educativos. De forma muy clara, en Marta hay una evolución en la participación en el campo no formal, incluyendo una etapa formativa dentro de la trayectoria desarrollada, refrendada con la participación en cargos de mayor responsabilidad, en la que son necesarios unos conocimientos mínimos para desempeñarlos con ciertas garantías.

Estas vivencias como mera participante se fueron sucediendo con los años, hasta ir adquiriendo nuevas funciones. Con tan solo catorce años era monitora de campamentos, acampadas y diversas actividades de tiempo libre en la naturaleza. (Marta, Entre002: 18-22 PETI)

En el caso de María, nos ofrece la participación de una forma continuada o complementaria a la labor realizada en el ámbito formal, estando además vinculado al proyecto de centro.

Tengo experiencias en llevarlas al centro en horas escolares, extraescolares, por las tardes, durante la semana, en fines de semana. Todos los modelos son buenos y tienen a su vez inconvenientes. (María, Entre004: 228-231 PETI)

En el caso de Cati, destacamos como su formación inicial está vinculada a la educación no formal: el movimiento scout. A partir de aquí su experiencia como formadora se desarrolla a través de una escuela de formación de educadores (monitores de ocio y tiempo libre). Como aspecto a resaltar es que todas estas experiencias tienen un denominador común, las actividades en el medio natural. Desde esta situación inicial continúa su formación, primero en Magisterio (especialidad de Educación Física) y luego en la Licenciatura (Ciencias de la Actividad Física y del Deporte), aunque es una formación generalista, sigue colaborando en el desarrollo de proyectos vinculados al medio natural, sobre todo en la educación no formal.

Nos parece interesante destacar como la acción de educar, va más allá del tiempo en la escuela, cualquier momento puede ser el idóneo. En nuestro caso resaltamos como las vivencias en otros tiempos pedagógicos nos pueden ayudar a conseguir nuestros objetivos.

A los 15 años empecé como scout, y a continuación empecé a trabajar las actividades en el medio natural como monitor en un grupo scout. Posteriormente monto una escuela de formación de educadores, formando a monitores de ocio y tiempo libre. (Cati, Entre008: 7-15 PETI)

Sigo formándome en Magisterio y después en la Facultad. A la vez estoy en la educación no formal en las escuelas de tiempo libre de Extremadura. (Cati, Entre008: 15-22 PETI)

Como resumen de este código PETI (experiencia docente no reglada), destacamos:

1) Las experiencias en la educación no formal están relacionados con los formatos tradicionales, llevándose a la práctica desde tiempos pretéritos como son: las acampadas y los campamentos.
2) La existencia de una formación inicial en actividades en el medio natural perteneciente a la educación no formal, que en el caso de los entrevistados, les ha servido de base para una educación posterior en otros niveles.
3) La posibilidad de vincular la educación no formal con la formal a través de propuestas concretas como son, las actividades complementarias y extraescolares que se llevan a cabo en los centros educativos.

El código PETI (experiencia docente no reglada), queda resumido en la figura nº 5.4:

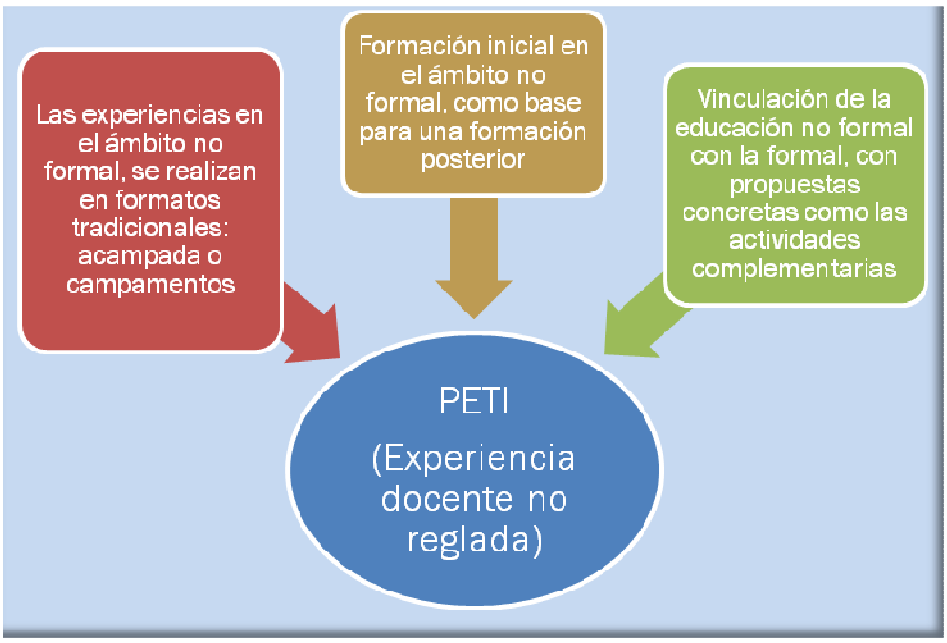


Figura nº 5.4.- Aspectos más relevantes del código PETI.

Como resumen de la primera parte de la Dimensión Profesional, la categoría Experiencias, resaltamos los aspectos más interesantes de los códigos PEVI, PERE y PETI.

Para el código PEVI (Experiencia de Vida): destacamos como las experiencias en relación a las actividades en la naturaleza pueden generar actitudes positivas que permitan desarrollar otras acciones, en nuestro caso más vinculadas con el ámbito educativo. Del mismo que la realización de estas prácticas en contextos diferentes al educativo me permite tener una visión más amplia de sus posibilidades, así como los formatos utilizados, los campamentos

o actividades de fin de semana. Podemos añadir que si el grado de satisfacción obtenido con las vivencias desarrolladas es alto, estamos sentando las bases para su continuidad y mejora en un futuro inmediato.

Para el código PERE (Experiencia docente reglada): nos encontramos que la experiencia ligada al ámbito universitario ha facilitado la puesta en marcha de proyectos vinculados a las actividades en el medio natural. La relación entre los diferentes niveles educativos permite resolver algunos problemas como son: la falta de formación inicial, desarrollar iniciativas de forma individual o la falta de medios y experiencias en estos contenidos, a la vez que facilita la comunicación entre el profesorado permitiendo abordar de manera más eficaz las situaciones que nos vayamos encontrando.

Y finalmente para el código PETI (Experiencia docente no reglada): vemos que los formatos utilizados en su mayoría son las acampadas y los campamentos. La existencia de una formación inicial en el ámbito no formal ha permitido formar al profesorado interesado a la vez que ha facilitado la integración en los centros educativos mediante las actividades complementarias y extraescolares.

De forma gráfica el resumen de la categoría experiencias queda así (figura nº 5.5):

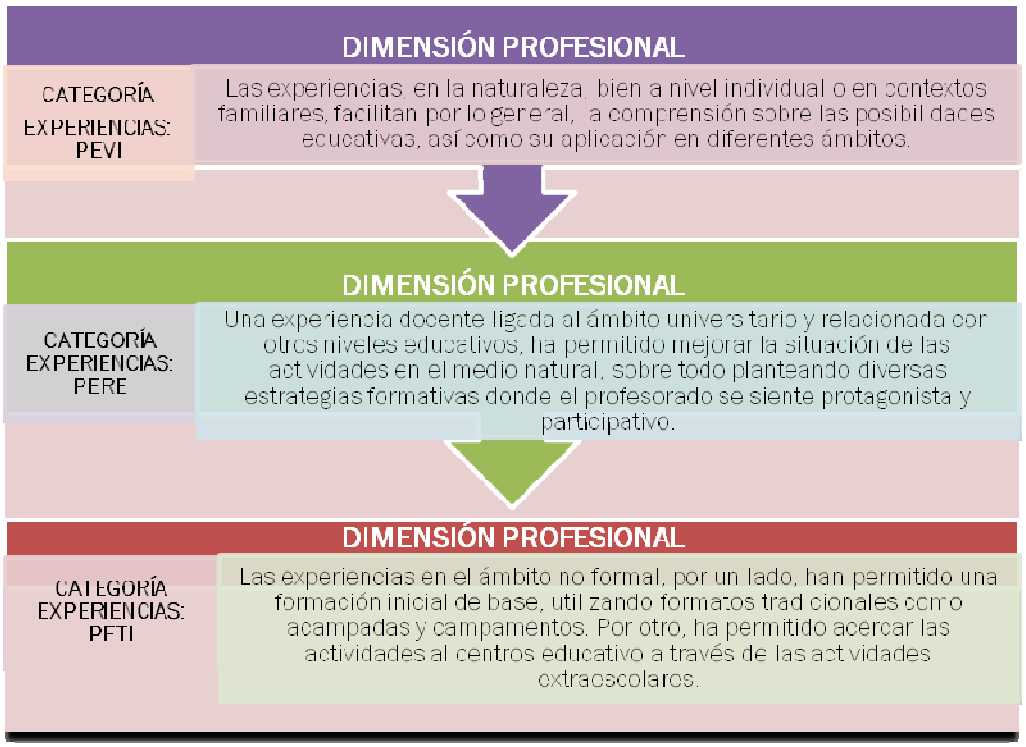


Figura nº 5.5.- Resumen de la categoría Experiencias y los códigos PEVI, PERE y PETI.

Para finalizar con la categoría experiencias, nos encontramos que las experiencias en la naturaleza nos permiten abordar las labores de enseñanza de estos contenidos valorando las posibilidades educativas de las mismas así como los ámbitos de aplicación. Además mejorando la relación entre los diferentes niveles educativos conseguimos desarrollar estrategias formativas más participativas y enriquecedoras. Y finalmente la experiencia acumulada en otros ámbitos diferentes al educativo, ha permitido acercar las actividades a los centros educativos.

5.1.2.- Categoría Formación

A continuación nos centramos, dentro de la dimensión profesional, en la categoría formación. En esta categoría analizaremos aspectos ligados a la formación inicial en general y a las actividades en el medio natural en particular. Recogeremos en el código PEFI (formación inicial) opiniones sobre la etapa formativa, en la que nos encontraremos algunas ventajas y bastantes inconvenientes. En el siguiente código PEFP (formación permanente), aparecen las aportaciones del profesorado entrevistado sobre elementos de la formación permanente, experiencias llevadas a cabo y su relación con la naturaleza. También nos encontraremos con aportaciones ligadas a diferentes ámbitos educativos. Y en el último código de esta categoría, PEPI (perfil ideal), las aportaciones van dirigidas al perfil ideal del profesorado que imparta actividades formativas vinculadas con el medio natural. En la tabla nº 5.3, aparecen las frecuencias de los códigos de la categoría formación.

Tabla nº 5.3.- Frecuencia de los códigos de la categoría formación.

<table>
<tr><th>DIMENSIONES</th><th>CATEGORÍAS</th><th>CÓDIGO/DESCRIPCIÓN</th><th>TOTAL</th></tr>
<tr><td rowspan="8">PROFESIONAL</td><td rowspan="8">Formación</td><td>PEFI: Formación inicial
Aspectos relativos a la formación vinculada a las actividades en la naturaleza en la formación inicial.</td><td></td></tr>
<tr><td>Ejemplo: “Mi motivación venía de la formación recibida en el INEF y las federaciones, donde descubrí que las actividades al aire libre motivaban mucho”.</td><td></td></tr>
<tr><td><table><tr><td>A</td><td>M</td><td>V</td><td>Ma</td><td>J</td><td>C</td><td>O</td><td>C</td><td>F</td></tr><tr><td>6</td><td>5</td><td>22</td><td>6</td><td>4</td><td>1</td><td>7</td><td>6</td><td>5</td></tr></table></td><td>62</td></tr>
<tr><td>PEFP: Formación permanente
Aportaciones del profesorado sobre elementos de la formación permanente y su relación con las actividades en la naturaleza.</td><td></td></tr>
<tr><td>Ejemplo: “Trabajar desde los Centros del Profesorado con contenidos que se puedan adaptar en el centro educativo”.</td><td></td></tr>
<tr><td><table><tr><td>A</td><td>M</td><td>V</td><td>Ma</td><td>J</td><td>C</td><td>O</td><td>C</td><td>F</td></tr><tr><td>8</td><td>5</td><td>10</td><td>3</td><td>4</td><td>3</td><td>11</td><td>3</td><td>6</td></tr></table></td><td>53</td></tr>
<tr><td>PEPI: Perfil ideal profesorado
Perfil ideal del profesor para impartir contenidos de</td><td></td></tr>
</table>



		actividades en la naturaleza.	
		Ejemplo: *"Profesorado universitario expertos en esta materia que aseguren investigación e innovación en el área".*	
		A M V Ma J C O C F 4 5 3 1 6 1 4 5 1	30

5.1.2.1.- Aspectos relativos a la formación vinculada a las actividades en la naturaleza en la formación inicial (PEFI).

El código PEFI, pertenece a la dimensión profesional y la categoría formación. En este código recogemos la información relacionada con la formación inicial de los entrevistados. Nos parece interesante, la opinión acerca de las experiencias vividas en la formación inicial, el análisis de la formación recibida en esa etapa y algunas aportaciones para mejorarla.

Para una mayor profundización en el análisis, iremos viendo como las aportaciones y reflexiones que van realizando los entrevistados. Nos ayudan a comprender esta etapa formativa, en todas sus facetas.

En primer lugar, nos acercamos a las opiniones acerca de su *experiencia en la formación inicial,* ¿cómo fue su formación?, destacando en algunos casos los aspectos positivos, los no tan positivos y que habría que mejorar. En varias ocasiones el profesorado apunta que la formación ha sido escasa e insuficiente.

En el caso de María, la aportación podemos considerarla positiva, con vistas a mejorar esa situación inicial, aunque en la actualidad no se haya conseguido de forma oficial en los planes de estudios universitarios. Nos encontramos que la formación inicial[3] en actividades en el medio natural (en el caso de Andalucía) se limita a dos asignaturas, una troncal en segundo y otra optativa en cuarto con una carga lectiva que no supera los 10 créditos entre las dos.

> *Cuando yo estudié hace más de 20 años, estaba poco sistematizado el bloque. Recuerdo con especial cariño las acampadas, las salidas a la nieve y las salidas a escalar. Creo que en aquellos entonces no se les podían pedir peras al olmo, estábamos en los albores del desarrollo de la propia profesión. (María, Entre004: 48-53 PEFI)*

Dentro del análisis de la formación inicial, vemos como la situación actual no tiene indicios de cambiar, sobre todo desde la Universidad, en cuanto a los

[3] En el capítulo de fundamentación teórica, en el apartado 2.4, realizamos un análisis de la formación en diferentes ámbitos y etapas, centrado en Andalucía pero con algunos ejemplos de otras comunidades que han modificado los planes e incluido otras asignaturas que mejoran y amplían la formación inicial del profesorado en actividades en el medio natural.

planes de estudios se refiere. De la siguiente forma nos presenta la situación María:

Pues que realmente es así. La formación en la Universidad está totalmente descompensada hacia los otros bloques, los profesores que están en las facultades a su vez han mamado de la misma teta y no ven más allá, dejando poca opción a otros contenidos. (María, Entre004: 107-111 PEFI)

El reflejo de la formación inicial en actividades en el medio natural nos muestra el nivel que tenían y nos ayudan a analizar su evolución y vemos que no hay tantas diferencias respecto a la época actual, quizás, con el paso de los años, esta situación cambie. Pero la realidad, nos demuestra que no ha habido una adaptación a los nuevos tiempos. Se han perdido algunas prácticas muy consolidadas y básicas, en referencia a las acampadas, como apuntan algunos expertos en la materia.

Si además, añadimos la popularización de los deportes en la naturaleza, el turismo activo, etc. nos encontramos con una gran demanda por parte de la sociedad para la ocupación del tiempo libre y el ocio, pero sin embargo, no se ha generado la misma necesidad en la educación superior para incluir nuevos itinerarios acorde con las tendencias actuales.

Actualmente se hace necesario el cambio en la formación universitaria, ya hemos dejado atrás las AMN como actividades puntuales, es el momento de una implicación desde el centro educativo en general y del profesorado en particular para desarrollarlas como un bloque de contenidos en la misma proporción e importancia que el resto. Algunas referencias a las experiencias en formación inicial nos las encontramos en las aportaciones de Vidal.

Yo tuve lo que se hacía en 2º de INEF con una asignatura cuatrimestral y en 4º de INEF con otra asignatura cuatrimestral en la que se realizaba un campamento de 10 días donde realmente se llevaban a cabo todo este tipo de actividades. (Vidal, Entre0010: 71-75 PEFI)

Al principio me contaron como cazar conejos con lazos y como ver las estrellas y poco más, además todo esto a nivel teórico. (Vidal, Entre0010: 76-78 PEFI)

Nos mostraron un escaparate de lo que había sin más. Nos habría hecho falta más tiempo lectivo y aplicación práctica de los contenidos teóricos. (Vidal, Entre0010: 96-108 PEFI)

Otras aportaciones de los entrevistados, nos amplían la visión de la formación inicial en las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (antiguos INEFs). Así tenemos la experiencia no muy positiva de Jaime, sin embargo Omar demanda más horas porque son muchos contenidos, así como la troncalidad y obligatoriedad, como nos comenta Cati. Pero, para Fulgencio, además de considerar la formación escasa, nos aporta que la preparación entre la teoría de la Facultad y la práctica en situaciones reales no es adecuada, quizás demasiado centrado en aspectos teóricos y casi inexistente

en afrontar de forma coherente y con recursos suficientes el desarrollo de la práctica docente en el día a día en la escuela.

> *Bien desde mi perspectiva, no tengo muy buenos recuerdos en cuanto a la formación recibida, no fue muy alta, incluso en 4º de carrera no cogí la asignatura. (Jaime, Entre005: 50-52 PEFI)*

> *Dentro del programa obligatorio se veían muchos contenidos, pero el problema era la carga lectiva, tres créditos y dos horas a la semana. Las asignaturas de naturaleza son escasas. (Omar, Entre007: 67-79 PEFI)*

> *Al tener solo una asignatura obligatoria y el resto optativas, al no ser una formación troncal y obligatoria, al ser el currículo tan amplio se acaba priorizando en otros bloques que no es el de actividades en el medio natural. (Cati, Entre008: 55-65 PEFI)*

> *Teóricamente sales con una preparación del INEF pero te das cuenta que no es los suficiente y que después a la hora de la verdad la realidad y la práctica son diferentes. Hombre la formación que tuvimos, además nuestra promoción por diversas causas, fue incluso más escasa de lo habitual. (Fulgencio, Entre009: 11-27 PEFI)*

En opinión de Marta, según nos deja ver en la entrevista, la no existencia de un perfil formativo que sea específico para las actividades en la naturaleza (en su caso superable por la experiencia acumulada y la formación recibida en otros ámbitos) la sitúan en un lugar privilegiado para afrontar el reto de crear un itinerario formativo acorde con sus necesidades, además de las facilidades que le otorgan en la Universidad en calidad de becaria, es destacable como estas inquietudes surgen del interés de la entrevistada en formarse en un perfil específico de actividades en la naturaleza.

> *De hecho en cuarto de INEF participé como becaria del Departamento de Ocio y Recreación, donde pude cumplir un sueño, hacer la memoria de licenciatura sobre actividades en la naturaleza. (Marta, Entre002: 35-39 PEFI)*

En un segundo bloque, analizamos aquellos aspectos relacionados con propuestas de los entrevistados. Estas aportaciones intentan conseguir *la mejora de la situación actual* en relación a la formación inicial del profesorado de Educación Física y las actividades en el medio natural. Nos vamos a encontrar con aportaciones genéricas, aunque algunos se implican un poco más y hacen propuestas más concretas ofreciendo ejemplos para impartir en la formación inicial.

En cuanto a las aportaciones genéricas, tenemos ejemplos que nos pueden ayudar a vislumbrar soluciones con aplicación en el ámbito nacional. De esta forma, nos encontraríamos con propuestas que emanan de criterios comunes y consensuados. Con ello logramos enriquecer los diferentes aspectos relacionados con la formación inicial. Así Antonio, nos habla de un formato común para su aplicación a nivel nacional, sin olvidar las características de cada zona o región.

Los contenidos y actividades pueden variar dependiendo los lugares donde se desarrollen, es decir, el contexto educativo puede variar la actividad a desarrollar, pero el modelo permanecería. Haría falta el consenso del profesorado que imparte estas asignaturas en la Universidad para establecer unos criterios comunes. (Antonio, Entre001: 93-99 PEFI)

Con el objetivo de aunar esfuerzos y consolidar algunas propuestas, nos parece interesante como Marta nos habla de una formación sin diferencias entre el maestro y el licenciado (hay que tener en cuenta que la aplicación de esta formación sería en el ámbito educativo). También podemos añadir, que en un futuro no muy lejano estas diferencias no existirán, ya en el nuevo *REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales,* las universidades impartirán enseñanzas de Grado, Máster y Doctorado conducentes a la obtención de los correspondientes títulos oficiales, de esta forma se eliminan las actuales diferencias. También nos ayudaría las aportaciones de un trabajo desde otras asignaturas como pueden ser didáctica, pedagogía… o la creación de alguna asignatura con el perfil de didáctica de las actividades en la naturaleza, como nos dice Omar.

Resulta complejo delimitar entre el maestro y el licenciado. Desde mi punto de vista tampoco debe ser muy dispar su formación, ya que se busca su aplicación al ámbito educativo. (Marta, Entre002: 84-88 PEFI)

Crear a lo mejor algunas asignaturas en las que se trabaje eso a nivel de pedagogía, didáctica de las actividades en la naturaleza. (Omar, Entre007: 97-99 PEFI)

Otras de las mejoras planteadas por María, es la creación de un itinerario específico en la formación inicial, de la misma forma que existe para algunas modalidades deportivas. Pero nos encontramos con la existencia de varias modalidades dentro de la misma asignatura, que se podrían abordar desde una formación complementaria con las federaciones correspondientes, como apunta Vidal.

Creo que se debería establecer un itinerario específico en estos temas, que funcionara si se quiere como una maestría, en los que se incluyeran temas sobre deportes de deslizamiento, aprovechamiento turístico, gestión y organización de actividades de estancia en la naturaleza, recreación y animación, salud, actividades y tercera edad, empresas, etc. (María, Entre004: 59-65 PEFI)

Incremento del número de créditos en estas materias en la formación inicial, permitir la posibilidad de especialización deportiva y recreativa en este campo… (María, Entre004: 378-381 PEFI)

Mi motivación venía de la formación recibida en el INEF y las federaciones, donde descubrí que las actividades al aire libre motivaban mucho. (Vidal, Entre0010: 13-15 PEFI)

La modificación de los planes de estudio actuales, es una apuesta que la mayoría de los entrevistados entienden como necesaria, aunque para ello los caminos no son fáciles. Desde aquí se hacen propuestas que pueden mejorar esta situación, como las realizadas por Omar y Cati para incrementar el número de créditos.

Quizás haya que abrir más el espectro de las asignaturas y modificar los planes de estudios (ocio, turismo, ecoturismo…) y trabajar todos estos contenidos desde otras facultades. (Omar, Entre007: 76-79 PEFI)

Creo que se tendría que ampliar actividades en el medio natural y hablar de una en cuarto y otra en quinto por ejemplo, o poner otra troncal obligatoria que además de actividades en el medio natural fuera actividades en el medio natural en la educación formal. (Cati, Entre008: 86-91 PEFI)

Otra mejora que se plantea, es la oferta de una formación complementaria. En este caso vinculado a la propia asignatura, con las ventajas que conllevan su coordinación y puesta en práctica, como así nos la presenta Omar. Podemos añadir como la implicación del profesorado puede llegar a subsanar la escasa carga lectiva ofreciendo otras alternativas, como apunta Cati.

Vamos a ver, yo soy bastante afortunado porque el profesor que impartía esa clase, abrió un abanico muy amplio y ofertaba no solamente la asignatura con el programa oficial de la asignatura de actividades en la naturaleza, sino que a la vez, también organizaba cursos voluntarios en los que podíamos participar (cursos de orientación, escalada, bicicleta de montaña, supervivencia…) vinculados a la asignatura. (Omar, Entre007: 60-67 PEFI)

Hombre, desde mi punto de vista, la vi muy completa, pero también reconozco que la persona que estuvo a cargo de la asignatura se preocupó muchísimo, a pesar de que los créditos son mínimos. (Cati, Entre008: 71-80 PEFI)

Dentro de las mejoras concretas nos encontramos con las aportaciones de Jaime, que cree necesario un enfoque más lúdico y recreativo de la asignatura.

Esta asignatura era optativa, de todas formas los contenidos que considero yo que debería haber tenido la asignatura teniendo en cuenta ahora, lo que más motiva a los alumnos, yo pienso que actividades lúdicas en el medio natural, profundizando más en juego de naturaleza, no como deporte, como asignatura de juego. También desplazamientos en bicicletas, rutas por la zona de Granada donde estudiamos, rutas de senderismo y hecho de menos acampadas, y como contenidos más específicos, los nudos, las huellas… (Jaime, Entre005: 53-62 PEFI)

En cuanto a los *contenidos* que los entrevistados consideran importantes para desarrollar en la formación inicial, Omar nos hace una propuesta interesante. El trabajo sobre el amplio espectro de las actividades en el medio natural y su adaptación al aula o el centro educativo. Cati también apuesta por

una ampliación de los contenidos así como la contextualización a los centros educativos. Otras aportaciones, como la de Fulgencio, apuestan por el incremento de contenidos agrupados en perfiles profesionales, bien para educación, empresa, recreación..., además de un enfoque interdisciplinar.

Pues todo lo relacionado con el espectro de las actividades en la naturaleza, bicicleta de montaña, abrir el turismo activo, abrir los deportes acuáticos, no solo a los deportes como tal, sino generar otras posibilidades como los deportes de naturaleza dentro del aula. (Omar, Entre007: 85-90 PEFI)

Yo creo que lo que te he dicho antes, turismo, educación medio ambiental, deportes recreativos, turismo activo... puede ser perfectamente muy buena, y complementaria enormemente la educación en el medio natural, pero creo que se debería contextualizar en la educación formal, aunque sea optativa, para aquellos docentes que van enfocados a un itinerario de educación. (Cati, Entre008: 94-100 PEFI)

Las aportaciones de Vidal nos ayudan a comprender los cambios necesarios para una mejora en la formación inicial. Como las más destacadas tenemos: ver que se ha hecho en otros ámbitos, que han tenido o tienen éxito, como es el caso de los scouts y la OJE, ¿cuáles son los contenidos básicos? y la necesidad de crear nuevas asignaturas.

¿Qué echaría de menos?, pues mira, una parte de fundamentos históricos, ambientales y didácticos. Ver que se hacía en España, los campamentos de la OJE eran malos pero algunas cosa se han mantenidos hasta la actualidad, con los scouts pasa lo mismo. (Vidal, Entre0010: 79-83 PEFI)

Creo que la asignatura debería haber sido anual y haber recibido una formación para adaptar las actividades el aire libre al entorno urbano y escolar. Contenidos de Educación Ambiental, yo no recibí nada, nadie me lo contó. No debemos ser biólogos pero si nos deben dar un prisma para un desarrollo sostenible. También una metodología y didáctica de las actividades al aire libre. Como coordino y controlo a 40 personas en el medio natural. Por otro lado, echo de menos la experiencia directa, o sea, la práctica. En el campamento hice práctica de piragüismo y escalada con Fulgencio pero no me formaron en estos contenidos. Nos mostraron un escaparate de lo que había sin más. Me habría hecho falta más tiempo lectivo. Otro contenido recibido fueron las técnicas de aire libre, por ejemplo la cabuyería pero me faltó la aplicación práctica. Me falto conocimientos sobre material y equipamientos. En la actualidad, la evolución de los materiales es tan rápida que tienes que actualizarte continuamente, en muchas disciplinas puedes quedar desfasado en uno cuantos meses. Considero que conocimientos sobre meteorología y astronomía también me faltaron. Actualmente son contenidos que utilizo mucho, concretamente la astronomía para mi es un complemento muy interesante. (Vidal, Entre0010: 83-108 PEFI)

No debemos olvidar el enfoque necesario para una correcta adaptación al entorno urbano y escolar, así como una formación teórica y práctica con la misma carga formativa por igual.

Yo propondría como asignatura nueva, al igual que existe prevención de riesgos laborales, prevención de riesgos en actividades en el medio natural y protocolos de emergencia. Como actuar ante cualquier imprevisto que nos encontremos en la realización de actividades en el medio natural. También podríamos tener una asignatura sobre equipamientos específicos al aire libre en instalaciones deportivas multiuso, así como conocimientos de turismo en general, no turismo activo. Actualmente el turismo nos utiliza, hay un interés en la unión turismo y deporte, el deporte es una herramienta del turismo, lo que nos sitúa detrás de ellos, por eso nos hace falta conocimientos en turismo, no solo deporte. Existe un binomio turismo-deporte que solo va en una dirección. Entre otras asignaturas destacaría: Presión e impacto ambiental de las actividades físico-deportivas en la naturaleza. (Vidal, Entre0010: 116-124 PEFI)

Como resumen de las aportaciones de Vidal, en la siguiente figura tenemos los aspectos más destacados sobre los contenidos y las nuevas asignaturas (figura nº 5.6).

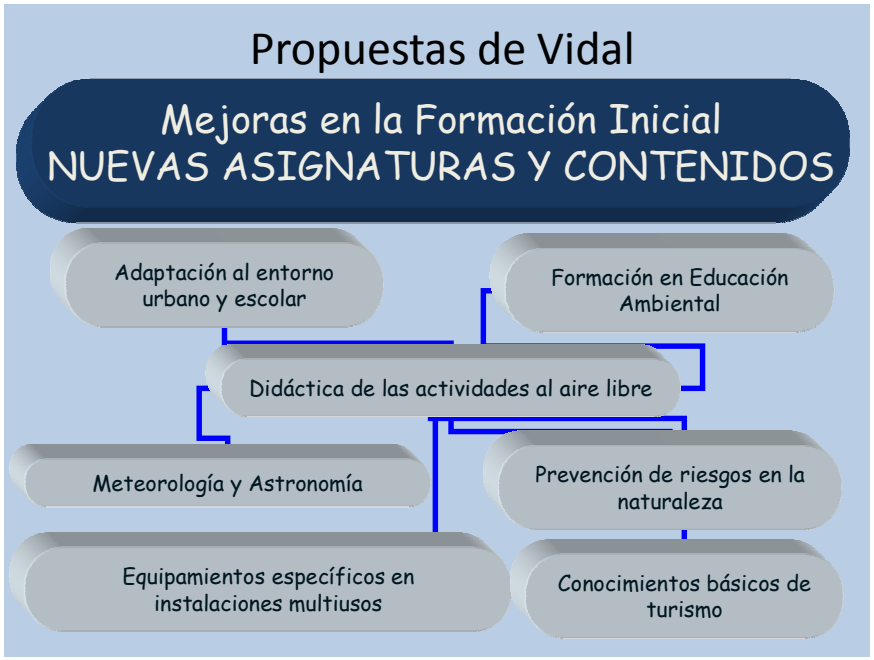


Figura nº 5.6.- Aportaciones de Vidal a una nueva formación inicial.

Como tercer bloque a destacar en el código PEFI tenemos la vinculación entre la educación ambiental y la educación en valores con las actividades en la naturaleza como eje pedagógico en la formación inicial de los futuros licenciados.

En los tiempos actuales, se nos presenta como algo incomprensible, no incluir en nuestra labor como docente, aspectos relacionados con la educación en valores, como puede ser el respeto al entorno desde todas las situaciones cotidianas, así como los comportamientos a desarrollar cuando accedemos a la

naturaleza. Planteamos algunas orientaciones dadas por los entrevistados, pero el trabajo es arduo y prolongado, en el que se tienen que implicar todos los sectores de la población, pero, también es verdad, que los centros educativos se presentan como lugares idóneos para desarrollar esta educación, de respeto y amor a la naturaleza.

La apuesta de Antonio es bastante clarificadora por tres motivos: la educación ambiental es clave en la sociedad actual, la práctica en el medio natural implica una educación ambiental y el apoyo de la administración.

La educación ambiental me parece una asignatura clave en nuestro contenido, las otras son interesantes, pero en mi opinión, la que no debería faltar es ésta. Las actividades en el medio natural se desarrollan en la naturaleza y deben trabajarse desde un enfoque de la educación ambiental. Además nos encontramos que esta materia tiene un apoyo muy fuerte de la administración así como los contenidos a trabajar.
(Antonio, Entre001: 102-110 PEFI)

En la misma línea, Jaime nos apunta la importancia de una verdadera transversalidad en la asignatura. También es interesante como Omar, apuesta por una formación no solo técnica.

Relacionado con el medio ambiente y ciencias de la naturaleza, que tuviera una verdadera transversalidad, no solo por escrito.
(Jaime, Entre005: 70-74 PEFI)

La formación del profesorado, el tratamiento de los contenidos no sólo a nivel técnico, sino a otros niveles, a nivel de sensaciones y educativo, el como la escalada puede influir a nivel educativo, que valores puede trasmitir a los chavales. (Omar, Entre007: 423-427 PEFI)

Para finalizar este código, algunas consideraciones acerca del poco trabajo en los centros educativos. Aportaciones como la de María, que nos presenta una pequeña radiografía de la realidad como primer eslabón para poder cambiarla. En esta misma línea Omar opina sobre la situación actual. El desconocimiento de la materia impide que se desarrolle como el resto, apunta Cati.

También la falta de formación inicial del profesorado. Planes de estudio mal enfocados en la formación, pocos créditos de formación y falta de cursos de reciclaje.
(María, Entre004: 139-142 PEFI)

Básicamente, repito, su complicación en cuanto a la preparación, nivel de conocimientos y formación del profesorado.



Que las administraciones valoren realmente lo importante y educativo, y no malgasten sus energías en proyectos nimios.
(María, Entre004: 247-250 PEFI)

El desconocimiento en primer lugar, porque si la gente se sintiese seguro con ese contenido sería igual que el resto.

(Omar, Entre007: 196-198 PEFI)

(Cati, Entre008: 205-207 PEFI)

El código PEFI (aspectos relativos a la formación de las actividades en la naturaleza en la formación inicial) se resume en la figura nº 5.7:

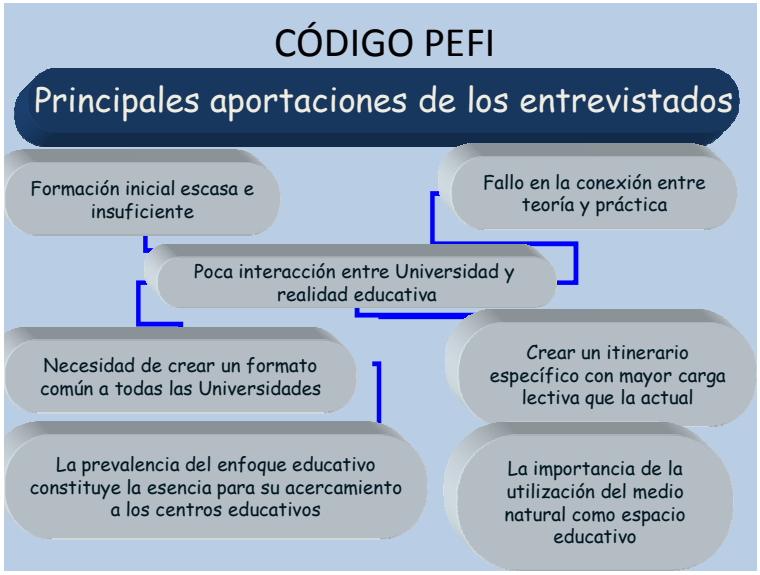


Figura nº 5.7.- Resumen de los aspectos más destacados de la formación inicial.

Como resumen de este código PEFI (aspectos relativos a la formación vinculada a las actividades en la naturaleza en la formación inicial), destacamos:

1) La formación inicial es escasa e insuficiente. En el mejor de los casos una asignatura troncal de 4,5 créditos y una asignatura optativa de 4,5 créditos, según el plan de estudios actual.

2) Falta conexión entre la teoría y la práctica. Por ello se hace necesario una práctica de los contenidos trabajados en el aula en situaciones reales así como el enfoque didáctico para su trabajo en los centros educativos de una manera coherente y realista.

3) Sería necesario crear un formato común a nivel nacional, con una implicación de las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, así como el diseño de un itinerario específico con mayor carga lectiva y nuevas asignaturas.

4) El enfoque didáctico de las actividades en el medio natural debe estar basado en los siguientes pilares:

   - La educación en valores, en la que se incluye la educación ambiental con carácter relevante, es clave en la sociedad actual.

- La práctica en el medio natural implica una educación en valores desde todos los ámbitos.
- Es necesario el apoyo de la administración de forma incondicional tanto en la formación inicial como el desarrollo profesional en los centros educativos.

5.1.2.2.- Aportaciones del profesorado sobre elementos de la formación permanente y su relación con las actividades en la naturaleza (PEFP).

El código PEFP, pertenece a la dimensión profesional y la categoría formación. En este código recogemos la información que el profesorado nos aporta sobre la formación permanente. En este código nos centraremos en todos aquellos aspectos que tengan que ver con esta formación, entre los más destacados nos encontramos, por ejemplo, el análisis de la situación actual, formatos concretos, aspectos a mejorar, algunos contenidos a desarrollar, etc.

Como primeras aportaciones, nos encontramos con las que nos hablan de la *situación actual de la formación permanente.* Esta información nos ayudará a situar el punto de partida y conocer de primera mano que ocurre en este ámbito formativo, ofreciendo datos sobre las deficiencias, así como las posibles mejoras. Estos datos nos ayudarán a la hora de diseñar posibles propuestas que mejoren en la medida de nuestras posibilidades la realidad actual.

Como primera idea abordamos la demanda, por parte del profesorado, de una formación específica a través de los Centros del Profesorado. Ésta se sitúa en valores muy bajos, y como nos comenta Cati, en un alto porcentaje son actividades formativas en los que participan profesorado de diferentes áreas. Ante esta realidad, nos encontramos con un formato generalista[4], que con sus ventajas, también tiene sus inconvenientes, aunque son obstáculos salvables, partiendo desde la implicación del profesorado.

> *En el caso de los docentes, la mayoría está asistiendo a actividades del Centro del Profesorado, pero el problema es que, en ocasiones, los accesos a la formación no sólo son del área de Educación Física, sino también de otras áreas, y por lo tanto no pueden priorizar un curso de específico de E.F. (Cati, Entre008: 126-132 PEFP)*

Siguiendo con la idea anterior, nos encontramos con hechos puntuales, que complementan las reflexiones que nos vienen planteando los entrevistados. Ante una actividad formativa, según nos comenta Fulgencio, el tratamiento que

[4] La situación, que puede parecer positiva desde punto de la interdisciplinariedad y el trabajo en grupo, en este caso, no nos permite abordar aspectos más concretos ligados a la formación específica del Área de Educación Física.

se hace desde el Centro del Profesorado no es el demandado por el profesorado[5].

Cuando se planteó las jornadas de la Universidad en colaboración con el CEP, me llamó mucho la atención que el profesorado; más de 30 profesores, la asistencia a las jornadas era por las tardes, y en el diseño de las mismas, la parte práctica era solo por las mañanas, cuando a nosotros nos interesa mucho más la práctica. (Fulgencio, Entre009: 114-121 PEFP)

Dentro de este primer bloque de análisis de la realidad, las aportaciones de Vidal, aluden a la falta de formación del profesorado y sobre todo la necesidad de adquirir nociones prácticas de los contenidos, así como la actualización continua, por la celeridad de los cambios que se producen en el campo de las actividades en la naturaleza (por ejemplo todo lo relacionado con los materiales y la seguridad).

La mayoría no tienen formación, pueden tener conocimientos pero no tienen seguridad pues carecen sobre todo de la práctica. (Vidal, Entre0010: 45-47 PEFP)

En la actualidad, la evolución de los materiales es tan rápida que tienes que actualizarte continuamente, en muchas disciplinas puedes quedar desfasado en uno cuantos meses. (Vidal, Entre0010: 103-106 PEFP)

En el segundo bloque, queremos saber *los formatos* que se desarrollan en el círculo cercano a los entrevistados y en la que participan de forma activa en algunos de ellos.

Como primera propuesta, la aportada por Antonio, un seminario de formación permanente en que se implican centros educativos, profesorado y universidad. A esta idea, Marta apuesta por el mismo formato y además involucrar a ayuntamientos, federaciones y demás instituciones. Con el mismo formato, María añade también, el apoyo externo de especialistas cuando sea necesario, para completar la formación.

Otras aportaciones que completan y mejoran la opción de seminario permanente son las aportaciones de Vidal. Este formato es capaz de hacer frente a los continuos cambios que se producen en nuestra área. Apuesta por un 70% de práctica y un 30% de teoría a realizar tanto en el centro como en los entornos próximos. Esta formación podría pasar por dos fases, la primera a modo de recetas y la segunda con una formación centrada en los fundamentos y adaptaciones a los contextos escolares y urbanos. La unidad didáctica nos serviría como modelo contextualizado, en definitiva, debemos ofrecer al profesorado propuestas formativas atractivas y operativas.

[5]El entrevistado hace referencia a unas Jornadas que se celebran en la Universidad de Huelva, con un formato pensado en el alumnado de la Facultad para completar la formación (en horario de mañana y tarde). De forma paralela y en colaboración con la Delegación de Educación y el Centro del Profesorado, también se oferta como actividad formativa para el profesorado en activo, cuya asistencia es solamente por las tardes (por las mañanas están en los centros educativos, al ser período lectivo).

Destacar la vigencia de un seminario de formación permanente donde intentamos llevar a la práctica estos contenidos en colaboración con los colegios y profesorado que se implica en llevarlos a cabo.
(Antonio, Entre001: 40-44 PEFP)

Otra manera de formación es la que se desarrolla en los grupos de trabajo o seminarios permanentes. Es, si se quiere más certera, ya que es más individualizada y se orienta hacia donde el grupo desea. Cuando no se puede más se llama a un especialista concreto.
(María, Entre004: 286-291 PEFP)



El formato más adecuado sería un seminario permanente de trabajo con aplicación a la realidad educativa, más que máster o curso de expertos. Aunque tampoco lo tengo muy claro. Desde la Universidad y en colaboración con otras entidades como federaciones, ayuntamientos, centros del profesorado…
(Marta, Entre002: 123-126 PEFP)

Optaría por una formación continua, bajo el formato de Seminario Permanente, lo que permite hacer frente a los continuos cambios que se producen en el área.
(Vidal, Entre0010: 143-146 PEFP)

El 70% debería ser práctica, y el 30% teórica. La formación debería desarrollarse en los propios centros educativos y entornos próximos. (Vidal, Entre0010: 149-151 PEFP)

Necesitamos una formación específica, pero operativa, del profesorado, en una primera fase a modo de "recetas", para pasar en una segunda fase a formación de fundamentos y adaptaciones a los contextos escolares y urbanos. (Vidal, Entre0010: 221-225 PEFP)

El seminario de formación permanente es la opción propuesta por casi todos los expertos, pero también nos encontramos con otras opciones que pueden, si no superar, si mejorar y completar la elegida por la mayoría. Por ejemplo, Jaime apunta a los cursos de expertos para una especialización y los cursos del Centro de Profesores para actividades más generalistas, aunque también existen opciones más vinculadas a los centros como pueden ser jornadas de experiencias educativas o jornadas de puertas abiertas.

Sin embargo, Cipriano, se centra principalmente en una formación focalizada en un centro concreto con un entorno adecuado para el desarrollo de estos contenidos. El formato puede variar dependiendo del número de profesores, así un departamento con un número elevado (centros con ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos) podría solicitar una actividad formativa para ese departamento, si no es posible, pasaríamos al formato tradicional a nivel local, provincial o incluso regional.

Otras opciones nos las encontramos en Omar, que apuesta por cursos monográficos con una tipología diferente, así como la duración. Estos cursos servirían de base para la formación de grupos de trabajos que desarrollen

proyectos comunes, que se experimentan las propuestas diseñadas, que haya una puesta en común posterior… También desde la Universidad podrían celebrarse actividades formativas para los egresados, que sirvieran de actualización en todos los aspectos.

Cursos de expertos por si te quieres especializar en una materia concreta y, CEP que fueran más generalistas tanto para maestros como licenciados, ciclos formativos…
(Jaime, Entre005: 92-95 PEFP)

Jornadas de experiencias, jornadas de puertas abiertas. Por ejemplo, Expo Hobby, en Úbeda (Jaén), y en el que el 70% son actividades en la naturaleza en un recinto cerrado.
(Jaime, Entre005: 194-200 PEFP)



En un centro con un entorno idóneo para actividades de media montaña, alta montaña y actividades acuáticas de cualquier índole. Podrían organizarse cursos solamente para el profesorado de un solo centro (cuando sea numeroso, a partir de cuatro profesores), o pasaríamos a un formato de ámbito local, provincial o regional.
(Cipriano, Entre006: 69-75 PEFP)

Pero sobre todo que la formación continua sea aplicable, que no sea utópico lo que se plantea. Pues cursos monográficos con una tipología de distinta duración y que esos cursos sirvan para avanzar y el otro formato que es los grupos de trabajo y seminarios, y el enseñar a la gente a que el trabajo en grupo es el que funciona y que una vez que nos han dado un curso, por ejemplo sobre la bicicleta de montaña, dentro del ámbito educativo que luego se genere, se propicien desde los CEP en generar grupos de trabajos, seminarios para que luego lo que nos han contado en el curso lo pongamos en práctica unos cuantos profesores y veamos: esto funciona, esto no funciona, esto se puede modificar de esta manera…yo creo que esta es la forma correcta, cursos de formación y a partir de estos cursos, abrir grupos de trabajos y seminarios y facilitar la tarea desde los CEP.
(Omar, Entre007: 120-140 PEFP)

En la Universidad es donde se avanza, pues unir el trabajo diario del profesorado con la Universidad. Que recibamos cursos el profesorado que ha salido hace cinco años, con las nuevas tendencias, las novedades… (Omar, Entre007: 148-155 PEFP)

El formato sería a través del CEP o la Universidad, en un camino rápido así como la calidad de los contenidos porque los ponentes y sus aportaciones suelen tener un reconocido prestigio. La forma idónea tendría que ser: fin de semana, 2 días, acampada… (Fulgencio, Entre009: 132-136 PEFP)

Fulgencio apuesta por una relación entre los Centros de profesorado y la Universidad para el diseño de la formación. Como aspecto diferenciador, destacamos la apuesta por un formato los fines de semana, en varios días o concretamente a través de una acampada. También destacamos como base para el desarrollo de estos contenidos, el trabajo cooperativo e interdisciplinar.

En principio deberíamos realizar un sondeo de las fechas, pero en fin de semana es un formato bueno, donde se realice mucha práctica.
(Fulgencio, Entre009: 147-149 PEFP)

La experiencia de los grupos de trabajos con profesores de diferentes materias puede ser el núcleo donde se diseñen y elaboren propuestas para desarrollar estos contenidos. (Fulgencio, Entre009: 247-250 PEFP)

Y para finalizar el apartado de los formatos, la experiencia de Cati, nos permite comprender las posibilidades de trabajo en el ámbito formativo de las actividades en el medio natural.

Nosotros tenemos un grupo de trabajo de actividades en el medio natural de la facultad, es un lugar de reunión que lo que intenta es centralizar en el sentido de las propuestas que hacemos para hablar de una metodología común y a la vez poder tener recursos, eso una, y otra es una reunión en el CPR pero somos un comité, tenemos un grupo de trabajo permanente, incluso creo que somos el único CPR que tiene un grupo de trabajo de actividades en el medio natural permanente desde hace 5 años. Porque la mayoría de ellos al año se van, me gustaría destacar que en el CPR de Cáceres, aunque los profesores no estamos en Cáceres, nos desplazamos ya que esta teniendo resultados y el CPR le gusta y quiere que sigamos trabajando. (Cati, Entre008: 274-287 PEFP)

En el siguiente bloque, analizamos *las propuestas de mejora* que el profesorado plantea para la formación permanente. Es posible que nos encontremos con aportaciones de diferente naturaleza, permitiéndonos hacer una pequeña clasificación u organización de estas propuestas. De esta forma queremos facilitar la comprensión de este apartado.

Antonio nos comenta, el camino a seguir para alcanzar estas mejoras, desde aportaciones sobre aspectos conceptuales, pasando por la diferenciación entre formación didáctica o técnica, así como la implicación de las administraciones e instituciones para garantizar niveles adecuados de excelencia en la formación permanente,

La formación permanente hace referencia a como cada profesional sigue profundizando en su trabajo después de su formación inicial. Esto supone que cada profesional tendrá las lagunas en un apartado, así que la formación permanente debe intentar abordar todos los posibles capítulos para adaptarse a toda la población. (Antonio, Entre001: 114-120 PEFP)



Debemos dar respuestas con una formación amplia y diversa. Hay profesorado con mayor capacitación didáctica pero menos técnica y a la inversa más capacitación técnica y menos didáctica, cada uno debe buscar el camino que le interese. (Antonio, Entre001: 121-124 PEFP)

Por ejemplo si alguien tiene carencias en aspectos técnicos de Orientación Deportiva, debería acudir a la federación; por el contrario, si la carencia es didáctica, debería acudir a la Universidad. (Antonio, Entre001: 140-144 PEFP)

La solución es bastante compleja, pero partiendo de la base que es necesario la participación de las instituciones así como del trabajo poco a poco, podremos conseguir algunas propuestas que satisfagan a todos los implicados. (Antonio, Entre001: 245-249 PEFP)

En el caso de María, sus aportaciones van encaminadas al trabajo desde la administración educativa, que tiene la competencia en formación permanente y pide que se trabaje poniendo los medios necesarios para:

1. Incentivar la investigación en los grupos de trabajo ya formados.
2. Potenciar el trabajo colaborativo.
3. Divulgar lo que el profesorado esté haciendo, en forma de publicaciones, congresos, etc.
4. Favorecer la promoción del profesorado.
5. Trabajar conjuntamente todos los niveles educativos de una zona, romper la clasificación de asignaturas específicas versus educativas.

Dentro de las posibles mejoras dentro de la administración, Cipriano opina que la formación debe ser dentro del horario de trabajo. Podemos añadir, que el tratamiento de las actividades en la naturaleza como un deporte más es un enfoque erróneo y desde las administraciones educativas se debe dar soluciones para subsanar las deficiencias en la formación inicial y que no se abordan con contundencia y ganas de mejorar en la formación permanente.

Sé cual no, y es durante el tiempo fuera del trabajo. Muchas empresas forman a sus empleados durante el tiempo de trabajo y son costeados por la propia empresa (en nuestro caso deben mejorarse las licencias y los permisos). (Cipriano, Entre006: 62-66 PEFP)

Fulgencio, en la línea de mejoras desde la administración, nos propone mejorar la comunicación entre los CEPs y los centros educativos, no solo a nivel de zona sino a nivel provincial y regional para facilitar el intercambio de experiencias y documentos que puedan ayudar a mejorar la formación permanente. A nivel individual, debemos incentivar la participación en actividades formativas con el objetivo de incrementar la implicación del profesorado.

Lo principal sería la intención, la voluntad del profesorado para participar en cursos relacionados con las actividades en el medio natural, aunque el CEP, también tiene mucho que decir en el planteamiento de las actividades formativas. (Fulgencio, Entre009: 110-114 PEFP)

Debemos fomentar la comunicación con el CEP a través de sus coordinadores, donde se puede dar respuesta a los problemas que vayan surgiendo así como facilitar la existencia de propuestas de otros CEPs que hayan podido trabajar con la problemática existente en un grupo, departamento o centro. (Fulgencio, Entre009: 254-259 PEFP)

Siguiendo con las mejoras, en el seno de las instituciones educativas, nos encontramos como Omar ofrece algunas pautas que pueden facilitar la puesta en práctica de algunas mejoras.

En primer lugar, el establecimiento de vínculos reales entre centros educativos, centros de formación del profesorado y la universidad.

En segundo lugar, el enfoque de la formación permanente debe ir encaminado a llenar las lagunas formativas del profesorado, así como su aplicación en el ámbito educativo, pero desde un enfoque multidisciplinar.



Creo que esta formación tiene que ir todo unido, importante desde los centros educativos, desde los CEPs, pero siempre en línea con la universidad, porque la universidad es donde se esta generando es tipo de formación, aquí la investigación es muy importante. (Omar, Entre007: 143-148 PEFP)

Cada docente debe asumir aquellos contenidos para los que se encuentra capacitado. A partir de aquí acudimos a resolver otro de los grandes inconvenientes que la aplicación de las actividades en el medio natural en el ámbito educativo. (Omar, Entre007: 383-388 PEFP)

Si nos centramos en la formación del profesorado, el tratamiento de los contenidos no solo a nivel técnico, sino a otros niveles, a nivel de sensaciones y educativo, el como la escalada puede influir a nivel educativo, que valores puede trasmitir a los chavales. (Omar, Entre007: 423-427 PEFP)

Para finalizar con el bloque de formación permanente, analizamos *los contenidos* que aportan los entrevistados a desarrollar en las actividades formativas.

En este apartado nos gustaría poner énfasis en la situación actual. Por un lado hemos visto que la formación inicial es deficitaria, tanto en contenidos como en carga lectiva, y por otro nos encontramos con la diversidad de contenidos que podemos abordar a nivel formativo.

Las actividades en el medio natural aglutinan muchas disciplinas o materias, y aunque algunas, su enseñanza no corresponden al instituto, por razones obvias (algunos ejemplos como submarinismo, paracaidismo…), si es verdad, que nos encontramos en la tesitura de elegir que contenidos debemos enseñar[6]. Para ello, los expertos entrevistados nos aportan algunas orientaciones para afrontar esta situación.

Sin embargo nos volvemos a encontrar que el nuevo currículo de Educación Física[7] (Decreto 231/2007, de 31 de julio), los contenidos específicos de actividades en el medio natural son pocos y hay mucha normativa relacionada con la Educación Ambiental. De forma resumida los contenidos que

[6] Independientemente del lugar o zona donde esté ubicado el centro educativo, así como sus posibilidades para realizar actividades en el medio natural, creemos necesario un documento base para guiar la actividad docente de estos contenidos, así como las bases para una buena formación y aplicación educativa de los mismos.
[7] En capítulo de fundamentación teórica realizamos un análisis exhaustivo del nuevo currículo.

aparecen de forma explícita son: juegos de rastreo, senderismo, orientación e interpretación de mapas. A continuación reflejamos contenidos, que sin ser específicos, tienen una relación directa con las actividades en el medio natural, así tenemos información general sobre clasificaciones y tipos, seguridad y prevención, respeto a la naturaleza, organización y participación, etc. Este último bloque aparece, en nuestra modesta opinión, con demasiado peso específico y sin una concreción clara, dando paso a una ambigüedad que no facilita la puesta en marcha de estos contenidos en los centros educativos. Sirva como ejemplo, ¿cómo no aparecen en el texto la bicicleta o las actividades de sliz[8]?

Marta, nos plantea una reflexión para ayudarnos a mejorar la puesta en práctica de contenidos vinculados a la naturaleza. Debemos tener una formación completa que afronte el reto de conjugar los aspectos teóricos con los prácticos, sobre todo la aplicación de forma real en el campo educativo. Nos encontramos con algunas disciplinas con contenidos complejos que debemos aplicarlos, a nivel práctico, para que no se olviden.

Son contenidos, a veces, complejos que se olvidan rápidamente si no los pones en práctica (sobre todo hago referencia a contenidos técnicos). (Marta, Entre002: 119-122 PEFP)

Otras aportaciones generales nos las encontramos en Omar, referente a como deben ser los contenidos a impartir en la formación del docente de Educación Física. Principalmente deben ser contenidos realizables, que se puedan desarrollar en el centro educativo, por lo menos en una primera fase. Creemos, que esto es importante, por las posibilidades educativas de llevarlas a cabo de forma real, puesto que se imparten en el centro y puede mejorar la participación del profesorado a la hora de afrontar estos contenidos su práctica docente.

Los contenidos que se trabajen que sean contenidos reales, contenidos aplicables al aula, es decir, en un curso de escalada, realizas la práctica en la roca, escalas de primero, no nos vale, debemos ofrecer contenidos que se puedan llevar a cabo en el aula. (Omar, Entre007: 103-107 PEFP)

De forma explícita algunos compañeros nos hacen propuestas de contenidos. Así Jaime, apuesta por contenidos vinculados a zonas geográficas concretas, aspectos relacionados con los primeros auxilios en el medio natural y aspectos legales de la puesta en práctica de las actividades en la naturaleza.

Nos parecen interesantes estas aportaciones, puesto que nos sitúa en las decisiones previas que un docente se plantea a la hora de desarrollar un

[8] Esta segunda entrega sobre las Nuevas Tendencias Deportivas, se centra en la taxonomía de las diferentes modalidades contempladas como "de Sliz" en función de los parámetros acuñados en la definición -*"Aquella práctica motriz en la que el deportista se desplaza, de manera directamente controlada, gracias a fuerzas propulsivas naturales o "arrastrado" por medios ajenos a él, sintiendo emociones y sensaciones hedonistas, fundamentalmente individuales"*- , y en relación con el lugar en el que se realiza el desplazamiento y el tipo de fuerza "propulsiva" que genera tal desplazamiento (León, 2001).

bloque de contenidos, así como los factores que pueden influir en su puesta en práctica, a la vez que contextualizamos nuestra labor docente.

> *Considero que sería interesante contenidos relacionados con actividades en el medio acuático, dependiendo de la zona geográfica donde se impartan las clases, relacionadas con el medio natural. También sería interesante hablar de primeros auxilios y accidentes en el medio natural y su puesta en práctica real en lo que pueda ocurrir y la importancia de contenidos relacionados con la responsabilidad civil docente en sus salidas al medio natural. (Jaime, Entre005: 78-86 PEFP)*

En la misma línea de las aportaciones del entrevistado anterior (Jaime), tenemos como Vidal, de forma muy generalizada apuesta por todos los contenidos de aire libre que se puedan adaptar a los contextos escolares y urbanos.

> *Todos aquellos de aire libre que se pueden adaptar a los contextos escolares y urbanos. (Vidal, Entre0010: 138-139 PEFP)*

Como último apartado de la formación permanente (PEFP) presentamos un resumen de las aportaciones más relevantes de los entrevistados.

1) En un primer bloque de análisis de la situación actual de la formación permanente, podemos decir, que la demanda del profesorado es escasa, los formatos existentes son demasiados generalistas, no permitiendo realizar algunas actividades formativas más específicas (en algunos casos por falta de quórum y en otras porque no hay demanda suficiente). Además, nos encontramos con un porcentaje elevado del profesorado que no posee formación en estos contenidos, que ésta, en su mayoría, debe ser práctica (desarrollo de la teoría en situaciones reales, práctica en centros educativos o en el medio natural) y la necesidad de una actualización continua ante la evolución tan rápida, de estos contenidos, en el contexto de la sociedad actual.

2) El formato elegido por los entrevistados para desarrollar la formación continua es el seminario permanente.

3) En cuanto a las posibles mejoras, tenemos:
   - Diferenciar entre formación didáctica y técnica, centrándonos sobre todo en la didáctica y su aplicación en la escuela desde una perspectiva práctica.
   - Implicación de la administración en todos los niveles. Desde aspectos legales, pasando por facilitar la burocracia a la hora de desarrollar proyectos, hasta implicar a toda la comunidad educativa e incluso a otras administraciones que puedan ayudar.
   - Mejorar los vínculos entre los centros educativos, los centros de profesorado y la universidad.

4) En cuanto a los contenidos que se deben impartir en la formación permanente destacamos todos aquellos de aire libre que se pueden adaptar a los contextos escolares y urbanos.

El código PEFP (aspectos relativos a la formación permanente), queda resumido en la siguiente figura (figura nº 5.8):

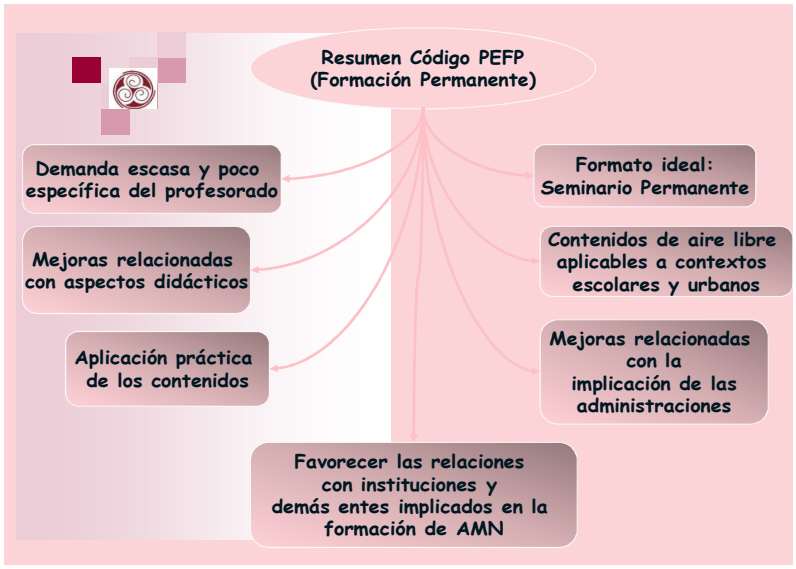


Figura nº 5.8.- Resumen de los aspectos más relevantes de la formación permanente.

Algunas de las demandas del profesorado sobre la formación permanente quedan reflejadas en la siguiente figura nº 5.9.

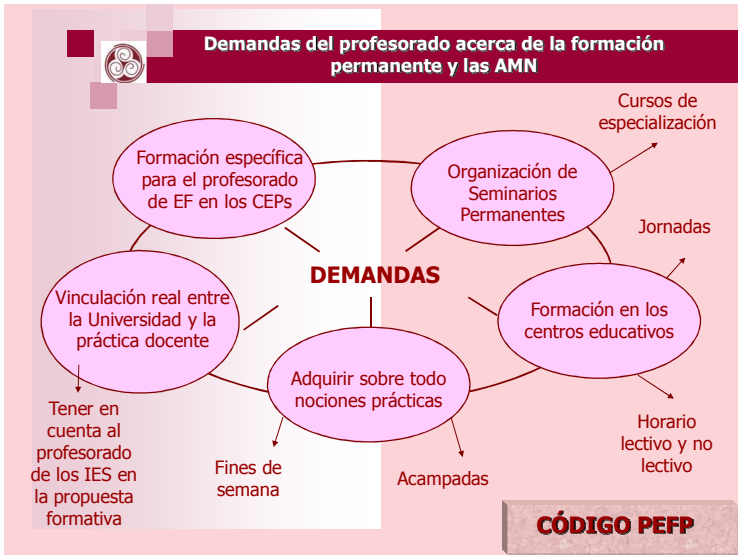


Figura nº 5.9.- Demandas del profesorado acerca de la formación permanente.

5.1.2.3.- Aportaciones del profesorado sobre aspectos de la perfil ideal del profesorado que imparte formación en actividades en el medio natural (PEPI).

El código PEPI, pertenece a la dimensión profesional y la categoría formación. En este código recogemos la información sobre aspectos relacionados con el perfil ideal del profesorado, que imparte contenidos de actividades en el medio natural así como las aportaciones de los entrevistados en cuanto posibles mejoras que puedan mejorar este perfil.

Como primera apuesta de los expertos, nos centramos en la importancia de *la experiencia del profesorado* en el ámbito donde se vaya a realizar la actividad formativa. Así nos lo muestra Antonio en sus aportaciones.

> *Cada curso y cada entidad tendrán un perfil diferente de profesional que imparta el curso. En todo caso, creo importante partir de la experiencia del mismo en su campo de actuación. No creo en el profesorado universitario que imparte cursos sobre las AFMN en Primaria sin que tenga experiencia contrastada en este tipo de ámbito educativo; así como tampoco creo en el técnico en escalada (por poner ejemplos) que imparte cursos de escalada deportiva para la educación secundaria sin tener experiencia en dicho ámbito. (Antonio, Entre001: 152-161 PEPI)*

Siguiendo con la experiencia, la aportación de María nos plantea como abordar la enseñanza de estos contenidos pensando en la calidad de los comunicantes, aunque no sean expertos de la educación formal.

> *Dado el escaso desarrollo de nuestro bloque, podemos encontrar gente muy formada alejados de los caminos de la educación formal, si son buenos hay que saber que nos pueden contar. Pocos son los que realmente saben de todo. Los ideales serían los que conjugarán en su docencia aspectos educativos, técnicos y vivenciales. (María, Entre004: 95-100 PEPI)*

> *Dado el escaso desarrollo de nuestro bloque, podemos encontrar gente muy formada alejados de los caminos de la educación formal, si son buenos hay que saber que nos pueden contar. Pocos son los que realmente saben de todo. Los ideales serían los que conjugarán en su docencia aspectos educativos, técnicos y vivenciales. (María, Entre004: 95-100 PEPI)*

Para Marta, es necesaria una formación que aglutine diversos aspectos, no solamente los teóricos, y con una visión desde varias perspectivas, pero en total consonancia con lo expuesto hasta ahora. Cati afirma que el perfil del profesorado tiene que ser un perfil cualificado en todos los sentidos, a nivel conceptual, procedimental y sobre todo vivencial.

> *Es necesaria una formación donde se conjugue muy bien los aprendizajes técnicos con las posibilidades educativas que implica el contacto con el medio natural. (Marta, Entre002: 92-94 PEPI)*

> *En el campo de las actividades en el medio natural, hay ocasiones en las que tenemos que explicar una progresión, y a lo mejor con un vídeo les queda claro, pero la experiencia tuya le va a quedar mucho más claro, por lo tanto el docente se lo tiene que creer, y como se lo tiene que creer debe*

estar familiarizado con el tema. Por ejemplo si voy a hablar de la bicicleta, debo conocer tanto los aspectos teóricos como prácticos de la misma. (Cati, Entre008: 152-159 PEPI)

En un segundo apartado, la opinión de los entrevistados hace referencia a *la contextualización* de la práctica educativa así como la progresión lógica en la formación. Para ello Antonio ve inviable cualquier proyecto si no está contextualizado en un entorno concreto. Marta nos comenta aspectos relacionados con la evolución en el aprendizaje, desde aspectos más generales hasta los más técnicos. Este diseño nos permite adaptarnos a las diferentes etapas educativas, adquiriendo la formación adecuada para llevar a cabo nuestra labor docente.

En mi opinión, este es el verdadero trabajo del profesorado, la contextualización del proyecto educativo. (Antonio, Entre001: 166-168 PEPI)

Por lo tanto, la formación del educador vendrá dada por la progresión lógica de aprendizajes desde los más generales (maestros) hasta los más técnicos (sin llegar a ser monitores de montaña en Secundaria). (Marta, Entre002: 88-91 PEPI)

En el tercer apartado, comentamos *las posibles mejoras* que puede enriquecer el perfil del profesorado que imparte contenidos de actividades en el medio natural en sesiones formativas. Para Antonio, el primer paso está en mejorar la formación inicial. En esta línea Marta concreta un poco más, apostando por una mejora en la formación pero, también implicando al profesorado en la comunidad educativa en sus diferentes facetas, como puede ser el trabajo colaborativo, alternativas para trabajar las actividades en el entorno cercano o las mejoras en las relaciones con los agentes educativos implicados en la vida del centro.

Para afianzarlos en los centros educativos necesitamos profesionales implicados en el tema y esto se consigue con una buena formación inicial basada en la práctica y con apoyo institucional en toda regla, como ya hemos comentado. (Antonio, Entre001: 285-289 PEPI)

Más formación inicial y permanente, cultura de colaboración, alternativas para aplicar las actividades en el medio natural en medios más cercanos al centro, así como una información e implicación de la comunidad educativa. (Marta, Entre002: 92-94 PEPI)

Otras situaciones como apunta Omar, nos ayudarían a afrontar la formación en estos contenidos. Un profesor de Enseñanza Secundaria no puede ser especialista en todo, para ello un apoyo externo de especialista podrían mejorar la situación por varias razones: en primer lugar ayuda a trabajar ciertos contenidos que de otra forma sería más complicado, en segundo mejora la formación del profesorado en esos contenidos así como la mejora en las relaciones con otros ámbitos formativos.

No creo que el profesor de Educación Física tenga que ser un monitor de ocio y tiempo libre y que tenga que saber de todo. Para solucionar esta

situación, mantengo relación con la facultad del deporte, concretamente con las asignaturas de medio natural, en la que el alumnado formado en estas materias, participa, en el trabajo desarrollado en el centro educativo, como experto. (Omar, Entre007: 246-262 PEPI)

Como mejora, a nivel institucional, Jaime apuesta con cambios en aspectos jurídicos. De forma indirecta afecta a este perfil ideal, que estaría apoyado en todos los niveles a la hora de desarrollar actividades formativas. Es una situación que no está muy desarrollada actualmente y afecta de manera negativa a la hora de afrontar la enseñanza de estos contenidos.

Ante cualquier obstáculo, si no estamos apoyados por todos los organismos e instituciones con competencias en materia educativa, nos planteamos la opción de no realizar este trabajo hasta no encontrar el apoyo incondicional. Su justificación la tenemos en que se desarrolla el currículo oficial y debe garantizarse los medios suficientes para llevarlo a cabo de la forma más digna posible.

Esta mejora repercutiría a su vez en una mejora en la formación, pues se superan los escollos relacionados con la burocracia y la seguridad, y nos permiten centrarnos en los aspectos educativos que envuelven a estos contenidos.

Pues sería unificar y controlar jurídicamente y administrativamente por ley, que el que impartiera u organice este tipo de actividades, estuviera lo más homologado posible, que estuvieran impartidas por especialistas. (Jaime, Entre005: 181-185 PEPI)

Podemos añadir un cuarto apartado que llamamos, *propuesta de profesor ideal.* Para poder afrontar una formación de calidad necesitamos las aportaciones de diferentes ámbitos, en esta línea nos encontramos con las aportaciones de Marta.

Profesorado con un perfil diversificado tal como he ido argumentando anteriormente. Educador y técnico. (Marta, Entre002: 170-173 PEPI)

También Jaime hace una apuesta concreta, en la que tienen cabida diferentes perfiles profesionales que pueden aportar múltiples soluciones a las deficiencias actuales en la formación de las actividades en el medio natural.

Lo ideal, estaría compuesto por un equipo multidisciplinar, tanto médicos que estuvieran relacionados con los temas de la montaña, salud, prevención de riesgos, lesiones típicas..., pero sobre todo expertos y especialistas formados en actividades en el medio natural a nivel oficial, aunque también podemos contar con el profesorado y los especialistas del ciclo formativo de grado medio. Pensamos que tienen mucho que aportar por su experiencia, motivación y por que no solo quieren aprender, sino también trasmitir lo aprendido. (Jaime, Entre005: 111-124 PEPI)

Cipriano nos ofrece una opción global, igualmente válida que las anteriores, aglutina la mayoría de las opciones sin profundizar en su desarrollo. Por otro lado, Omar ofrece la posibilidad de un experto en contenidos muy concretos, en los que haya que integrar lo técnico (a nivel educativo, no de alto rendimiento) y lo didáctico.

> *Profesorado cualificado (profesorado de enseñanza secundaria, profesorado de formación profesional de grado medio o superior, titulados por las federaciones deportivas, técnicos de los servicios deportivos de las universidades,…), pero que conozca la problemática de los centros y del estado actual del alumnado. (Cipriano, Entre006: 79-84 PEPI)*

> *Pues profesores expertos, pero no simplemente un experto machaca que haya subido ocho veces al Everest, debe plantear situaciones que se puedan aplicar en el aula, debemos unir las dos vías, lo técnico y lo didáctico. Al final lo importante de verdad es lo didáctico. (Omar, Entre007: 159-165 PEPI)*

Con otro enfoque, nos encontramos las aportaciones de Fulgencio que nos comenta la situación actual y a continuación nos ofrece la propuesta de profesor ideal. Del mismo modo Vidal ofrece la utilización de dos ámbitos para el perfil del profesorado.

> *La situación que nos encontramos en algunos cursos son profesores muy teóricos, y cuando tenemos parte de práctica suele estar impartido por monitores con mucho nivel técnico pero escasos recursos docentes. La tendencia sería buscar profesorado que supieran conjugar lo teórico y lo práctico. El perfil sería el de formador especialista en niveles adecuados. Hay que tener cuidado con el tema de los monitores, pues como no existen especialistas cualificados se están utilizando para desarrollar contenidos de este tipo. (Fulgencio, Entre009: 153-162 PEPI)*

> *Una combinación de: profesores de educación física en activo, con experiencia en estos contenidos y profesorado universitario expertos en esta materia que aseguren investigación e innovación en el área. (Vidal, Entre0010: 156-159 PEPI)*

A continuación como resumen del código PEPI (perfil ideal del profesorado), el siguiente cuadro nos ofrece los aspectos más relevantes.

1) El profesorado que imparta la formación de estos contenidos, debe ser un profesional que tenga experiencias en este campo, con una perspectiva integral, donde se conjuguen aspectos técnicos, didácticos, teóricos y prácticos. Debemos valorar la calidad del profesorado, independiente del ámbito formativo que proceda.

2) Toda acción formativa debe estar contextualizada. En nuestro caso, el profesorado de educación física, las propuestas formativas deben ir encaminadas al trabajo de las actividades en el medio natural en los centros educativos, con un enfoque muy práctico, pero con unas bases teóricas y didácticas sólidas.

3) Las posibles mejoras a realizar, están focalizadas en:

   - La formación inicial, modificando los planes de estudios e incrementando la presencia de estos contenidos.
   - Implicación del profesorado en actividades formativas con formatos participativos como puede ser el trabajo colaborativo.
   - Apoyo externo de expertos en contenidos específicos.
   - Respaldo institucional en todas las facetas en las que se desarrolla el hecho educativo: tiempos pedagógicos, salidas, centro, etc.

4) La apuesta de Vidal, nos da un perfil que consideramos muy acertado. Una combinación de: profesorado de educación física en activo con experiencia en estos contenidos y profesorado universitario expertos en esta materia que aseguren investigación e innovación en el área.

El código PEPI (perfil ideal del profesorado para impartir contenidos de actividades en el medio natural), queda resumido en la figura nº 5.10:



Figura nº 5.10.- Resumen del perfil ideal del profesorado, especialista en formación de AMN.

Como síntesis de esta categoría, formación, presentamos el siguiente resumen.

Para el código PEFI (Formación Inicial): la situación actual de la formación inicial en relación a las actividades en el medio natural podemos decir en términos generales que es escasa e insuficiente, con poca carga lectiva en las diferentes facultades donde se imparte esta formación. Otro aspecto destacable es que no existe una buena relación entre la teoría y la práctica además de las deficiencias en aspectos de pedagogía. Las modificaciones posibles para que esta situación cambie son el incremento de créditos así como la creación de un itinerario formativo específico. Otro aspecto destacable es la formación en contenidos utilitarios o complementarios vinculados a este bloque de contenidos y cuyo eje principal es la educación ambiental y la educación en valores.

Para el código PEFP (Formación Permanente): la formación permanente a nivel general está inmersa en cambios que afectan al conjunto del profesorado e instituciones educativas. Dentro de las actividades en la naturaleza nos encontramos que existe poca demanda por parte del profesorado, algunas causas están relacionadas con la falta de formación inicial o la evolución continua en cuanto a materiales y modalidades, pero principalmente como abordar su enseñanza desde el punto de vista didáctico y las adaptaciones al entorno escolar. Algunos cambios más relevantes están en la línea de los formatos en los que desarrollar la formación, la implicación de todo el entramado educativo y el trabajo de todos los contenidos de aire libre con sus adaptaciones a contextos escolares y urbanos.

Y finalmente, el código PEPI (Perfil ideal del profesorado): el perfil ideal debe estar relacionado con una perspectiva generalista con una visión centrada en aquellos aspectos que puedan mejorar su docencia y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con sólidas bases pedagógicas y con actitudes positivas. En el caso del profesorado de Educación Física, tomando las opiniones de los entrevistados, debe tener una experiencia en el campo de la enseñanza de las actividades en el medio natural. Debe ser capaz de contextualizar esta enseñanza, centrándose en la adaptación al centro desde una perspectiva práctica. Así mismo, necesita que se reformen algunos apartados como es la formación inicial, la incorporación de profesorado de otros ámbitos y expertos en contenidos específicos que estén avalados por las administraciones educativas. También se hace necesario que se incorporen al trabajo colaborativo como formato formativo muy enriquecedor y participativo, sin obviar otros que ayuden en todo el proceso. Y por último que desde las administraciones haya un apoyo absoluto a la necesaria utilización de los diferentes tiempos pedagógicos para llevar a cabo estos contenidos.

De forma gráfica la categoría Formación se resume en la figura nº 5.11.

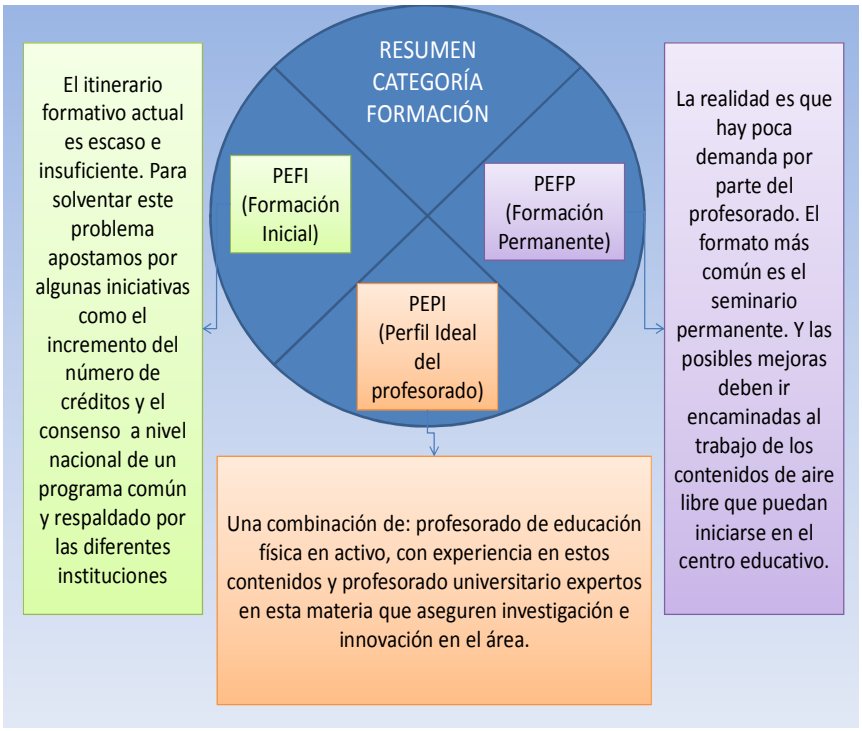


Figura nº 5.11.- Resumen de la categoría formación con las aportaciones más importantes.

A continuación presentamos un resumen gráfico de la Dimensión Profesional, con las Categorías Experiencias y Formación (figura nº 5.12).

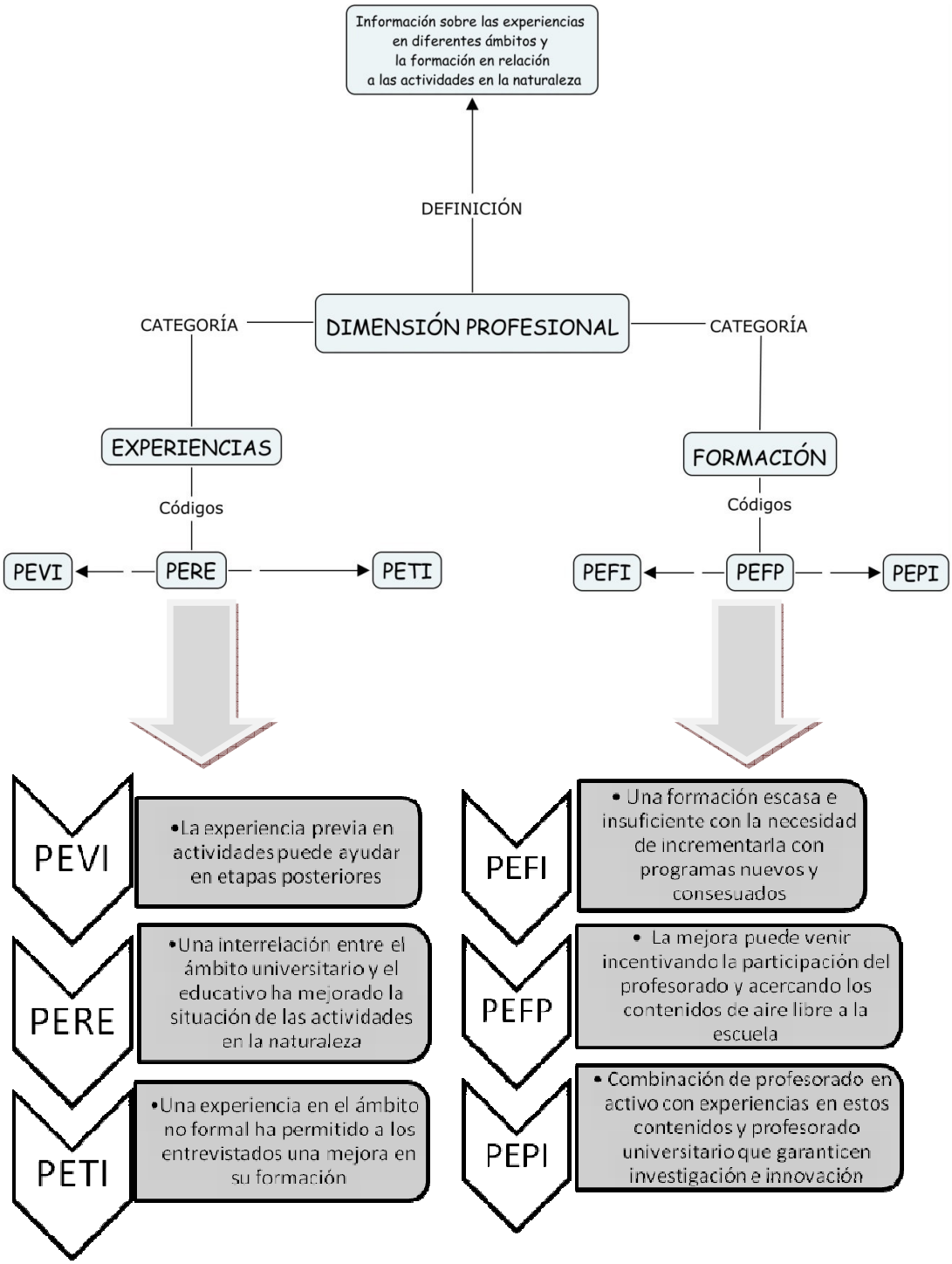


Figura nº 5.12.- Resumen de la Dimensión Profesional.

5.2.- DIMENSIÓN ENSEÑANZA

En esta dimensión nos centramos en los aspectos que pueden afectar o influir, de manera directa o indirecta, a todo lo relacionado con la enseñanza de las actividades en el medio natural. Nuestro trabajo se centra principalmente, en un nivel educativo, muy cuestionado últimamente como es la Enseñanza Secundaria Obligatoria (Informe PISA 2006, llevado a cabo por la OCDE[9]). Para su seguimiento y comprensión hemos dividido esta dimensión en dos categorías.

En primer lugar tenemos la categoría *contextual,* en la cual analizamos los distintos factores que influyen en ella. Contamos con los códigos, que representan la información de aspectos más concretos. Los principales son:

- COSA, que representa la opinión sobre la situación actual de las actividades en el medio natural y su trabajo en los centros educativos.
- COSE, que recoge la información relacionada con la seguridad y la responsabilidad a la hora de desarrollar estos contenidos.
- CORE, aquellos aspectos que tienen que ver con los todos recursos que podemos disponer para desarrollar en las mejores condiciones posibles nuestra labor educativa.
- COEX, se describen las aportaciones sobre la realidad de las relaciones externas con centros e instituciones del entorno para el trabajo de las actividades en la naturaleza.

En segundo lugar tenemos la categoría *curricular,* en la que recogemos aspectos relacionados con los elementos que constituyen el currículo, en nuestro caso el de Educación Física y más concretamente el bloque específico de actividades en el medio natural. Como principales códigos tenemos:

- CUPO, recoge las aportaciones sobre la planificación y desarrollo de estos contenidos en la etapa de Secundaria.
- CUVA, analiza como las actividades en el medio natural pueden contribuir a la consecución de objetivos generales y específicos que nos marca la ley, así como las aportaciones a la Educación en Valores.
- CUCO, analiza las aportaciones en torno a los contenidos de actividades en la naturaleza que se imparten o deberían impartirse en la Educación Secundaria Obligatoria.
- CUME, recoge información sobre aspectos de metodología, como pueden ser: organización del aula, de actividades, de la enseñanza, etc.
- CUMA, aporta información relacionada con los medios materiales, como la utilización de las nuevas tecnologías, adaptación de materiales y espacios… dentro del bloque específico de actividades.
- CUEV, aparece información sobre la evaluación de este bloque de contenidos.

[9] Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

De forma gráfica presentamos los datos correspondientes, dentro de la dimensión *enseñanza,* las categorías *contextual* y *curricular* (gráfico nº 5.5).

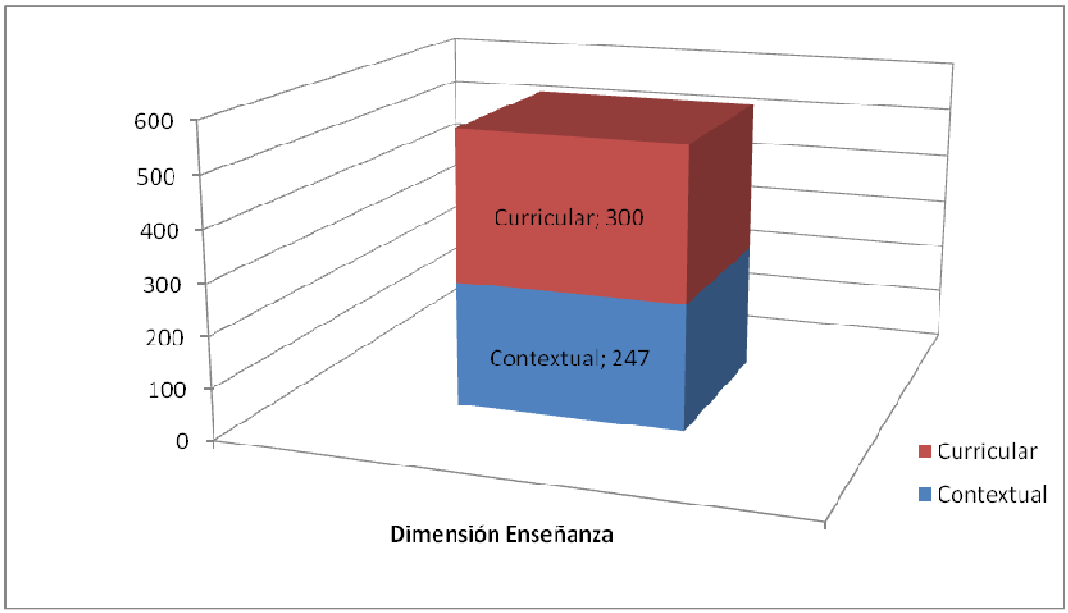


Gráfico nº 5.5.- Dimensión enseñanza, con las categorías contextual y curricular.

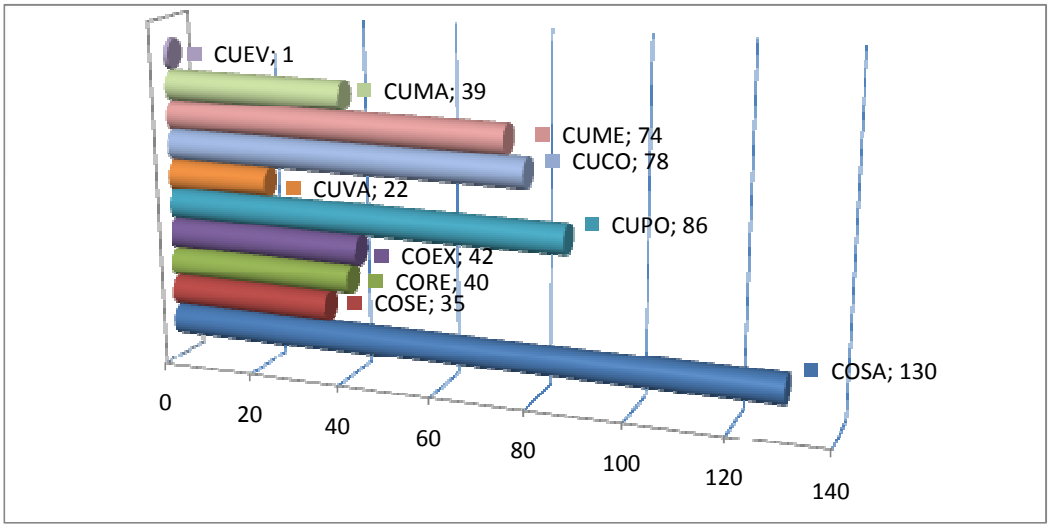


Gráfico nº 5.6.- Dimensión enseñanza y las frecuencias de los códigos correspondientes.

A continuación desarrollamos cada categoría de forma pormenorizada. Analizamos todas las aportaciones de los entrevistados, agrupándolas en ideas comunes que nos ayuden a una mejor comprensión del trabajo, así como su lectura. Comenzamos por la categoría *contextual.*

5.2.1.- Categoría Contextual

En la tabla nº 5.4 podemos observar la frecuencia obtenida en los códigos pertenecientes a la categoría *contextual,* además de información de los mismos, explicados anteriormente:

Tabla nº 5.4.- Dimensión enseñanza y categoría contextual con sus respectivas frecuencias.

<table>
<tr><th>DIMENSIONES</th><th>CATEGORÍAS</th><th>CÓDIGO/DESCRIPCIÓN</th><th>TOTAL</th></tr>
<tr><td rowspan="12">ENSEÑANZA</td><td rowspan="12">Contextual</td><td>COSA: Situación actual de estas enseñanzas
Situación actual de la enseñanza de las actividades en el medio natural en los centros educativos.</td><td></td></tr>
<tr><td>Ejemplo: “En la mayoría de los centros no se hace nada. En todo caso actividades puntuales enmarcadas en otros actos del centro como el día del deporte, semana cultural…”.</td><td></td></tr>
<tr><td><table><tr><td>A</td><td>M</td><td>V</td><td>Ma</td><td>J</td><td>C</td><td>O</td><td>C</td><td>F</td></tr><tr><td>18</td><td>16</td><td>9</td><td>18</td><td>10</td><td>11</td><td>16</td><td>20</td><td>12</td></tr></table></td><td>130</td></tr>
<tr><td>COSE: Seguridad y responsabilidad
Aportaciones del profesorado relacionado con aspectos que tienen que ver con la responsabilidad, la seguridad, la cobertura legal… en la realización de estas actividades.</td><td></td></tr>
<tr><td>Ejemplo: “El profesor de EF debe estar colegiado en el Colegio Profesional de Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte”.</td><td></td></tr>
<tr><td><table><tr><td>A</td><td>M</td><td>V</td><td>Ma</td><td>J</td><td>C</td><td>O</td><td>C</td><td>F</td></tr><tr><td>3</td><td>1</td><td>5</td><td>13</td><td>4</td><td>0</td><td>3</td><td>4</td><td>2</td></tr></table></td><td>35</td></tr>
<tr><td>CORE: Recursos
Recursos humanos, financieros… que se den en el trabajo de las actividades en la naturaleza.</td><td></td></tr>
<tr><td>Ejemplo: “Para la salida de senderismo recibimos apoyo económico de la asociación de padres y madres del centro así como del ayuntamiento, además necesitamos contratar a monitores de una empresa de turismo activo para respetar la ratio, un profesor por cada diez alumnos”.</td><td></td></tr>
<tr><td><table><tr><td>A</td><td>M</td><td>V</td><td>Ma</td><td>J</td><td>C</td><td>O</td><td>C</td><td>F</td></tr><tr><td>8</td><td>6</td><td>3</td><td>3</td><td>4</td><td>1</td><td>5</td><td>5</td><td>5</td></tr></table></td><td>40</td></tr>
<tr><td>COEX: Relaciones externas
Realidad de las relaciones externas con centros e instituciones del entorno para el trabajo de las actividades en el medio natural.</td><td></td></tr>
<tr><td>Ejemplo: “Existe una empresa que desarrolla actividades de Aire Libre en coordinación con el profesorado de EF”.</td><td></td></tr>
<tr><td><table><tr><td>A</td><td>M</td><td>V</td><td>Ma</td><td>J</td><td>C</td><td>O</td><td>C</td><td>F</td></tr><tr><td>7</td><td>5</td><td>5</td><td>3</td><td>6</td><td>2</td><td>6</td><td>5</td><td>3</td></tr></table></td><td>42</td></tr>
</table>

Como dato más destacable de la tabla anterior, la frecuencia de 130 en el código COSA (situación actual de estas enseñanzas). A continuación presentamos la frecuencia código a código, nos encontramos con seguridad y responsabilidad (COSE), con una frecuencia de 35. En el código CORE (aspectos relacionados con los recursos), la frecuencia es de 40 y finalmente las aportaciones sobre las relaciones externas del centro (COEX), con 42.

5.2.1.1.- Aportaciones del profesorado sobre la situación actual de la enseñanza de las actividades en el medio natural (COSA)

Es el código con el valor más elevado, también es verdad que en él podemos agrupar la información de una forma más genérica para posteriormente realizar un análisis más profundo en los demás códigos.

Como primer apartado destacable, el *diagnóstico inicial* que hace el profesorado sobre la situación real que se vive en los centros educativos en relación al desarrollo del bloque de contenidos de actividades en el medio natural. Dentro del mismo podemos apreciar diferencias en las aportaciones de los entrevistados. Por ejemplo, para Antonio se dan tres circunstancias dignas de ser comentadas, y además, éstas nos ayudarán a establecer una base con la que trabajar a posteriori.

Como primera idea, aunque es una situación conocida y puesta ya de manifiesto en el estudio que estamos desarrollando, tenemos que las actividades se trabajan poco en los centros educativos, su puesta en práctica se realiza fuera del mismo, con la implicación de otros entes que la desarrollan. Sin embargo, como aspecto positivo se da la paradoja que las actividades son valoradas muy positivamente pero ello no se traduce en un trabajo en los centros.

> *Creo que es el contenido que menos se trabaja, incluso menos que la expresión corporal, y lo poco que se hace es mediante una traslación de responsabilidades a empresas privadas o instituciones públicas, como ayuntamientos o diputaciones, mediante las ofertas especiales y específicas de semanas blancas, azules… (Antonio, Entre001: 49-54 COSA)*

> *En resumen, el conjunto de todas ellas hace que estas actividades sean las menos utilizadas por el profesorado para rellenar su currículum educativo, dándose la paradoja que nadie opina mal de las actividades en el medio natural desde el punto de vista educativo pero la realidad es que poca gente la trabaja. (Antonio, Entre001: 78-83 COSA)*

Para Marta la situación es muy parecida, se trabaja muy poco en el ámbito formal, destacando sobre todo esta falta en el horario escolar, en el primer tiempo pedagógico. También resalta como se desarrollan algo más en la etapa de Secundaria que en Primaria.

Sin embargo para María, por tener más dificultades al llevarlos a cabo, se inclinan por los más clásicos, aunque se incrementa el trabajo poco a poco. Con la misma opinión tenemos a Omar. No obstante, Jaime piensa que esta situación obedece a la implicación personal para desarrollar este tipo de contenidos, eso si, dependiendo del nivel y el grupo con el que vayas a trabajar.

En la misma línea que la afirmación anterior, Cipriano cree que además del nivel tan bajo en el desarrollo de estos contenidos, el deterioro en aspectos como la disciplina, conforman uno de los pilares para no desarrollarlos. Resumiendo, casi todos los entrevistados apuntan que el nivel de trabajo es muy bajo, y algunos añaden algunas razones por las que se da esta situación actual.

Tengo ciertas sospechas (fundadas) que siguen siendo muy reducidas su aplicación en el ámbito educativo formal. Aunque pienso que en Secundaria se desarrollan algo más que en Primaria. (Marta, Entre002: 67-70 COSA)

Se trabaja poco, los profesores encuentran diferentes dificultades que les deja aprisionados con los contenidos más clásicos. Poco a poco van mejorando y se van tratando más. (María, Entre004: 30-33 COSA)

En Puerto Real es medio-bajo, somos siete compañeros, hay tres que se dedican más a lo deportivo dentro de las instalaciones del centro, y luego, cuatro que si estamos muy motivados por sacar a los chavales y les gusta el bloque de contenidos de actividades en la naturaleza.
(Jaime, Entre005: 22-27 COSA)

A continuación analizamos algunas respuestas, que nos ayudan a tener una visión global de esta situación en los centros educativos. Vemos como Omar, hace referencia a cómo se programa, aunque en la mayoría de las ocasiones no se llega a desarrollar. En la misma línea tenemos a Fulgencio, añadiendo que las muchas dificultades existentes hacen que no se lleve a la práctica.

Estas reflexiones, nos hacen pensar, que las programaciones a principios de curso se diseñan para cubrir los trámites administrativos así como aspectos legales. Pues no olvidemos, que nos encontramos ante un bloque de contenidos del currículo y, por ende, un gran medio para alcanzar tanto objetivos generales como específicos. Así lo hemos detallado en el capítulo de fundamentación teórica, en donde aportamos información del currículo en general y el propio de la materia de Educación Física.

Yo creo que están incluidas teóricamente en todas las programaciones, pero bueno, luego a la hora de llevarlas a la práctica…
(Fulgencio, Entre009: 41-45 COSA)

Hasta ahora, nos encontramos con una situación poco favorable para la puesta en marcha de cualquier iniciativa que se quiera desarrollar con las actividades en la naturaleza en los centros educativos. Sin embargo, resumiendo algunas aportaciones, nos quedamos con aquellas que pueden reformar esta situación inicial.

Entre las destacadas tenemos: Jaime apuesta por la implicación del profesorado para llevar a cabo estos contenidos. Fulgencio por la estabilidad docente en un centro educativo como factor susceptible de mejora y por último, Vidal sobre la motivación y conocimiento del profesorado por los temas de aire libre.

De uno a cinco, lo colocaría en el uno. Como mucho dos, por aquellas personas que están motivadas y conocen las técnicas de aire libre. (Vidal, Entre0010: 33-35 COSA)

El segundo aspecto destacable, son los *factores negativos* que no favorecen el trabajo de las actividades en la naturaleza. Los agentes que benefician a esta situación negativa están en nuestro propio entorno de trabajo.

Para Antonio, la clave está en la falta de apoyo de la administración y del propio centro educativo. Si a esto le sumamos la falta de formación del profesorado y los temas económicos que llevan implícitos estas actividades, nos encontramos con una situación muy complicada que debemos afrontar desde varios frentes y con el apoyo de otras personas e instituciones.

Me refiero a la falta de apoyo por parte de la administración en general y de los centros educativos en particular, a la falta de preparación del profesorado; y como no, al presupuesto económico que cada una de estas actividades trae consigo. (Antonio, Entre001: 71-77 COSA)

Marta, opina que el enfoque de las actividades en el medio natural es principalmente didáctico, pero sin embargo, es consciente de la necesidad de una base técnica que garantice unos mínimos y que nos permita afrontar la enseñanza con solvencia. También añade algunas causas para que no se trabajen más.

Los profes de secundaria no asimilan la formación técnica como para responsabilizarse de su aplicación con unas mínimas garantías de seguridad. (Marta, Entre002: 95-99 COSA)

Conocimientos técnicos precisos, material caro y sofisticado, alta responsabilidad, nivel de formación elevado, dinámica de grupo… (Marta, Entre002: 95-99 COSA)

A continuación analizaremos las reflexiones de María, que por su experiencia en el campo formativo y su implicación en las actividades en la naturaleza, aporta numerosas claves para comprender la situación de estas enseñanzas.

Debido a al sinfín de razones existentes por las que no se tratan estos contenidos, podemos agruparlas en familias y destacar algunas aportaciones a continuación. De esta forma nos encontramos con razones que tienen que ver con la cultura escolar, otras con el profesorado, otras con la administración y su maquinaria, otras con la organización de este tipo

de contenidos, y otras con los contenidos en si, que tienen personalidad y problemas propios. (María, Entre004: 36-43 COSA)

Entre las aportaciones más destacadas, las que tienen que ver con la Universidad y su organización, que no aporta soluciones sino todo lo contrario. En la formación, no priman las necesidades reales o posibles yacimientos de empleo. Se basa en criterios muy subjetivos y relacionados con el profesorado universitario. También destaca como este modelo se reproduce en otros niveles formativos.

La formación en la Universidad está totalmente descompensada hacia los otros bloques, los profesores que están en las facultades a su vez han mamado de la misma teta y no ven más allá, dejando poca opción a otros contenidos. Las facultades optan y refuerzan los diferentes itinerarios y asignaturas, pensando más en las personas que están como profesores en ellas, que en las necesidades reales de la sociedad y en los nuevos yacimientos de empleo. Pronto esta situación será insostenible y nos pedirán responsabilidades. (María, Entre004: 107-117 COSA)

Son interesantes las aportaciones relacionadas con el profesorado de Secundaria. Se subraya la falta de ilusión ante la enseñanza en general, lo que se refleja en una actitud poco participativa y apenas creativa. Algunas causas relacionadas con la cultura escolar y extraescolar nos aportan reflexiones muy interesantes: el mayor rango de otras asignaturas y contenidos, el enfoque eficiente de la enseñanza, el asumir ciertos riesgos inherentes a las actividades en el medio natural, la falta de comunicación con los padres en cuanto a los valores educativos alcanzables con estas propuestas, la ruptura con lo habitual o los costes que llevan implícitas desarrollar estas actividades. Esto nos sitúa en una posición difícil a la hora de afrontar nuestra labor formativa.

Causas relacionadas con el profesorado, destacando la falta de ilusión ante la enseñanza en general, y por consiguiente pocas ganas de innovar, investigar..., el esfuerzo para aumentar la dedicación laboral, sin reconocimiento ni remuneración, la poca cultura colaborativa entre el profesorado de un centro o varios, o que cada centro compra sus materiales cerrando la posibilidad de comprarlo de forma compartida y mucha responsabilidad para una sola persona. (María, Entre004: 154-163 COSA)



Causas que tienen que ver con la cultura escolar y extraescolar en torno a estas actividades, nos encontramos que hay asignaturas de mayor rango que la EF, además hay contenidos propios de EF que son considerados de mayor rango (Condición Física, Juegos y Deportes, Habilidades Motrices Básicas...). Es destacable la cultura existente muy encaminada hacia el rendimiento con una concepción de eficiencia de la enseñanza. (María, Entre004: 196-204 COSA)



Además no hay voluntad política ni conciencia social para cambiar esta situación y se le añadimos que existen determinados riesgos que no todas las familias y centros pueden asumir junto a la disconformidad entre los padres o la falta de información y de conocimiento de los valores educativos alcanzables, la situación se nos plantea bastante compleja. (María, Entre004: 204-211 COSA)

CAUSAS DEL NO TRABAJO EN LOS IES

Sin olvidar aspectos relacionados con la falta de motivación y preferencia en el alumnado y que no se tratan en todos los niveles educativos. O también que rompen con lo habitual generándose una falta de control o que por su estilo y coste se ven sólo accesibles a unas clases sociales determinadas. (María, Entre004: 211-217 COSA)

A las respuestas aportadas por María podemos añadir las de otros compañeros/as. Por ejemplo, Jaime alude a causas relacionadas con la inestabilidad laboral (profesorado interino), además nos comenta como la LOGSE ha provocado que se incluyan contenidos novedosos, pero enfocados sobre todo al tema deportivo, no permitiendo afrontar otras posibilidades de trabajo.

Llegados a este punto (podríamos llamarlo "sensible" pues son viables algunas modificaciones) los cambios aparecen muy despacio. Tenemos, no obstante, que las perspectivas de trabajo son muy abiertas y flexibles y sobre todo contamos con la ilusión para afrontar retos ante las nuevas tendencias en las prácticas físico-deportivas (así lo afronta el vigente currículo de Educación Secundaria Obligatoria, Orden ECI/2220/2007 de 12 de julio).

> *Considero que la LOGSE no ha influido es esta cuestión sino más bien la concepción del docente de incluir contenidos más novedosos, ya que se ha visto estancado en materias como lo deportivo y el calentamiento, viendo en las AMN un filón de aspectos novedosos, pero las propias características de novedad también puede provocar cierto miedo o rechazo a afrontar estos contenidos. (Jaime, Entre005: 131-135 COSA)*

Siguiendo con los *factores negativos* que afectan al desarrollo de las actividades en el medio natural en los centros educativos, observamos mucha variedad en las aportaciones hechas por los entrevistados, de ahí que estemos viendo uno por uno, siendo difícil la clasificación u organización de algunos de estos factores. Al final de este bloque haremos un pequeño resumen de las aportaciones más relevantes así como su clasificación para poder obtener una visión más amplia.

Cipriano vemos como se vincula el trabajo de estos contenidos con las actividades extraescolares y la implicación imprescindible del profesorado para llevarlas a cabo a pesar de las discrepancias con la administración educativa. En este caso con la Delegación Provincial de Educación, en cuanto a las dietas y los

presupuestos, provocando que se lleve a cabo no más del 50-60% de lo programado inicialmente.

Con respecto a las actividades en el medio natural la imposibilidad de impartir dicho contenido si no es como actividad extraescolar o complementaria, lo que supone mayor dedicación fuera del horario lectivo e implicación de otros profesores de diferentes especialidades, algo que no se le reconoce en muchas ocasiones, comenzando por tener que suplicar la dieta de manutención. (Cipriano, Entre006: 103-111 COSA)

Para Cipriano sus contribuciones quedan resumidas en (figura 5.13):

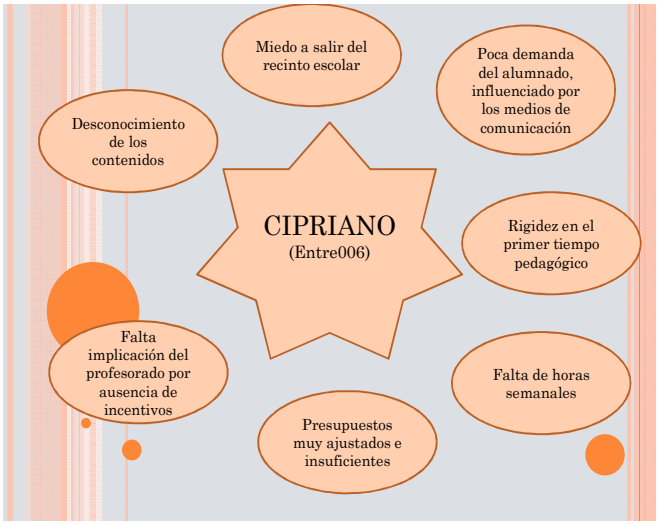


Figura nº 5.13.- Aportaciones de Cipriano sobre las causas del no trabajo de las AMN.

En Omar la situación actual tiene mucha relación con tres factores determinantes. En primer lugar la comodidad del profesorado, o la apatía a la hora de trabajar estos contenidos, segundo la responsabilidad ante el riesgo objetivo y subjetivo que conllevan estas actividades de forma intrínseca y en tercer lugar, el escaso dominio y formación del profesorado en estos contenidos.

Pues lo primero y fundamental es la comodidad del profesorado aunque no es tirar piedras sobre mi propio tejado, pero creo que es la comodidad. El hecho de sacar a los chavales a la naturaleza conlleva riesgos, que es el segundo problema, la responsabilidad, el: "y si... me pasa algo, y si... un chaval se me cae de una tirolina, y si un chaval se me pierde en el monte, y si...", en el momento en el que no están plenamente controlados, que están en el medio natural, que tienen mucha más posibilidades, que los estímulos son mucho mayores, pues claro que crece el riesgo, y en lugar de tratar de minimizar el riesgo, de ver los factores que se pueden limitar, que es lo que influye..., directamente optamos por no hacerlo y ya esta, y trabajar otros contenidos más habituales, más contenidos deportivos que a lo mejor tenemos más dominio el profesorado. (Omar, Entre007: 40-53 COSA)



En la misma línea Fulgencio, nos comenta que la falta de disciplina en los centros educativos dificulta mucho llevar al alumnado fuera del centro. Si a esto le sumas la responsabilidad y la falta de conocimientos específicos, nos encontramos que el profesorado desarrolla aquellos contenidos que no plantean las dificultades anteriores. Sin embargo no debe suponer un obstáculo insalvable, pues se puede abordar minimizando los problemas.

En las concreciones de las leyes educativas los contenidos mínimos están ahí, que luego se trabajen o no es otro tema.

Uno de los principales problemas al principio es lanzarte a trabajar AMN, pero te ves sin preparación.

Fulgencio (Entre008: 174-181 COSA)

Lo ideal sería trabajarlo en el centro y después en el medio natural. Pero la realidad es que es más fácil organizar otros contenidos, con menos dificultades y problemas

Otros factores relacionados con aspectos externos (sobre todo los vinculados a la burocracia administrativa y falta de apoyo), que afectan a la puesta en marcha de estos contenidos podemos verlos en el siguiente ejemplo de Omar.

> *Creo que el problema es que, lo que decía antes, es más fácil dar una clase de balonmano que llevarse a los chavales a dar una clase de senderismo en el parque que está muy cerca al instituto. Tienes que sacar al alumnado del centro, por lo que tienes que pedir permiso a los padres, además de un montón de papeleo, simplemente por llevar al alumnado al parque más cercano. (Omar, Entre007: 175-183 COSA)*

Para finalizar el código COSA, sobre la situación actual de las actividades en el medio natural, ofrecemos la opinión de los entrevistados en cuanto a *las posibles mejoras* que pueden modificar, al día de hoy, estos contenidos.

Para Antonio, las mejoras vienen principalmente de la implicación del profesorado en la puesta en marcha de proyectos sobre actividades en la naturaleza. De forma paralela necesitamos incrementar en número con propuestas a largo plazo y con calidad suficiente para consolidar estos contenidos. También nos serviría para aumentar la oferta formativa[10] ante la demanda en otros ámbitos que nos sirven de referencia y estímulo para trabajar en esta línea.

Habría que cambiar la tendencia implicando al profesorado como personaje

La educación física es joven históricamente hablando,

[10] El incremento del número de proyectos ayudaría a mejorar la oferta formativa existente, cuyo objetivo principal es atender el posible incremento de la demanda. Además nos encontramos con otra tarea como es mejorar las relaciones con otros entes y servicios que ofertan actividades en la naturaleza (empresas, asociaciones, federaciones, etc.). De esta manera, la posible nueva situación nos permitiría afrontar el trabajo y la enseñanza de estos contenidos con diferentes perspectivas pero con unos criterios comunes.

responsable en la puesta en marcha de estos contenidos aunque pueda contar con el apoyo de empresas o entes públicos o privados que ayuden a desarrollarlos. Creo que no es bueno delegar al 100% el desarrollo de estas actividades (Antonio, Entre001: 55-60 COSA)	***Mejoras planteadas por Antonio (Entre001)***	*pues si pensamos en las actividades en el medio natural, es más joven aún, necesitamos tiempo para poder consolidar una enseñanza de estas características (Antonio, Entre001: 132-136 COSA)*

Es lo que necesitamos conseguir, pero esto sólo vendrá cuando la práctica educativa lo corroboré y la frecuencia de programas desde los diferentes ámbitos acabe por hacer obligatorias estas prácticas. Creo que en eso estamos y ahí si que soy optimista, además creo que se están consiguiendo bastantes cosas, me refiero a un aumento (por unas causas o por otras, en este caso es indiferente) significativo de realizaciones prácticas. (Antonio, Entre001: 213-220 COSA)

En la misma línea que Antonio, Cipriano aporta algunas ideas sobre la implicación del profesorado y el aumento de prácticas. Buscando en todo momento el respaldo de la administración en cuanto a la participación de las prácticas (muchas veces fuera del horario lectivo) así como en el fomento de la creación de grupos de trabajo, para abordar las tareas formativas y el necesario incremento de las prácticas de forma oficial.

Las actividades en el medio natural, creo que deben ser un medio para conocer, valorar y preservar la naturaleza, algo que está por encima de los intereses económicos. (Cipriano, Entre006: 149-153 COSA)

Presentando en los centros educativos, al equipo directivo, al resto de profesores y al alumnado las actividades en el medio natural, no solo como una manera de divertirse o de esparcimiento, sino como una fuente de empleo y una salida profesional. Esto solo es posible desde el conocimiento, y por lo tanto incrementando el número de experiencias y vivencias en los centros. (Cipriano, Entre006: 162-168 COSA)

Para María, las mejoras deben partir de la formación inicial con la creación de un itinerario específico en la Universidad. Además hay que favorecer la implicación, de forma real, del profesorado junto con la administración y las empresas privadas, para que entre todos diseñemos proyectos en los que haya más práctica en contacto con la naturaleza y una vinculación con los proyectos educativos de los centros.

Se podría reivindicar unas experiencias formativas más en contacto con el medio natural, que las aulas salieran a la naturaleza y nos desintoxicáramos de las estructuras férreas de las paredes de los centros, que no contentan a nadie. (María, Entre004: 233-237 COSA)

La utilización por parte de los centros de enseñanza de empresas de servicio, es cada vez más demandada, normalmente lo suelen hacer bien,

pero es importante que éstas se informen previamente de los objetivos del profesorado y del propio centro. (María, Entre004: 300-304 COSA)

En el caso de Jaime, las posibles mejoras están orientadas por un lado, de forma muy práctica, a la captación de posibles alumnos para el ciclo formativo de grado medio, con un título específico de actividades en el medio natural. Para ello en el tercer trimestre plantean un buen número de actividades.

Por otro lado, dadas las características de la comunidad andaluza, con tanta riqueza natural y espacios para la práctica de actividades, no se puede dejar pasar la oportunidad de diseñar proyectos que pongan en valor nuestro entorno próximo, intentando contar con la implicación de todas las administraciones, y situándose en los centros educativos, el núcleo de donde parten la mayoría de las iniciativas.

Nosotros en Secundaria, el tercer trimestre lo dedicamos a las actividades en el medio natural, pero no solo a las salidas, sino a la orientación y la escalada, y esto nos sirve para intentar captar alumnado para futuras matrículas en el ciclo formativo de grado medio. (Jaime, Entre005: 30-35 COSA)

Por supuesto que la situación del centro favorece estas actividades, ya que Cádiz ofrece sierra y mar, además la distancia de Cádiz a Granada para el esquí no es muy grande, por lo tanto influye la situación geográfica del centro educativo para poder planificar y llevar a cabo las actividades. (Jaime, Entre005: 160-165 COSA)

Para Fulgencio, las mejoras deben ir ligadas al incremento de forma cualitativa de las relaciones con las administraciones educativas y los centros con especialidades en formación profesional que impartan títulos vinculados a las actividades en la naturaleza, así como el intercambio de experiencias que pongan de relieve la puesta en marcha de proyectos en los que se fusionen la educación y la naturaleza en todas sus facetas y posibilidades.

Deberíamos trabajar en conocer que hacen en otros sitios, como resuelven los problemas y para ello habría que articular algún mecanismo en el que podrían estar implicados el CEP, el Ayuntamiento, el profesorado, la Universidad..., para dar respuestas a las situaciones que nos vamos encontrando. (Fulgencio, Entre009: 263-268 COSA)

Otras opciones de mejora nos las encontramos en el fomento del trabajo de estos contenidos en el centro escolar, con las adaptaciones y las posibilidades reales de plantearlas en las programaciones y unidades didácticas, como así opinan Omar y Cati.

Porque en realidad, que tenemos luego en los centros, los que nos dedicamos a la enseñanza, es que los centros tienen limitaciones presupuestarias, horarias y aunque quieras salir, muchas veces no puedes, pero también se pueden trabajar las actividades en la naturaleza dentro del centro. (Omar, Entre007: 90-96 COSA)

El poco trabajo se debe principalmente al desconocimiento hacia estos contenidos, consideran que la responsabilidad es del docente y para realizarlas se llevan al formato de actividad complementaria y extraescolar, un error, porque como bien sabemos, los contenidos se pueden adaptar al centro de enseñanza y así minimizar lo que serían los riesgos de salir con el alumnado fuera del centro. (Cati, Entre008: 48-54 COSA)

Dentro de las mejoras, presentamos algunas propuestas que se están llevando a cabo y nos pueden servir de *ejemplo* para estimular nuestras posibles iniciativas. Aunque también nos encontramos con acciones puntuales que nos orientan en todo aquello que debemos realizar para mejorar y consolidar líneas formativas vinculadas a las actividades en el medio natural.

Como ejemplo, Marta nos comenta que en su entorno próximo se realizan actividades en la naturaleza, ¿pero cómo?, una salida a la playa para jugar al fútbol mientras el profesorado come en un chiringuito. Esta no son las propuestas por las que apostamos desde la Universidad, nuestro trabajo debe ir encaminado en otra dirección. Estamos de acuerdo en la realización de actividades en contacto con la naturaleza, pero no de cualquier manera, principalmente desde una actitud positiva y equilibrada con el entorno.

Desde luego que las actividades de turismo relacionadas con el medio natural son una alternativa como actividades de ocio. Pero quizá lo que hay que despertar desde lo educativo es esa necesidad de realizar actividades físicas en contacto con la naturaleza. Por supuesto despertando una actitud positiva y equilibrada con el entorno. (Marta, Entre002: 205-210 COSA)

Para Omar, siguiendo las propuestas de Marta, no debemos plantear una actividad puntual, la opción en un trabajo secuencial y progresivo y como práctica final, realizamos esa salida que hemos desarrollado en un trimestre, una unidad didáctica, sesiones puntuales, etc., nos da igual el formato, pero debe existir un trabajo previo en el centro.

Una salida conlleva mucho papeleo burocrático y mucha implicación del profesorado, pero insisto la salida debe ser el broche de oro, antes debemos trabajar contenidos que preparen esta salida, y también es actividades en el medio natural. (Omar, Entre007: 234-240 COSA)

Para Vidal, la implicación de empresas en el desarrollo de estos contenidos en centros educativos debe ir enfocado a una colaboración intensa en todo el proceso enseñanza-aprendizaje.

*En vez que otros hagan mi trabajo, lo lógico es que el profesorado de EF aprovechase la experiencia para dotar al alumnado de conocimientos y reflexiones que se aplicasen a contenidos de la asignatura.
(Vidal, Entre0010: 175-181 COSA)*

*Existe una empresa que desarrolla actividades de Aire Libre en coordinación con el profesorado de EF y planifica la experiencia en función de los objetivos del profesorado. Creo que la única que trabaja de esta forma.
(Vidal, Entre0010: 261-265 COSA)*

Entre las aportaciones de Vidal, algunas van encaminadas a cambios profundos en la estructura actual. En primer lugar ampliar la formación mejorando todos los aspectos que estén ligados al turismo (del mismo modo que una mejora en la vinculación con la educación ambiental, enriquece y da soporte científico a las asignaturas) y en segundo lugar son necesarios cambios a nivel curricular, modificando los documentos que orientan la práctica educativa en la Educación Secundaria Obligatoria.

Actualmente el turismo nos utiliza, hay interés en la unión turismo y deporte, el deporte es una herramienta del turismo, lo que nos sitúa detrás de ellos, para cambiar esta tendencia, nos hace falta conocimientos de turismo y consolidar como campo propio el turismo deportivo.
(Vidal, Entre0010: 125-129 COSA)

Modificar los Reales Decretos y en base a estos cambios solicitar al Ministerio equipamientos apropiados para lograr los objetivos (habilidades y competencias) en cada nivel de la EF en general y de las AMN en particular.
(Vidal, Entre0010: 175-181 COSA)

María nos ofrece un cambio a la hora de afrontar el trabajo en los centros educativos desde el comienzo del curso. Entre sus aportaciones destacamos:

- Autogestión, es el paso necesario para dejar de ser usuarios del centro o la actividad y ser copropietarios de la misma.
- Generar buenos canales de comunicación con el alumnado. No dejar las relaciones interpersonales al azar, programarlas y seleccionar los momentos.
- Buscar la empatía, si tú no estas de acuerdo con ellos puedes amoldarte, imponerte o retirarte a tiempo.
- Enseñarles a asumir responsabilidades alcanzables y adaptadas a su estado evolutivo. Por ejemplo: podéis quedaros en el fuego de campamento hasta la hora que quieran, pero respetando el descanso de los demás y estando en condiciones de participar en los talleres del día siguiente de manera plena.

Tras lo analizado, lo más destacado de la *situación actual* (COSA):

1) Las actividades en el medio natural se trabajan muy poco, con la paradoja de que se valoran de forma positiva.

2) Algunos factores que afectan de manera negativa son: las dificultades administrativas, la falta de apoyo y la falta de implicación del profesorado.

3) La situación actual tiene mucha relación con tres factores determinantes. En primer lugar la comodidad del profesorado, o la apatía a la hora de trabajar estos contenidos, en segundo lugar la responsabilidad ante el riesgo objetivo y subjetivo que conllevan

estas actividades de forma intrínseca y en tercer lugar, el escaso dominio y formación del profesorado en estos contenidos.

4) Las posibles mejoras deben emanar de todos los organismos e instituciones con implicaciones directas en los aspectos formativos. Esto supone cambios en la formación inicial con itinerarios que mejoren el actual. También son necesarias modificaciones en el currículo actual. Por otro lado, el apoyo institucional al profesorado y los centros educativos ha de facilitar el trabajo de estos contenidos.

5) El establecimiento de vínculos con centros específicos de formación en actividades en el medio natural, como es el caso de los institutos de enseñanza secundaria que tienen el título de grado medio "técnico de conducción de actividades físicas y deportivas en el medio natural".

6) Las mejoras necesitan de la implicación del profesorado para llevarlas a cabo, sin ella cualquier propuesta es difícil de desarrollar con ciertas garantías.

7) Debemos acercar las actividades en la naturaleza a los centros educativos, para ello hay que ofrecer propuestas reales y fáciles de aplicar en cualquier instituto. En esta tarea, es condición indispensable la implicación de instituciones, federaciones, empresas, técnicos..., que trabajen en otros ámbitos y ayuden a poner en marcha estas propuestas educativas.

De forma resumida las principales aportaciones a COSA:



Figura nº 5.14. Resumen de COSA (Situación actual).

5.2.1.2.- Aportaciones del profesorado sobre aspectos relacionados con la seguridad y la responsabilidad (COSE)

El segundo código de la categoría *contextual*, dentro de la dimensión *enseñanza,* es COSE (aspectos relacionados con la seguridad y la responsabilidad al desarrollar actividades en el medio natural). En el análisis vemos como es la actualidad en los centros educativos en lo relativo a la seguridad y la responsabilidad, y a la vez planteamos posibles soluciones, que nos situarían en una posición más protegida ante cualquier imprevisto que pudiera acaecer en el desarrollo de estos contenidos. Principalmente se plantean situaciones que mejoran la implicación de las administraciones educativas arropando y protegiendo a sus trabajadores.

En el primer bloque de respuestas de los entrevistados, nos acercamos a *la actualidad* de lo que acontece en los centros escolares relacionado con la seguridad y la responsabilidad que llevan implícitos este tipo de actividades.

Cuando hablamos de actividades al aire libre o fuera del centro siempre aparecen algunas dudas e incertidumbres que intentamos controlar (en muchos casos desde la buena voluntad del profesorado). Pero no debemos olvidar que tenemos la obligación de desarrollar, de forma escrupulosa, aquellos protocolos (no siempre disponibles ni existentes en las administraciones educativas o en el propio centro) que garanticen nuestra actuación en este tipo de actividades[11]. Autores como Fuster y Elizalde (1995) ó Jiménez y Gómez Encinas (2006) han desarrollado propuestas interesantes que nos pueden facilitar abordar estos contenidos en centros educativos.

Antonio plantea una reflexión que nos acomoda en la enseñanza exenta de menos riesgos y en la que impera el sentido común. En la misma línea, Marta nos comenta que cuando la edad del profesorado y la experiencia es un grado, vemos las cosas desde otra perspectiva. Esta situación, no tiene que impedir el desarrollo de estos contenidos, nos debe ayudar, en la medida de nuestras posibilidades, a controlar el mayor número de contingencias que puedan surgir en el transcurso de las actividades.

> *Supongo que la gran cuestión es la denominada Responsabilidad Civil. Nadie queremos que nos ocurra nada y una manera buena de conseguirlo es no exponernos a situaciones de posible riesgo. Es evidente que salir de nuestro gimnasio a un entorno de naturaleza supone una exposición evidente a una situación de difícil control, o por lo menos, mucho más incontrolable que lo que podríamos realizar en nuestro gimnasio.*
> *(Antonio, Entre001: 63-70 COSE)*

[11] Dentro de nuestras decisiones preactivas no deben faltar nunca todo lo referente a la seguridad y la responsabilidad civil. Debe ser nuestro primer paso para iniciar el desarrollo de estos contenidos tanto en el centro como fuera de él. Para ello debemos informarnos adecuadamente tanto en el centro como en la administración educativa para sentirnos respaldados y apoyados en todas nuestras actuaciones. Para ampliar información podemos acceder a http://www.geocities.com/prevencionaccidentes/index2.htm

Posiblemente, el tema de responsabilidad que continuamente aflora, incrementándose más en el profesorado mayor. (Marta, Entre002: 73-75 COSE)

Para María el principal problema se centra en la legislación vigente y el apoyo que se tiene de la administración. No están claras las responsabilidades de este tipo de prácticas. En general existe bastante incertidumbre alrededor de la cobertura de seguros y responsabilidad civil, donde incluimos el seguro de accidentes tanto del alumnado como del profesorado, daños a terceros, etc. Ante esta responsabilidad e incertidumbre muchas actividades se llevan a complementarias y extraescolares.

Causas relacionadas con la administración, como por ejemplo que la legislación vigente no ampara ni recoge de manera adecuada, las responsabilidades que se desprenden de este tipo de prácticas. (María, Entre004: 135-139 COSE)

Para Cati, esto es un error, pues es mejor adaptarlas para trabajar en el centro que excluirlas de forma específica de la programación de EF. De forma paralela intentamos solventar aquellos aspectos que afectan directamente, como son los seguros, sobre todo implicando a la administración con el apoyo de la directiva del centro, el claustro y el consejo escolar. A pesar de las dificultades, encontramos que en múltiples ocasiones realizamos actividades en el medio natural y viajes sin conocer exactamente la legislación vigente que rigen las actividades fuera del centro.

¿Tenemos el de la Junta? Si, ya lo sabemos, pero al de la Junta yo lo pido muchas veces lo que me cubre y todavía lo estoy esperando, yo quiero uno personal que me diga que me cubre y que no, eso pueden ser 12 ó 13 mil pesetas. (Cati, Entre008: 376-380 COSE)

Esta situación se plantea por la implicación del profesorado y la valoración positiva del trabajo de estos contenidos ante las dificultades existentes, que no son pocas, pero en ningún caso insalvable (Fulgencio). Como comenta Vidal, sin el apoyo del centro es difícil realizar las actividades. Encontramos muchas dificultades y se requiere un gran esfuerzo del profesorado. Planteamientos llevados a cabo en años anteriores son inviables en la actualidad, por las dificultades comentadas.

Actualmente no tengo información sobre la normativa que afecta al docente en este tipo de actividades. En mi caso me lanzo a la piscina sin saber realmente las consecuencias. (Fulgencio, Entre009: 348-355 COSE)

Actualmente si el director (es el responsable) no te apoya, no se pueden llevar a cabo. Si añadimos la presión de la comunidad escolar ante este tipo de actividades que son consideradas de riesgo, nos encontramos que el profesorado debe hacer un gran esfuerzo para llevarlas a cabo. (Vidal, Entre0010: 61-66 COSE)

A continuación vemos como abordar la actualidad para ofrecer *alternativas que mejoren* esta situación. Entre las aportaciones más destacables

tenemos la de María, que desde otros proyectos e investigaciones llevados a cabo, nos ayudan de forma muy concreta. Debemos trabajar en todos los frentes posibles para minimizar los riesgos y obstáculos que nos plantea el desarrollo de las actividades en el medio natural. Para ello, trataremos aspectos ligados a la seguridad de los menores, la responsabilidad, elaboración de documentos, diseños de estrategias para cada actividad, etc.

Vistas las actuaciones que desde diferentes perspectivas podemos llevar a cabo, añadimos las opciones de los demás entrevistados y que pueden encajar en algún apartado desarrollado por María. Antonio principalmente hace referencia al apoyo institucional a todos los niveles.

Supongo que la clave está en un apoyo institucional a todos los niveles, o por los menos eso quiero creer. Nos encontramos ante un problema burocrático que habría que solucionar. (Antonio, Entre001: 309-312 COSE)

Para Jaime, las mejoras pueden plantearse, por un lado con el asesoramiento de grupos multidisciplinares, expertos en estos temas. Y por otro, conseguir que la administración asumiera todo lo referente a seguros y responsabilidad.

Crear un equipo multidisciplinar donde se incluyeran especialistas o juristas que presenten casos de jurisprudencia que hayan ocurrido y cual ha sido la solución legal. Y también que la administración cubriera de manera íntegra los gastos de hospitales en caso de accidente, y que se contara con un seguro de responsabilidad civil. (Jaime, Entre005: 271-277 COSE)

Cuando hemos salido, el seguro escolar y otro privado que cubriera sobre todo al profesorado y que abarcara la responsabilidad civil y las actividades. (Jaime, Entre005: 278-280 COSE)

Las siguientes aportaciones están enfocadas al apoyo del Consejo General de Colegios Oficiales de Licenciados de Educación Física y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (cada comunidad con su Colegio Oficial) en todas las actividades en las que desarrollemos nuestra profesión.

Además de forma puntual, contratar si es necesario, un seguro particular que cubra principalmente al alumnado y profesorado en accidentes y responsabilidad civil (esta situación no está muy clara en algunas ocasiones para la administración educativa), por eso consideramos imprescindible intentar atar todos los cabos sueltos para que la actividad que vayamos a desarrollar cumpla todos los requisitos, a la vez que respaldada, incluso por escrito, por todo el entramado que rige la educación, para no llevarnos ningún sorpresa a posteriori.

Para Omar, la principal actuación va ligada al apoyo del Colegio Profesional y la administración educativa, además de la contratación de un seguro particular aunque incremente los costes de la actividad a realizar.

Debemos presionar al Colegio Profesional para que incluyan las AMN en las coberturas de los seguros, del mismo modo a las administraciones educativas de cada comunidad autónoma. También contratar seguros de responsabilidad civil aunque ello incremente los costes de las actividades y hacerlo todo al amparo de las programaciones didácticas.
(Omar, Entre007: 388-394 COSE)

En la misma línea, nos encontramos a Cati, Fulgencio y Vidal. Como aspecto relevante, la opinión de Fulgencio nos remite a la utilización de empresas a la hora de desarrollar actividades en la naturaleza, intentando comprobar que cumplen todos los requisitos en cuanto a seguridad y responsabilidad civil.

Una de dos, o estas colegiado y además tu colegio tiene seguro o dentro de lo que sería el coste de la actividad, introduces el seguro de responsabilidad civil, es un riesgo irse a una actividad extraescolar donde no tengamos seguro, como tal actividad extraescolar debe estar incluida como algo imprescindible. (Cati, Entre008: 368-372 COSE)

Para mejorar nos haría falta tener todo aquello relacionado con los seguros y este tipo de actividades. (Fulgencio, Entre009: 351-353 COSE)

Yo personalmente no lo tengo, pero si que cuando hacemos una actividad solicitamos un seguro que cubre principalmente al alumnado dejándolo muy claro a la empresa contratada y al propio centro.
(Fulgencio, Entre009: 355-358 COSE)

El profesor de Educación Física debe estar colegiado en COLEF y CAFD. Existe un seguro de RC muy interesante para todos sus colegiados que cubre responsabilidad civil fuera y dentro del centro.
(Vidal, Entre0010: 333-336 COSE)

Respecto a la póliza que oferta el Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física y Ciencias de la Actividad y del Deporte (COLEF y CAFD) y el seguro suscrito con MAPFRE INDUSTRIAL destacamos que, lógicamente para tener derecho a ella, es necesario estar colegiado y al día en las cuotas anuales. Parece obvio esta primera apreciación, pero la realidad es que, hay muchos más profesionales que no están colegiados ejerciendo la profesión, que los que están. Esto no ocurre en otras profesiones, en la que debes estar colegiado obligatoriamente para poder ejercerla (médicos, abogados, etc.), garantizándose de este modo un respaldo y apoyo ante cualquier imprevisto en el desempeño de tu trabajo.

En segundo lugar, hay que tener claro que el seguro es de responsabilidad civil general, vinculado al territorio nacional y cuando se esté desempeñando una actividad como profesionales de la actividad física y del deporte, considerando como tales, las competencia de docencia, gestión, deporte, preparación física, salud, ocio y recreación, tanto en horario laboral como fuera de él.



Dadas las características de las actividades en el medio natural, sería interesante en un futuro que se matizara o mejoraran las exclusiones, ya que en algunas situaciones pueden crearnos confusión e incertidumbre, con el consiguiente perjuicio para desarrollarlas con normalidad.

Algunas de las exclusiones destacables en la póliza suscrita con MAPFRE INDUSTRIAL por el Colegio Profesional (COLEF y CAFD) son:

- Ocasionados por la práctica de deportes manifiestamente peligrosos, como alpinismo, actividades subacuáticas, tiro y similares.
- Los daños materiales que se causen los alumnos entre sí, y los que pudieran producirse a las instalaciones del Centro o a bienes propiedad del profesorado.
- Producidos por causa imputable a la dirección del Centro docente en que se encuentre prestando sus servicios el Asegurado, como los causados por las instalaciones (edificios, mobiliario, aparatos gimnásticos y similares) o haber sido servidos productos alimenticios en malas condiciones. En el caso de que el Asegurado ejerza funciones de dirección compaginándolas con las de profesorado, la cobertura solamente tendrá validez para estas últimas.
- Reclamaciones cuyo origen sea la actividad asegurada como director, consejero o ejecutivo de empresas privadas, asociaciones, clubes o instalaciones deportivas. No obstante, sí se cubrirá la gestión como se define en el apartado descripción del riesgo, siempre que se desarrolle en régimen de prestación de servicios o colaboración, por cuenta propia o ajena y no como parte integrante de los órganos de gobierno y administración de una empresa o cualquier otra entidad.

En resumen como aspectos más destacables relacionados con la seguridad y la responsabilidad civil, COSE, tenemos:

1) La existencia de una gran incertidumbre (en cuanto a los seguros de accidentes, responsabilidad y el riesgo) por parte del profesorado se perfila como uno de los obstáculos a la hora de afrontar el trabajo de las actividades en la naturaleza.

2) La falta de documentos oficiales que garanticen totalmente el desarrollo de actividades al aire libre y fuera del centro, conforma otro de los obstáculos que merman el desarrollo de contenidos en los institutos.

3) A pesar de las dificultades, la puesta en práctica de contenidos de actividades en la naturaleza viene acompañada de grandes de dosis de implicación por parte del profesorado y del centro que apuestan de forma decidida por estos contenidos.

4) Para la mejora de la situación actual, la elaboración y puesta en práctica de protocolos que garanticen el control del mayor número de contingencias (antes, durante y después), nos permitirá afrontar con ciertas garantías el desarrollo de estas actividades.

5) Las mejoras deben emanar de grupos multidisciplinares, expertos en la materia, que aporten soluciones desde las administraciones educativas y faciliten el trabajo en el centro y fuera de él.

6) En el caso de duda, contratar de forma puntual (bien por el centro o el propio profesorado), pólizas que cubran de la mejor forma posible las actuaciones del profesorado, los centros implicados, y el alumnado.

7) El afianzamiento, la consolidación y las mejoras en la póliza suscrita por el Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física y Ciencias de la Actividad Física dotaría de mayor tranquilidad al profesorado colegiado.

En la figura nº 5.15, tenemos de forma resumida las principales aportaciones a COSE:

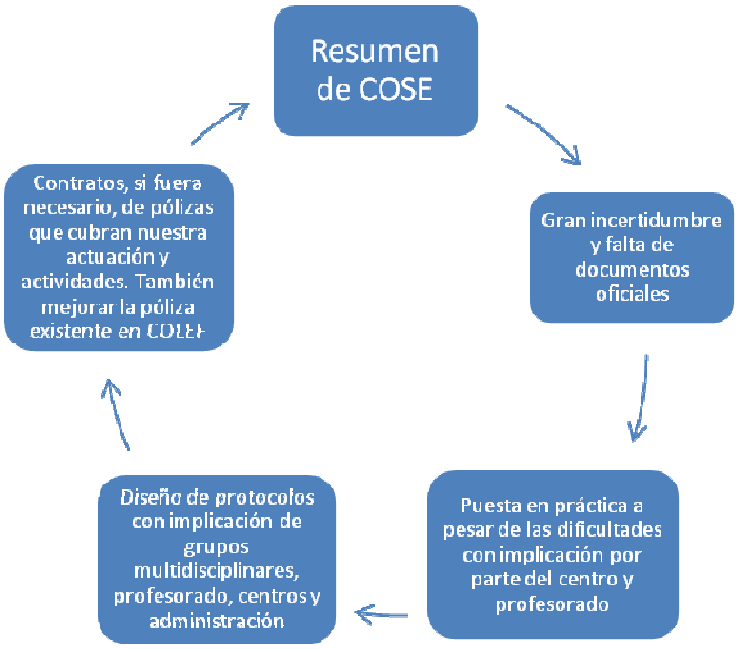


Figura nº 5.15.- Resumen de COSE (Seguridad y Responsabilidad).

5.2.1.3.- Aportaciones del profesorado sobre aspectos vinculados a la búsqueda de recursos y experiencias vinculadas a la optimización de los existentes así como la adquisición de otros nuevos (CORE)

En el análisis vemos como es la actualidad en los centros educativos en lo relativo a la utilización de los recursos existentes, la gestión referido al aspecto económico que requiere el desarrollo de este tipo de contenidos, la búsqueda de alternativas en cuanto al material necesario…, (el material existente en los centros educativos es escaso y caro, por lo que nos encontramos con una situación bastante deficiente, en relación con los materiales de otros contenidos cuando afrontamos la enseñanza del bloque de contenidos, actividades en medio natural). También nos centramos en las dificultades existentes, con experiencias y ejemplos al respecto, que nos clarifican el momento en que nos encontramos y finalmente apostamos por las ideas y propuestas que nos ofrecen los entrevistados para mejorar esta situación.

En cuanto a *la realidad* de los centros educativos, nos encontramos con escaso material para llevar a cabo nuestras actividades, con independencia de que sea caro, que sí lo es. Es considerado como material específico y desde los departamentos e instituciones educativas se apuesta poco por él. Como pasa en general con muchos materiales que llegan desde la Delegación de Educación, el centro no ha participado en su petición y ésta no se ha basado en las necesidades aportadas por el mismo. Suelen ser paquetes cerrados, que no sabemos muy bien, bajo que criterios se elaboran y para quien están dirigidos. Esto último lo he podido comprobar en mi etapa como profesor de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria.

Antonio nos plantea algunas reflexiones que nos ayudarán a desarrollar estrategias que puedan mejorar esta situación. En ocasiones nos encontramos que estas mismas ideas son compartidas por otros compañeros. En sus comienzos, ante la falta de dotación específica, él mismo aportaba su material y si a esto le añadimos la inexperiencia para conseguir recursos de otras instituciones, nos encontramos con situaciones limitadas pero que se desarrollan, en este caso por la vocación del profesorado así como su implicación. También en sus comienzos, Vidal solicitaba aportaciones del alumnado.

> *El material de que disponía era el que aportaba yo de forma personal y mi universidad no tenía dotación específica para realizar salidas fuera de horario y aulas habituales; por otra parte, yo era demasiado inexperto como para saber que puertas tocar para conseguir esas partidas presupuestarias.*
> *(Antonio, Entre001: 20-25 CORE)*

> *En mi caso, el desplazamiento al lugar de prácticas lo pagaba siempre el centro, el alumnado se costeaba la alimentación y el equipamiento (aunque éste se limitaba a un saco de dormir y una esterilla).*
> *(Vidal, Entre0010: 304-307 CORE)*

Podemos añadir que el coste de estas actividades lleva implícito el aporte económico por parte del alumnado. En algunos casos hay ayuda externa para disminuir los costes pero en otros, con la elección adecuada pueden no ser tan costosas, además, si hacemos una comparativa con otras actividades y materiales, nos encontramos que no son tan caras, sirva de ejemplo material tradicional de gimnasia como plintons, caballo de salto, trampolines, espalderas, bancos suecos, etc. que siempre vienen en paquetes enviados por la delegación, pero que cada vez se cuestionan más como material imprescindible en un centro educativo, dando paso a otras necesidades y materiales.

Siempre que lo he hecho, ha sido de este modo, siempre acaba pagando el alumnado. (Antonio, Entre001: 295-296 CORE)

Los recursos económicos son limitados, pero las prácticas de senderismo y de orientación requieren de poco o escaso material, y en todo caso de fácil adquisición. Las prácticas de escalada o cuerdas suponen un desembolso mayor, pero no creo que sea descabellado si lo comparamos con otros materiales habituales en nuestros gimnasios como espalderas, plintons, etc. (Antonio, Entre001: 319-326 CORE)

Ante esta situación, todas las aportaciones para mejorar serán tenidas en cuenta. Como esquema base, las ideas que nos propone Marta, resumidas en el siguiente esquema (figura nº 5.16):

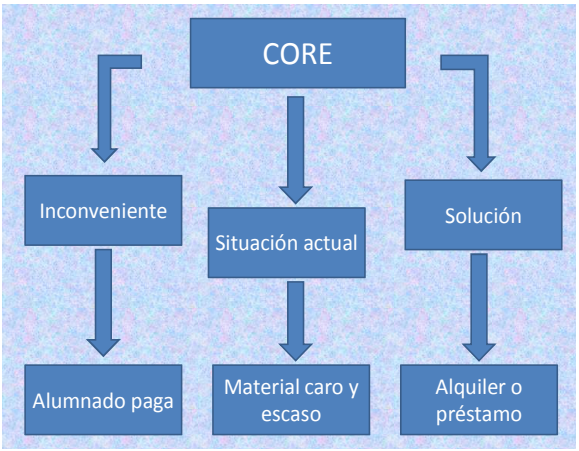


Figura nº 5.16.- Aspectos relaciones con los recursos y una visión de la realidad en cuanto a la utilización de los mismos.

A pesar de las dificultades en el inicio de la puesta en práctica de las actividades, Marta ve necesario la búsqueda de ayuda externa, bien vía empresa o federaciones, o a través de las instituciones públicas que puedan aportar soluciones.

Nos encontramos con Consejerías en Andalucía, implicadas en proyectos educativos y relacionados con el trabajo de las AMN, podemos citar a la Consejería de Medio Ambiente (rutas educativas por Andalucía 2008) o la

Consejería de Turismo, Comercio y Deporte (antiguas semanas blancas, verdes y azules) que desarrollan programas relacionados con las actividades en el medio natural que pueden beneficiar a los centros educativos.

Pues sí, es un inconveniente. A veces, el alumnado ha tenido que costear parte de la actividad. Sobre todo las que requieren de un alquiler de material o de instalación. Trato de que este tipo de propuestas el aporte del alumnado sea mínimo. (Marta, Entre002: 237-243 CORE)

En cuanto a las posibles mejoras o soluciones, la mayoría de los entrevistados aporta algún aspecto con influencias positivas en relación a la situación actual.

Para Antonio, la línea de trabajo debe estar en la implicación del profesorado con ayuda externa, búsqueda de recursos fuera del centro educativo y organización en el presupuesto del departamento con apartados específicos para las actividades en el medio natural. La tendencia de implicar más al profesorado, es un arma de doble filo. Al principio la motivación juega un papel fundamental pero después necesitas algún aliciente para seguir trabajando.

Habría que cambiar la tendencia implicando al profesorado como personaje responsable en la puesta en marcha de estos contenidos aunque pueda contar con apoyo de empresas o entres públicos o privados que ayuden a desarrollarlos. Creo que no es bueno delegar al 100% el desarrollo de estas actividades. (Antonio, Entre001: 55-60 CORE)

Algunas veces colaboran los ayuntamientos u otras instituciones pero depende de la solicitud que el profesorado y la voluntad de implicarse en el desarrollo de las actividades. Creo que, hoy por hoy, no hay otra forma de poder realizarlo. (Antonio, Entre001: 296-301 CORE)

Es todo caso, es cuestión de organización y presupuestos anuales a conseguir poco a poco, o sea, como el resto del material. (Antonio, Entre001: 326-328 CORE)

En las opiniones observamos mucha variedad, por ello, apostamos por el análisis de cada entrevistado, haciendo referencia, cuando las respuestas coincidan, con las opiniones del resto.

Para María, las mejoras están enfocadas en tres apartados, el primero de ellos hace alusión a las acciones a realizar en el propio centro educativo, el segundo expone un ejemplo de cómo se ha llevado a cabo una actividad formativa sobre creación y optimización de recursos. Finalmente explica como se han resuelto las dificultades que iban apareciendo y aporta ideas que pueden salir de los centros, responsables en formación, ya sea, inicial o permanente.

Resulta interesante, como se apuntan soluciones que debemos fomentar y trabajar, creemos que son atractivas dado el momento en que nos encontramos, pues van a producir cambios significativos en la enseñanza

universitaria con la implantación de un sistema con unos patrones comunes para los países de la Unión Europa. Como ejemplo podemos citar el nuevo Máster en Profesorado, que se tendrá que cursar para poder ejercer la profesión docente. Aquí incluimos al futuro profesorado de Educación Física, y por lo tanto, tienen cabida las aportaciones de María, pues estamos trabajando con contenidos que pertenecen a un bloque de contenidos que aparece de forma explícita en el nuevo currículo de la Ley Orgánica de Educación (LOE).

El profesorado creo que necesita recursos para saberlos aplicar en su centro y espacios cercanos a él. Para posteriormente poderlos aplicar en espacios menos domesticados. (María, Entre004: 75-78 CORE)

APORTACIONES MARÍA: SOLUCIONES



Mayor concienciación en los centros de formación del profesorado. Baúles didácticos. Equipar con instalaciones y espacios. Crear instalaciones permanentes (circuitos de aventura, rocódromos, etc). Incluir material e instalaciones en las dotaciones iniciales. Permitir la labor educativa de un profesor con alumnado de otros centros, si existe un proyecto común. Colaboración entre centros de una misma zona. En lo posible, fomentar estas acciones desde el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP). (María, Entre004: 635-644 CORE)

Planteábamos las actividades para que al alumnado les saliera lo más económicas posibles, dábamos incluso becas, poníamos nuestras dietas en el fondo del proyecto, generábamos infinidad de proyectos en los que buscábamos la financiación de las administraciones, nos uníamos diferentes centros, el alumnado buscaba financiación y en ocasiones nos metíamos en proyectos ya financiados por la administración. En el sentido más amplio de la palabra bicheábamos todo lo que podíamos para acometer aquello en lo que creíamos. (María, Entre004: 358-367 CORE)

En cuanto a las reflexiones que nos plantea Cati, partimos de la base que el profesorado debe contextualizar al máximo la programación de los contenidos. Ha de intentar en la medida de lo posible, la optimización de los recursos existentes. Debe partir de un análisis exhaustivo de las posibilidades para desarrollar las actividades en la naturaleza en el centro, en un entorno cercano, si lo hubiera, y en un entorno lejano, sopesando los puntos mejorables y los puntos a favor.

Lo primero, los recursos que tiene para las actividades en el medio natural, la zona y el contexto del instituto, es fundamental que el alumnado tenga información de posibilidades de albergues, vías de escalada, piragüismo, senderismo, así como los entes que la realizan. Podemos dotarles de

recursos suficientes para que puedan desarrollarlos con sus amistades, familiares o padres. (Cati, Entre008: 317-326 CORE)

Imagínate que quiero dar escalada, pero en mi zona no hay vías, tampoco puedo equiparlas, ni tengo instalaciones adecuadas. Creo que no debería proponer este contenido para desarrollar en mis clases. (Cati, Entre008: 332-336 CORE)

Todo esto, se acompañara de una actualización en cuanto a los aspectos formativos y publicaciones existentes. Una de las claves presentadas por Cati tiene relación con la orientación de las prácticas hacia la autonomía, facilitarles los contactos, lugares, medios, ayudas, etc., vinculados a la ocupación de su tiempo libre y puesta en marcha de proyectos que puedan desarrollar ellos mismos, una vez finalizada su etapa en el instituto.

Una formación y publicaciones importantes, en ese tema y que sean específicas, imagínate una revista en la cual apueste una editorial o apueste un colegio profesional por la temática del medio natural en el aula, lo que te quiero decirte es un poco la comunicación existentes, estamos como "islas en los institutos". Creo que existe también falta de interés del profesorado. (Cati, Entre008: 249-256 CORE)

Yo hago todos los años y lo "edito" una investigación de la zona y luego lo explican a sus compañeros, así están autogestionado la información y hacen suyos los contenidos. (Cati, Entre008: 326-330 CORE)

Desde el enfoque dado por Cati estos factores están ligados de una manera u otra con la motivación del alumnado hacia el aprendizaje. Para Jaime, el principal escollo es el tema económico, pues el alumnado debe aportar dinero para realizar las actividades planteadas. Como propuesta llevada a cabo desde el primer curso de Secundaria, se fomenta la participación con una cantidad para sufragar los gastos de la actividad, a partir de ahí se intenta buscar recursos, así como la implicación del alumnado.

Lo único es crearle el hábito de la recaudación a principio de curso. La experiencia que yo tengo al respecto con el alumnado de segundo, es que conocen la dinámica y participan correctamente. Si alguno tiene problemas económicos se lo paga el centro. (Jaime, Entre005: 245-256 CORE)

APORTACIONES JAIME



Una reserva de dinero que salga directamente del departamento o del centro, sorteos, rifas durante el curso, papeletas… tratamos de de involucrar al alumnado para recaudar dinero y no tenga que salir de su bolsillo, de esta forma valoran más el esfuerzo para conseguir recursos como el cuidado de materiales o infraestructuras. También buscamos la participación del AMPA para colaborar en todo lo que sea posible. (Jaime, Entre005: 259-266 CORE)

Como el material es caro, otra opción es desde el departamento, se puede ir comprando material con una periodicidad de cuatro años. Incluso llegar a acuerdos o contratos para préstamos, intercambios, alquileres, cesión e incluso opción de compra.
(Jaime, Entre005: 290-294 CORE)

Se añaden otras fórmulas que ayudarían a realizarlas como es involucrar al profesorado, directiva del centro e incluso a los padres o el Consejo Escolar para que aporten ideas sobre recaudación y recursos. De forma más específica se haría desde el departamento de Educación Física y por medio de contactos con otras empresas. El fomento del conocimiento del entorno de forma interdisciplinar e involucrando a empresas e instituciones favorece de forma directa e indirecta la participación en estos proyectos.

Para Omar, las mejoras van en la misma línea que Jaime y complementan lo citado.

¿Cómo?, pues trato de hacerlo menos costoso para las familias, poco a poco, decir al los chavales las actividades que van a tener desde principio de curso y hacer huchas colectivas o con lo típico, venta de camisetas, polvorones…
(Omar, Entre007: 350-354 CORE)



Primero implicar a los alumnos en la autogestión y además hacerles partícipe de ello, decirles lo que cuesta, tanto se gasta en cada cosa y ellos se implican en la gestión de los recursos.
(Omar, Entre007: 358-363 CORE)

Reducir el aporte económico del alumnado desde la organización del profesorado en los casos y apartados que sea posible. Además debemos acostumbrar al Consejo Escolar en la necesidad de colaborar con la financiación e incluso en la organización.
(Omar, Entre007: 367-374 CORE)

En cuanto al tema económico, para Cati, en la misma línea que los anteriores sujetos, la búsqueda de recursos externos se convierte en prioritario desde el principio. Se apuesta por la elaboración de proyectos que puedan ser subvencionados desde las instituciones, tanto educativas como de otra índole.

El aporte económico del alumnado y luego la financiación externa, yo intento trabajar con las instituciones, ya sean direcciones generales con competencias autonómicas, como AMPAs, es decir, hacer campaña de búsqueda de patrocinadores, pero eso es mucho trabajo e implicación.
(Cati, Entre008: 351-355 CORE)

En el análisis observamos la vinculación existente con el código COEX, que veremos a continuación y que trabaja principalmente en la mejora de las relaciones con los diferentes entes públicos y privados. Para Fulgencio, las mejoras se alcanzan, consiguiendo ayuda económica externa al centro educativo.



El alumnado es el que sufraga el 100% de las actividades, en la mayoría de los casos. En estos momentos tenemos un acuerdo con el Ayuntamiento que financia el transporte y da la casualidad que el 80% de las actividades son en el medio natural, organizadas por el profesorado de Educación Física. (Fulgencio, Entre009: 325-334 CORE)

En el instituto no disponen de partida presupuestaria, se compra material en función de las necesidades y las actividades son sufragadas por el alumnado al cien por cien, en la mayoría de los casos, Compartir material con otros profesores o grupos de trabajo facilitaría la puesta en marcha de algunas actividades en la naturaleza.

Aquí en el centro no hay una partida anual, se compra en función de las necesidades. Compartir los materiales a través de los grupos de trabajo sería lo más rápido. (Fulgencio, Entre009: 372-375 CORE)

Para finalizar este código, la apuesta de Vidal está enfocada a la adaptación de los materiales, como ejemplos el diseño de un mapa específico de orientación a partir del plano del centro educativo (no permitiría trabajar la iniciación a la lectura de los mapas de orientación) o la utilización de cintas planas (se vende en rollos grandes y su coste es bajo) para la elaboración de arneses y poder trabajar en situaciones parecidas a las que nos vamos a encontrar en el medio natural (estar a cierta altura siendo necesario estar anclado y asegurado por medios materiales específicos como cuerdas, arneses, mosquetones, etc.).

Te encuentras que no tienes el material adecuado para realizar muchas actividades. Habría que adaptar los materiales para llevarlas a cabo. (Vidal, Entre0010: 56-59 CORE)

Como aspectos más destacables relacionados con la los recursos, CORE, tenemos:

1) La situación actual en los centros educativos, en relación a la Educación Física y las AMN, está marcada por la falta de materiales y recursos específicos.

2) Algunas soluciones planteadas por los entrevistados están en la búsqueda de recursos y adaptación y mejora de los existentes. Esta labor se llevará a cabo principalmente por el profesorado, sin olvidar la estimable ayuda por parte de la directiva y la asociación de madres y padres del alumnado del centro.

3) Algunas fórmulas encaminadas a mejorar la situación actual están vinculadas a posibles actividades formativas que capaciten al profesorado para acceder a la búsqueda de recursos así como la optimización de los mismos. El diseño de proyectos interdisciplinares o intercentros, el acceso a diferentes programas de ayudas y la participación en concursos, son algunos de las ideas propuestas.

4) La necesidad de una implicación real de las administraciones educativas para fomentar la formación permanente a través de programas de incentivos que ayuden al profesorado a incorporarse de manera activa a esta formación.

5) Las aportaciones económicas por parte del alumnado y siendo necesarias para el trabajo de las actividades en el medio natural son uno de los principales inconvenientes que tenemos inicialmente. Sin embargo tenemos algunas fórmulas que pueden aliviar esta situación. Siendo el objetivo principal y perseguido por todos, la búsqueda de recursos externos, la implicación del alumnado se presenta como una alternativa y ellos son los verdaderos protagonistas a la hora de plantear estrategias para la consecución de recursos.

6) Junto al tema económico, existen otros apartados susceptibles de mejora como son: la optimización de los recursos existentes en el centro, la adaptación tanto de espacios propios que eviten salir del instituto como de materiales, lo que disminuye de forma considerable el coste de los mismos.

En la figura nº 5.17, tenemos de forma resumida las principales aportaciones a CORE:

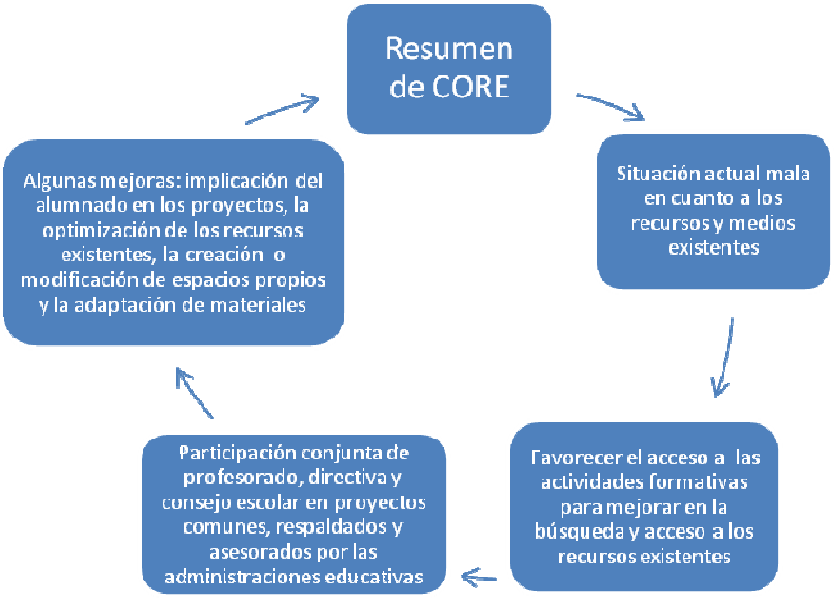


Figura nº 5.17. Resumen de CORE (Recursos).

5.2.1.4.- Aportaciones del profesorado sobre la realidad de las relaciones con el entorno cercano para desarrollar las actividades en la naturaleza (COEX)

En el análisis vemos como es la actualidad en los centros educativos cuando hablamos de las relaciones existentes con los agentes sociales (familia, profesorado, amigos, asociaciones, etc.) implicados en la educación del alumnado. También como las diferentes instituciones pueden aportar mejoras significativas en la puesta en práctica de las actividades en la naturaleza, bien con el aporte económico a través de proyectos diseñados desde el centro escolar o bien con proyectos diseñados desde las administraciones para facilitar la participación del alumnado.

Para comenzar con el análisis de COEX, creemos que conocer y comprender la *situación actual* existente en los centros nos ayuda en el planteamiento de estrategias de mejoras. Antonio nos ofrece algunos datos interesantes y recurrentes en nuestra investigación: el poco trabajo de estos contenidos, y por otro cuando se hacen, el traslado de la oferta a diferentes entes públicos y privados.

> *Lo poco que se trabaja es mediante una traslación de responsabilidades a empresas privadas o instituciones públicas, como ayuntamientos o diputaciones, mediante las ofertas especiales de semanas blancas, azules, verdes… (Antonio, Entre001: 50-54 COEX)*

También es significativo como la sociedad, en general, demanda la participación en programas de actividades en la naturaleza, alcanzando niveles muy interesantes desde el punto de vista turístico, empresarial, social, etc. Sin embargo esto no se traduce en un incremento en el desarrollo del bloque de contenidos de actividades en el medio natural de los propios centros educativos.

> *Creo que lo que se ha producido es un cambio social, nuestra sociedad demanda y oferta más actividades de naturaleza (estamos acostumbrados a escucharlas como actividades de aventura) y en esa medida el profesorado tiene más opciones de "dar" estos contenidos a clubes y empresas privadas que se lo gestionen. (Antonio, Entre001: 175-181 COEX)*

Para Jaime, su relación con el entorno ha sido muy favorable para llevar a cabo la programación de actividades en la naturaleza. Como punto de partida, disponer de espacios naturales cercanos ayuda, pero no es el único aspecto a tener en cuenta, ni es el más determinante. En su caso, el apoyo exterior ha permitido la realización de estas actividades. La relación con los diferentes entes, debe partir del profesorado, es el que se tiene que implicar y a la vez darle validez pasando por los diferentes filtros (departamento, directiva, claustro, consejo escolar…) para llegar a ser una actividad oficial y respaldada por todos.

> *En concreto durante dos años he estado realizando con los alumnos salidas de una semana completa a Sierra Nevada para esquiar, otra actividad muy atrayente durante dos días es la iniciación a la vela y al piragüismo*

(actividades náuticas) ya que disponemos en Cádiz de esos medios y también rutas de un día incluyendo acampadas. (Jaime, Entre005: 154-160 COEX)

Por supuesto que la situación del centro favorece estas actividades, ya que Cádiz ofrece sierra, mar y además la distancia de Cádiz a Granada para el esquí tampoco son muy grandes, por lo tanto influye la situación geográfica del centro educativo para poder planificar y llevar a cabo las actividades. (Jaime, Entre005: 160-165 COEX)

Siguiendo con el análisis de la situación actual, nos encontramos con *aspectos negativos* que debemos subsanar poco a poco, como veremos a continuación en las orientaciones dadas por los entrevistados. Para Fulgencio, uno de los primeros baches, es la falta de formación específica de las empresas que prestan servicios en los centros educativos.

El principal problema radica en que al contratar los servicios de empresas vinculados a estos contenidos, nos encontramos que el personal no suele tener la titulación adecuada. Priman los intereses lucrativos a los formativos, quizás habría que buscar las soluciones en los coordinadores de estas empresas. Esperamos que con las promociones de los ciclos formativos vinculados a las actividades en el medio natural puedan desarrollar un trabajo más cualitativo y acorde a las demandas del profesorado de Educación Física. Los monitores deben poseer como mínimo esta titulación. (Fulgencio, Entre009: 231-240 COEX)

El contrato de empresas para desarrollar actividades en el medio natural, en el formato actual no es Educación Física. Son propuestas que salen del contexto educativo y no tienen implicación por parte del profesorado, ni del centro. Así lo ve Vidal en sus aportaciones.

Aunque lo más frecuente actualmente es contratar empresas que desarrollan estas actividades pero eso ya no es Educación Física. (Vidal, Entre0010: 40-42 COEX)

APORTACIONES VIDAL



No es significativa la mejora. Es cierto que se hacen actividades en la naturaleza, pero fuera del contexto académico. Se realiza una actividad de Aire Libre a modo de fiesta o simplemente experiencia puntual, sin que esto tenga un reflejo de aprendizaje en el programa de la asignatura. (Vidal, Entre0010: 166-168 COEX)

Se encarga la experiencia a una empresa especializada, esta desarrolla la actividad y en la mayoría de los casos el profesor se limita a acompañar al grupo sin ninguna intención de intervenir en la actividad, "deja que otros trabajen". (Vidal, Entre0010: 172-176 COEX)

Respecto a las posibles mejoras, para Cati la propuesta está muy definida. Su intención es incrementar las relaciones con empresas, editoriales, instituciones públicas y privadas, asociaciones, federaciones, etc. Este aumento en las relaciones puede beneficiar en la obtención de recursos de forma directa, cuyo beneficiario sea el centro educativo y el proyecto vinculado a las actividades en el medio natural.

Debe ser una apuesta respaldada por todos y la de ofrecer posibilidades de beneficio y mejoras también para todo el colectivo. En este punto, es importante ser generoso con el resto de compañeros, de esta forma iremos garantizando la estabilización de nuestras propuestas, así como el arraigo en el centro educativo, por la implicación en la mayoría de las ocasiones de todas las partes que forman parte de él *(Cati, Entre008: 249-256 CORE; Cati, Entre008: 317-326 CORE y Cati, Entre008: 351-355 CORE).* Como resumen, la figura nº 5.18 refleja algunas de las ideas comentadas.

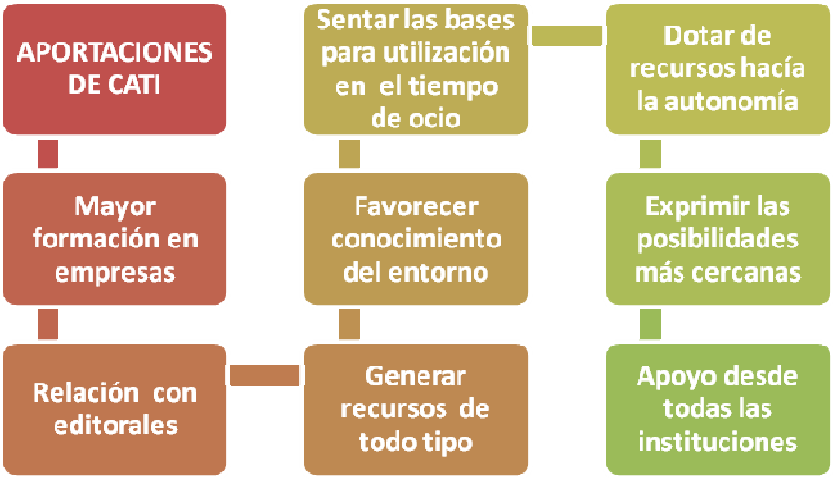


Figura nº 5.18. Aportaciones de Cati para mejorar los recursos y relaciones con diferentes instituciones.

La mejora de las relaciones con instituciones o empresas y demás entes trae consigo, en muchas ocasiones, beneficios a todos los niveles, y más aún si emanan desde el bloque de actividades en el medio natural. A nivel general, se está haciendo un esfuerzo para fomentar las relaciones con el entorno, como los Proyectos Educativos de Entorno (PEE) desarrollados en Cataluña a partir del 2004.

Para Bargalló (2008), la situación debe mejorar puesto que dentro del mismo departamento de educación, nos encontramos proyectos paralelos como el Proyecto para la Mejora de la Calidad en los Centros Educativos Públicos (PMQCE), que aunque van en la misma dirección son planes diferentes. También resaltamos como en las zonas rurales el PEE está vinculado casi en su totalidad a las actividades extraescolares y como a nivel interdepartamental se ha

avanzado muy poco y las propuestas vienen parceladas en ámbitos (educación vial, educación ambiental, etc.).

Dados los porcentajes tan bajos de desarrollo, como estamos viendo en este estudio gracias a la información recogida con las diferentes técnicas empleadas. Parece clave, como señalan Omar o Fulgencio, establecer una relación fluida y a la vez comprometida para desarrollar proyectos conjuntos. Además será beneficioso conocer perfectamente a la empresa e implicarla en el proceso que desarrollemos en el centro educativo.

O te fías de la empresa, o exiges titulaciones, eso está claro, la legislación está muy clara en esto del ocio y tiempo libre. Por lo cual lo que yo hago es exigir la titulación de la persona y yo hablar con los monitores de mis alumnos, conocer perfectamente las manos en las que dejo a mis alumnos. (Omar, Entre007: 266-272 COEX)

En un principio debemos actuar con precaución y demandar la información necesaria para estar muy bien informados. (Fulgencio, Entre009: 277-279 COEX)

Quizás la fórmula para trabajar con las empresas en los centros puede ser a través de proyectos conjuntos, en el que el profesorado conoce a la empresa, saben como trabajan, como se programan las actividades, cuáles son sus objetivos… en definitiva conocer en profundidad el funcionamiento de la empresa y así poder conjugar los intereses del centro con los de la empresa. (Fulgencio, Entre009: 285-292 COEX)

Como *aspecto positivo,* las empresas se preocupan de la formación permanente, estar a la última en todos los aspectos, apuntan Fulgencio y Cati. Sin embargo este avance no ocurre en los centros educativos. De ahí que debamos conjugar lo mejor posible los intereses educativos y los empresariales con objetivos comunes, para que todo el mundo obtenga beneficios. En esta misma línea, Vidal nos aporta una experiencia sobre las ideas expuestas, haciéndonos ver que los proyectos pueden ser realizables por todos.

También nos encontramos que todo este boom está cimentado en el mundo empresarial donde el dinero es el principal aliado así como la motivación para generar estos ingresos. Ante esta situación nos encontramos que existe un desarrollo acelerado de estas empresas que no está acorde con la evolución y desarrollo que ocurre en los centros educativos. (Fulgencio, Entre009: 279-285 COEX)

En el caso de empresas de servicio deportivos, muchos técnicos están haciendo másters, hay gente de empresas de servicios deportivos que están formando en contenidos de actividades en el medio natural. (Cati, Entre008: 123-126 COEX)

Existe una empresa que desarrolla actividades de Aire Libre en coordinación con el profesor de EF y planifica la experiencia en función de los objetivos del profesor. Creo que es la única que trabaja de esta forma. (Vidal, Entre0010: 261-265 COEX)

Otras propuestas, como la de Marta, están en la misma línea, con la premisa de garantizar la calidad, la seguridad y demás factores que garantiza el éxito de nuestras actividades.

Ante el trabajo de contenidos de AMN me dejaría asesorar y ayudar por expertos de reconocido prestigio así como la ayuda técnica adecuada cuando salgo a la naturaleza bien porque la he organizado desde el centro como si lo realiza una empresa. (Marta, Entre002: 180-184 COEX)

La utilización de diferentes instituciones con competencias en formación así como la garantía que tienen el personal más cualificado y ofrecen cierta calidad. Es un trabajo en equipo que requiere una buena coordinación en todos los aspectos. (Marta, Entre002: 190-194 COEX)

Continuando en el apartado de *mejoras,* María apuesta por el desglose de las posibles medidas, así como la implicación de más áreas e instituciones, donde el trabajo en grupo es imprescindible.

A su vez es bueno dividir las tareas organizativas por entidades, por ejemplo factores a tener en cuenta con la Delegación, con los Padres, con el Claustro, etc. Escribe todo lo que has de tratar en cada una de las reuniones, apréndete lo que no se te puede olvidar. Secuencia tus acciones. Busca aliados de otras asignaturas, mejor proyectos de interacción y transversales, que modelos autosuficientes. Relaciona las diferentes áreas del saber. (María, Entre004: 433-442 COEX)

Coordínate con los centros vecinos para cambiar material, hacer compras conjuntas y más racionales. Busca momentos para compartir actividades cotidianas de la vida: comer, dormir… (María, Entre004: 462-465 COEX)

Para Jaime y Omar, estas mejoras deben ir enfocadas a los canales de comunicación, con el objetivo de conseguir mayor implicación. Establece varios niveles en las relaciones, por un lado las relaciones internas y por otro las externas. Las primeras corresponden al propio centro y las segundas con el exterior. También se puede hablar de directas, para aquellos entes que tienen una relación más estrecha con el centro (por ejemplo: una asociación de vecinos que lleva las actividades extraescolares) o de relaciones indirectas, que participan con menos frecuencia o lo hacen de manera puntual (por ejemplo, la Consejería de Medio Ambiente, que viene a dar una charla sobre cambio climático y ofrece realizar recorridos por lugares de la provincia con especial sensibilidad a estos cambios).

Una mayor implicación del departamento de Educación Física, y un mayor apoyo de las administraciones, tanto públicas como privadas, y también el AMPA del propio centro. (Jaime, Entre005: 172-175 COEX)

A través de las federaciones pudieran cederse el material como préstamo o alquiler. Desde la dirección del centro establecer un mecanismo de para alquiler, cesión o préstamo de materiales (una especie de contrato). (Jaime, Entre005: 286-290 COEX)

Acostumbrar al Consejo Escolar en la necesidad de colaborar con la financiación e incluso con la organización. (Omar, Entre007: 374-376 COEX)

Para Cipriano, la mejora está en vender muy bien el producto a todos los niveles, hacer una buena campaña de publicidad e incluso buscar patrocinio, si fuera necesario, para poder realizar las prácticas o actividades con la mínima solvencia.

Presentando en los centros educativos, al equipo directivo, al resto del profesorado y al alumnado, las actividades en el medio natural, no solo como una manera de divertirse o de esparcimiento, sino como una fuente de empleo y una salida profesional. Debemos pedir también, colaboración fuera del centro, como por ejemplo las corporaciones locales. (Cipriano, Entre006: 162-166 COEX)

Como aspectos más destacables vinculados a las relaciones con el entorno próximo de los centros educativos, COEX, tenemos:

1) Además del poco trabajo de las actividades en la naturaleza en los institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, le sumamos que cuando se realizan, se trasladan a entes externos, públicos o privados (asociaciones, empresas, federaciones, clubes…), convirtiéndose en acciones puntuales que en ocasiones carecen de criterios pedagógicos o educativos.

2) Ante el incremento de la oferta, en cuanto a contenidos relacionados con las actividades en la naturaleza en otros ámbitos diferentes al educativo, se hace necesario establecer los mecanismos necesarios, para que de alguna manera esta situación favorable permita incrementar el trabajo en los institutos.

3) Para el establecimiento de unas relaciones fructíferas con otras entidades desde el centro educativo debemos salvar algunos obstáculos como son:
   a. Falta de formación específica, tanto en el profesorado como en las entidades que ofertan servicios de actividades en el medio natural.
   b. Falta de unificación de criterios a la hora de afrontar la enseñanza de estos contenidos.

4) Las posibles soluciones para mejorar y salvar los obstáculos existentes, las encontramos en las aportaciones de los entrevistados:
   a. La implicación de manera real y de forma conjunta de los entes externos en la programación y proyecto educativo del aula y el centro.
   b. Facilitar el acceso a actividades formativas tanto del profesorado como de las demás entidades, realizándose éstas de forma conjunta.

5) La aportación de Cati resume de forma clara algunas actuaciones de mejora. Su intención en incrementar las relaciones con empresas, editoriales, instituciones públicas y privadas, asociaciones, federaciones, etc. Este incremento en las relaciones puede beneficiar en la obtención de recursos de forma directa, cuyo beneficiario sea el centro educativo y el proyecto vinculado a las actividades en el medio natural.

En la figura 5.19, tenemos de forma resumida las principales aportaciones a COEX:

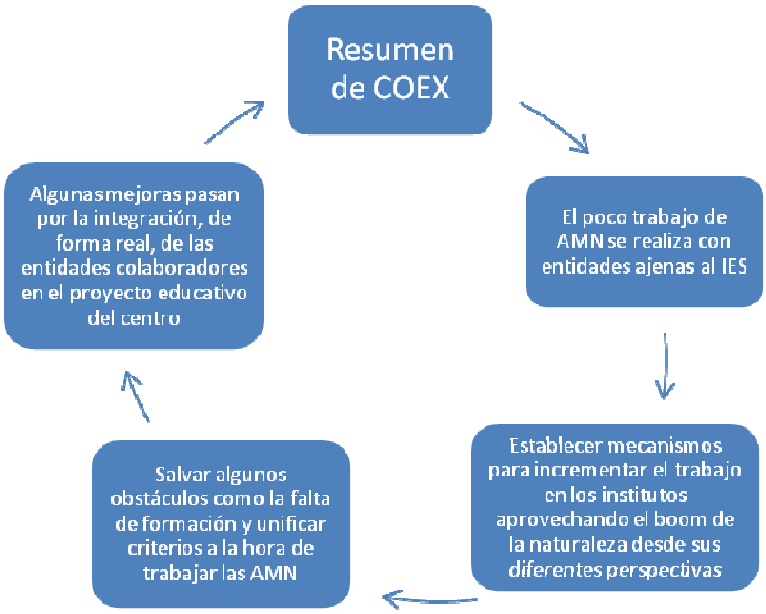


Figura nº 5.19. Resumen de COEX (Relaciones).

A continuación presentamos, dentro de la *dimensión enseñanza* y la *categoría contextual,* el resumen de los códigos: COSA, COSE, CORE y COEX.

Para el código *situación actual,* COSA, tenemos:

Actualmente las actividades en la naturaleza se trabajan muy poco, aunque con ciertos avances respecto a épocas anteriores. Si bien se valoran de forma muy positiva, nos encontramos algunos problemas relacionados con la administración, la falta de apoyo y la falta de implicación del profesorado que provoca la mala situación actual en los centros educativos a diferencia de lo que ocurre con los otros bloques de contenidos del currículo. Si a esto le añadimos factores ligados al posible riesgo y la falta de cobertura jurídica y administrativa junto a la falta de formación del profesorado, las dificultades aumentan de forma exponencial, que hacen que sea arduo afrontar la enseñanza de estos contenidos.

A pesar de las dificultades, existen algunas actuaciones que pueden mejorar esta situación, como las ligadas a la formación del profesorado y la implicación de los centros específicos que imparten contenidos de actividades en la naturaleza. También tenemos que considerar la implicación de todos los entes con responsabilidad en materia educativa y sobre todo incentivar y ayudar a la mejora de la implicación del profesorado.

Para el código que trata aspectos relacionados con *la seguridad y la responsabilidad,* COSE, obtenemos:

En cuanto a los factores que dificultan la puesta en práctica de proyectos educativos en general y de las actividades en el medio natural en particular, nos encontramos como la incertidumbre existente en torno a los seguros y la responsabilidad de estas actividades. Esto provoca que el profesorado no se sienta seguro para llevarlas a cabo. Si a esto le añadimos la poca concreción por parte de las administraciones educativas en cuanto a las pólizas o documentos que protejan el trabajo fuera del centro, tanto en horario escolar como extraescolar, no encontramos con situaciones poco favorecedoras para llevar a cabo cualquier iniciativa.

Como posibles mejoras, en primer lugar, la implicación del profesorado, aunque debe llevar asociado otras series de medidas como son el apoyo desde la administración educativa, facilitando la puesta en marcha de protocolos de actuación que mejoren las actuación en el antes, durante y después de la actividad. También el contrato de seguros específicos de manera puntual ayuda a mejorar, así como el trabajo para la mejora de la cobertura del seguro suscrito por el colegio profesional para los licenciados en ciencias de la actividad física y del deporte.

Para el código relacionado con *los recursos,* CORE, asumimos:

La situación actual está marcada por la falta de materiales y recursos específicos, esto lleva al profesorado a la búsqueda de recursos para solventar algunas de las deficiencias. Para ello implicara a toda la comunidad educativa, demandara formación para acceder a convocatorias de ayudas y recursos.

Destacamos la importancia de la implicación del alumnado en todo el proceso, así como la de las instituciones educativas. El comienzo por acciones localizadas en el centro, optimizando los recursos existentes, nos permitirá afrontar proyectos de mayor envergadura a posteriori, a medida que se mejore en las actuaciones puntuales.

Para el código vinculado a *las relaciones con el entorno próximo de los centros educativos,* COEX, tenemos:

El poco trabajo realizado en los centros educativos relacionado con las actividades en el medio natural suele estar vinculado a otros entes, ajenos en su mayoría al entorno educativo. Para cambiar esta situación, teniendo en cuenta que fuera del ámbito educativo existe un aumento y un interés por este tipo de

contenidos, es necesario afrontar proyectos comunes a desarrollar en la escuela y vinculando a todos los agentes que entran en acción en la educación (familias, educadores, amistades, profesorado, administraciones, alumnado, empresas, etc.).

Uno de los inconvenientes con los que se encuentra el profesorado, es la falta de formación específica, para ello el establecimiento de relaciones con organismos e instituciones con competencias en estos temas facilitaría una mejora considerable.

De forma gráfica la categoría *contextual,* queda resumida en figura nº 5.20.

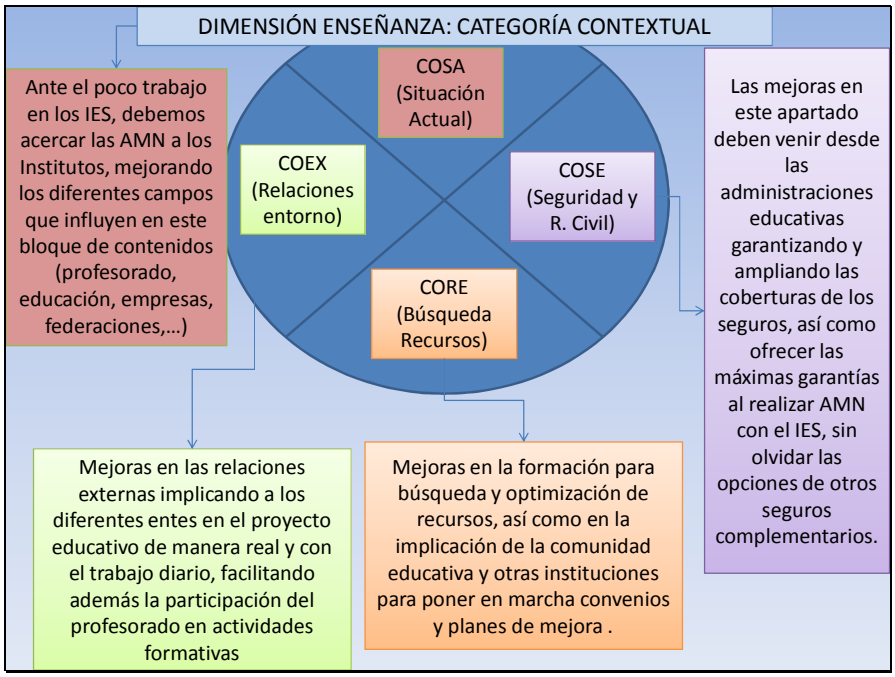


Figura nº 5.20.- Figura resumen de la categoría Contextual.

Como resumen de la categoría contextual, debemos apuntar que las principales mejoras deben venir por un lado del acercamiento de las actividades en el medio natural a los institutos. A este acercamiento se hace necesaria una mejora en las relaciones institucionales que garanticen un buen asesoramiento jurídico así como una buena cobertura en aquellas actividades que la requieran (sobre todo las que se realizan al aire libre y fuera del centro escolar). También se debe facilitar e incentivar el acceso a la formación, bajo una perspectiva de trabajo multidisciplinar, localizada en el centro y el que se impliquen tanto profesores, padres y madres, alumnado, directiva, administración, empresas u organizaciones colaboradoras.

5.2.2.- Categoría Curricular

En esta categoría se aborda el análisis de los grandes apartados que forman el currículo. Destacamos algunas acciones futuras para mejorar su situación tanto con cambios en el propio contenido, como por el trabajo que se pueda realizar en cada uno de los componentes del mismo para un mejor desarrollo.

En la categoría *curricular*, perteneciente a la dimensión *enseñanza,* desarrollamos el análisis de los siguientes códigos:

- CUPO (planificación y desarrollo de las AMN).
- CUVA (contribución de las actividades en la naturaleza a la educación en valores, los objetivos generales y específicos de la etapa, ciclo y asignatura de EF).
- CUCO (Contenidos de AMN y su relación con el currículo de EF en ESO).
- CUME (aspectos relacionados con la metodología).
- CUMA (los medios materiales y el trabajo de las AMN).
- CUEV (la evaluación de las AMN y EF en ESO).

En la tabla nº 5.5 podemos observar la frecuencia obtenida en los códigos de la categoría curricular:

Tabla nº 5.5.- Dimensión enseñanza y categoría curricular con sus respectivas frecuencias.

<table>
<tr><th>DIMENSIONES</th><th>CATEGORÍAS</th><th>CÓDIGO/DESCRIPCIÓN</th><th>TOTAL</th></tr>
<tr><td rowspan="6">ENSEÑANZA</td><td rowspan="6">Curricular</td><td>CUPO: Planificación de estos contenidos
La aparición de apartados vinculados con la planificación y desarrollo del trabajo de este bloque de contenidos.</td><td></td></tr>
<tr><td>Ejemplo: “El tiempo lectivo “encorchetado” y posibilidades reales de salir fuera del centro, no nos facilita la labor docente”.</td><td></td></tr>
<tr><td><table><tr><td>A</td><td>M</td><td>V</td><td>Ma</td><td>J</td><td>C</td><td>O</td><td>C</td><td>F</td></tr><tr><td>14</td><td>1</td><td>18</td><td>14</td><td>12</td><td>5</td><td>8</td><td>5</td><td>9</td></tr></table></td><td>86</td></tr>
<tr><td>CUVA: Objetivos y educación en valores
Información aportada sobre la implicación de las actividades en el medio natural en la consecución de objetivos y valores dentro la Educación Secundaria Obligatoria.</td><td></td></tr>
<tr><td>Ejemplo: “con las actividades en el medio natural se ofrece una serie de herramientas que facilita el trabajo en equipo, la autoestima personal…”.</td><td></td></tr>
<tr><td><table><tr><td>A</td><td>M</td><td>V</td><td>Ma</td><td>J</td><td>C</td><td>O</td><td>C</td><td>F</td></tr><tr><td>4</td><td>2</td><td>2</td><td>6</td><td>1</td><td>2</td><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr></table></td><td>22</td></tr>
</table>

CUCO: Contenidos
Recogemos la información que aporta el entrevistado sobre los contenidos relacionados con las actividades en la naturaleza.

Ejemplo: *"Deporte de orientación, trepa-escalada, educación ambiental (conocer+usar+proteger), juegos de reto y aventura, marcha y acampada, cabuyería, astronomía (observación del cielo)…".*

A	M	V	Ma	J	C	O	C	F	78
9	7	12	7	11	5	10	8	9	

CUME: Metodología
Información aparecida que recoge aspectos sobre la metodología: organización del aula, las actividades, la enseñanza…, para llevar a cabo las actividades en la naturaleza.

Ejemplo: *"Adaptación de un gimnasio para trabajar la escalada".*

A	M	V	Ma	J	C	O	C	F	74
4	7	10	20	5	6	9	9	4	

CUMA: Medios Materiales
Información relacionada con los medios materiales, como puede ser utilización de nuevas tecnologías, adaptación de materiales y espacios, materiales específicos…

Ejemplo: *"Podría ser: dotar a los centros de un "kit" de material específico de Aire Libre (brújulas, cordinos, algunos arneses, cuerdas estáticas, etc)".*

A	M	V	Ma	J	C	O	C	F	39
1	1	11	8	6	1	5	4	2	

CUEV: Evaluación
Elementos relacionados con la evaluación que nos ayude a mejorar y conocer el alcance conseguido con el trabajo de las actividades en la naturaleza.

Ejemplo: "La preparación de documentos de trabajo y la implicación del alumnado en todo el proceso nos ayuda a conseguir una evaluación positiva de la experiencia".

A	M	V	Ma	J	C	O	C	F	1
0	0	0	0	0	0	0	0	1	

Como dato más destacable de la tabla nº 5.5, la frecuencia de 86 en el código CUPO (aspectos relacionados con la programación). A continuación presentamos la frecuencia código a código, el siguiente con mayor frecuencia es CUCO (información relativa a los contenidos), con un valor de 78. Con valor

aproximado, 74, tenemos a CUME (aspectos relativos a la metodología). Con valores sensiblemente más bajos, 40, tenemos a CUMA (información relacionada con los medios materiales). Finalmente tenemos a CUVA, con información acerca de los objetivos y la educación en valores, con un valor de 22 y a CUEV, con referencias a la evaluación, con 1.

5.2.2.1.- Aportaciones del profesorado sobre la planificación y desarrollo del bloque actividades en el medio natural (CUPO)

A la hora de analizar en profundidad el código CUPO, nos centraremos en la influencia sobre diferentes apartados de la programación y el efecto o cambio que produce en el ámbito educativo. Integramos dentro de ésta, todos los aspectos que nos dan una visión general de la enseñanza de estos contenidos.

Siguiendo la misma estructura de análisis que se presenta en los códigos de las anteriores categorías, el primer apartado a destacar (lo que denominamos palabras claves[12]) es el análisis de la realidad o *situación actual* de los aspectos vinculados a la programación.

Antonio, sitúa el trabajo de las actividades en el medio natural en valores muy bajos, concretamente en el peor de todos los bloques de contenidos del currículo de ESO. Además, lo poco que se hace, en múltiples ocasiones sale de la programación de Educación Física, para llevarse a cabo en otros formatos. Estos pueden ser considerados válidos desde punto de vista educativo, pero no pueden ser controlados como los trabajados de forma organizada en la programación anual.

> *Creo que son el contenido que menos se trabaja, incluso menos que la Expresión Corporal, y lo poco que se hace es mediante una traslación de responsabilidades a empresas privadas o instituciones públicas, como son ayuntamientos o diputaciones, mediante las ofertas especiales y específicas de semanas blancas o azules. (Antonio, Entre001: 49-54 CUPO)*

Algunas causas que provocan la situación de estas actividades en el panorama actual las destaca María al referirse al desconocimiento por parte del profesorado de estos contenidos y la falta de recursos.

Si a esto le añadimos una implicación extra para organizarlas, la burocracia para llevarlas a cabo y la importancia que se dan a otros bloques de contenidos, nos encontramos con barreras que en muchas ocasiones superan con creces las posibilidades del profesorado haciendo que estos contenidos se trabajen menos.

[12] Las palabras claves en el análisis de las entrevistas, una vez trabajadas en el AQUAD, hacen referencia a los aspectos que consideramos más importantes y que están agrupados en núcleos de ideas que nos facilitan la comprensión y el análisis de las mismas así como su interpretación y discusión posterior.

Por otro lado la poca sistematización del bloque, y por tanto desconocimiento por parte del profesorado de posibles unidades didácticas, su evaluación, su secuenciación, etc, Además nos encontramos que en los centros de recursos y centros de profesores no existe material específico que sea susceptible de ser prestado. (María, Entre004: 142-148 CUPO)

Mucha responsabilidad para una sola persona. También podemos añadir que requieren mucha organización además del miedo al cambio, a nuevos contenidos que se enfrenta el profesorado en activo. (María, Entre004: 163-166 CUPO)

De forma gráfica, las aportaciones de María quedan reflejadas en la siguiente figura (figura nº 5.21). En ellas se destaca como un incremento de la implicación del profesorado podría inclinar la balanza hacia el aumento de estas actividades en los centros educativos.

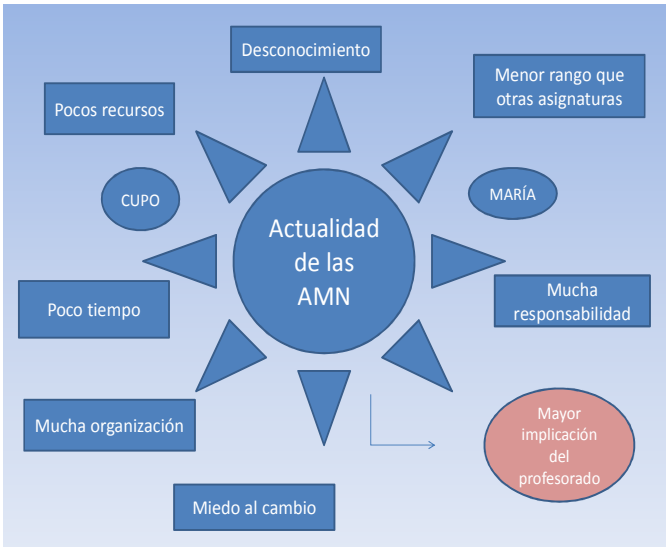


Figura nº 5.21.- Actualidad de las AMN y su relación con la programación según María.

Respecto a la opinión de los demás entrevistados, en relación a las causas del bajo índice de programaciones que incluyen el bloque de contenidos de actividades, destacamos las de Jaime. Opina que la clave puede estar en la actitud del docente para incluir contenidos más novedosos y salir del estancamiento vinculado a lo deportivo y tradicional, intentando superar algunas deficiencias como pueden ser la falta de formación y medios.

Considero que la LOGSE no ha influido es esta cuestión sino más bien con la concepción del docente de incluir contenidos más novedosos, ya que se ha visto estancado en materias como lo deportivo y el calentamiento. (Jaime, Entre005: 131-135 CUPO)

Por el estancamiento en lo deportivo y eso provoca cierta seguridad a la hora de programar y elaborar el proyecto inicial del curso, así como la falta de conocimientos y medios. (Jaime, Entre005: 144-146 CUPO)

Para Cipriano, las reflexiones que plantea ofrecen una visión algo generalizada, que nos pueden servir de apoyo a la hora de plantear algunos cambios así como propuestas formativas. Nos ofrece algunos retos que deberemos afrontar para intentar mejorar aspectos de la situación actual.

Por un lado, la libertad del profesorado a la hora de organizar los contenidos y programar independientemente del currículo establecido. Y por otro lado, el incremento de las actividades, en otros niveles educativos, como es Bachillerato (cuando se producen), debido principalmente a los problemas de disciplina existentes en Educación Secundaria Obligatoria.

En términos generales el profesorado lleva a su terreno el diseño curricular en función de su formación (desde el punto de vista de la temporalización). Mi única percepción ha sido que se sigue impartiendo el mismo porcentaje tan bajo de contenidos, y que ha cambiado el nivel, quizás sea mayor en Bachillerato, debido al deterioro de la disciplina en ESO.
(Cipriano, Entre006: 92-99 CUPO)

Vidal aporta algunas ideas que critican al sistema actual de forma constructiva, pues la mejora debe venir desde las instituciones o entes responsables en materia educativa (figura nº 5.22).

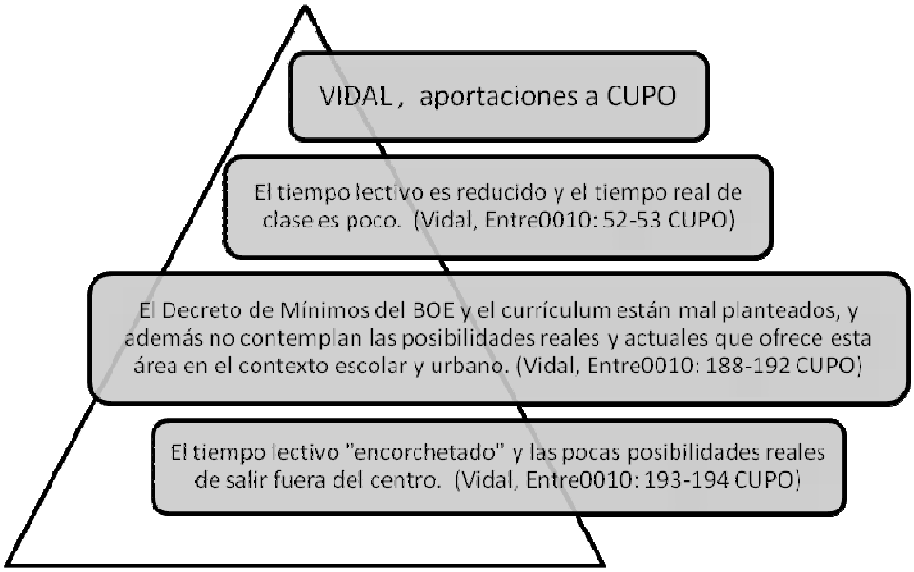


Figura nº 5.22.- Aportaciones de Vidal a CUPO, en el apartado de análisis de la realidad.

Otras opiniones consideran como algo positivo que el bloque de contenidos de AMN aparezca en el currículo de ESO aunque apuntan que no se trabajan con el mismo nivel que el resto, aludiendo causas relacionadas con la falta de medios, de seguridad o de conocimientos. En esta línea tenemos las aportaciones de Omar, Cati y Fulgencio.

El que aparezca un bloque específico en la LOGSE es un avance, antes no existían las actividades en la naturaleza como tal, al tener que trabajar un bloque, en este sentido es un avance, pero no se ha traducido en un trabajo real en los centros. (Omar, Entre007: 183-189 CUPO)

El problema es que programo ocho sesiones de Condición Física y como me siento seguro hago doce. Si yo tuviera seguridad que ese contenido le va a llevar al alumnado y que yo lo imparto con motivación para que el alumnado se implique, no tendría que quitarle horas. (Cati, Entre008: 207-213 CUPO)

La mayoría de los contenidos vienen concretados en el currículo pero habría que poner los medios para llevarlos a la práctica. El trabajo interdisciplinar también está en el papel pero necesitamos desarrollarlos, para convertirlos en una realidad y trabajar con otros departamentos. Actualmente no se lleva a la práctica, concretamente en mi centro, y es un poco culpa de todos. (Fulgencio, Entre008: 312-329 CUPO)

A continuación queremos analizar el enfoque que los entrevistados dan a las posibles *mejoras* que podemos aplicar. Para Antonio las propuestas de mejoras están enfocadas en tres líneas: mejorar a nivel formativo con la inclusión de un bloque de contenidos como la didáctica de las actividades en la naturaleza, fomentar de este tipo de prácticas en los diferentes ámbitos de una manera seria para que con el paso del tiempo, sea algo normal y pueda equipararse con el resto y en tercer lugar, su aplicación como actividades completas e integrales y no como modalidades deportivas (cuadro nº 5.1).

Antonio, mejoras en CUPO, centradas en el profesorado y su implicación		
Todo se puede matizar y mejorar, pero creo que un capítulo que debería formar parte obligatoria y que aparece bien poco en el currículum, éste es el aspecto didáctico de estas actividades. (Antonio, Entre001: 88-91 CUPO)	Es lo que necesitamos conseguir, pero esto solo vendrá cuando la práctica educativa lo corroboré y la frecuencia de programas desde los diferentes ámbitos acabe por hacer obligatorias estas prácticas. (Antonio, Entre001: 213-216 CUPO)	Su aplicación no como modalidades deportivas, sino como actividades completas e integrales. Como ya he comentado, este es el verdadero trabajo del profesorado. (Antonio, Entre001: 336-338 CUPO)

Cuadro nº 5.1.- Aportaciones de Antonio en cuanto a las mejoras aplicables en CUPO.

Para Marta, la aportación viene vinculada al enfoque que debemos dar a la asignatura de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria, con los cambios y necesidades que ello implica. Dada la naturaleza de estos contenidos, el establecimiento de relaciones entre el horario escolar, el extraescolar y el tiempo libre puede beneficiar a la hora de poner en práctica el bloque de contenidos "Actividades en el medio natural".

Desde luego que las actividades de turismo relacionadas con el medio natural son una buena alternativa como actividades de ocio. (Marta, Entre002: 204-206 CUPO)

Por la implicación de María en la formación del profesorado y por sus trabajos vinculados a la formación permanente, obtenemos algunas propuestas fruto de las experiencias llevadas a cabo. Nos ofrece como alternativas a la situación actual, la inclusión en las programaciones de contenidos de actividades en la naturaleza, de esta forma intentamos darle más peso específico a este bloque de contenidos. Este primer paso no es suficiente, en ocasiones se programa estructurando de forma ordenada todo aquello que deseamos impartir en nuestra asignatura, pero no siempre se cumple, para ello María nos ofrece algunas orientaciones, diseñar propuestas de incentivos para que el profesorado mejore en la implicación más allá del horario escolar o las salidas del centro (figura nº 5.23).



Figura nº 5.23.- Aportaciones de María a CUPO, relacionado con las mejoras.

Entre otras de las aportaciones tenemos que una vez programado es mejor no dejarlo para final de curso, se deben buscar alternativas para incluirlas a lo largo de todo el curso y que estén muy bien estructuradas en los diferentes cursos.

En la misma línea que María, Cipriano nos aporta ideas similares:

El apoyo por parte del equipo directivo varía mucho de un centro a otro, lo que determina la cantidad y la calidad de las actividades que se propongan. En general mi experiencia es que se hacen muchas más cosas si hay implicados otros departamentos. (Cipriano, Entre006: 119-123 CUPO)

Interdisciplinariedad e implicación de otras especialidades (departamento de Historia, Ciencias, Orientación…). (Cipriano, Entre006: 127-129 CUPO)

Estando en programación, plan de centro y aprobado por el consejo escolar, hay mucho ganado. Lo siguiente es priorizar, que la actividad y su coste y hasta donde llegue el dinero. (Cipriano, Entre006: 212-215 CUPO)

Observamos como Jaime, en sus respuestas coincide con las ideas anteriores y además modifica sus programaciones en función de necesidades muy concretas como la captación de futuros alumnos para los ciclos formativos específicos relacionados con el medio natural. También reivindica la utilización de espacios naturales para la formación, aspecto que puede modificar la programación para poder desarrollarse correctamente.

Creo que deberían implicarse mayor número de sectores de la sociedad y concienciarse, incluyendo a las administraciones públicas y privadas. (Jaime, Entre005: 209-211 CUPO)

Tener reuniones con los padres, trabajar desde una perspectiva de temas transversales y comenzar desde abajo. (Jaime, Entre005: 312-314 CUPO)

Nosotros en Secundaria, el tercer trimestre lo dedicamos a las actividades en el medio natural, pero no solo a las salidas, sino a la iniciación a la orientación y la escalada, y esto nos sirve para intentar captar alumnado para futuras matrículas. (Jaime, Entre005: 30-35 CUPO)

La formación creo que debería realizarse en el propio contexto natural, siempre en el medio natural, no en el aula. Y si hubiera un porcentaje de clases teóricas o prácticas, que estuvieran relacionadas con experiencias en el medio natural, en el contexto específico y natural. (Jaime, Entre005: 98-103 CUPO)

Una de las preocupaciones que expone el profesorado, es el control de las contingencias. María en este aspecto, nos hace ver que hay que organizarse de forma exquisita y analizar el mayor número de factores que afectan.

La organización debemos realizarla en diferentes momentos. Al principio recopilar la información cuando surge la idea, búsqueda de apoyos, puesta en marcha del proyecto, los permisos, implicación del alumnado… A continuación, justo antes del evento, el transporte, la intendencia, la división de grupos, lugar de salida y llegada, horarios…). Seguimos con el movimiento de grupos, la intendencia, la división de espacios, actividades, etc. Y finalmente, propuestas para después de la actividad, como son la memoria, exposición fotográfica, reflexiones grupales, etc. (María, Entre004: 416-427 CUPO)

De forma más específica y vinculada directamente con la Educación Física y sus aspectos educativos, destacamos que el enfoque actual debe ir hacia la adquisición de competencias (LEY ORGÁNICA, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) enfocadas a la utilización correcta del tiempo libre, con un marco incomparable, como son las actividades en el medio natural:

Progresar en una educación global y unitaria. Elaborar materiales curriculares de diversas áreas. Crear actividades de encuentro. Fomentar el protagonismo. Desarrollar la autonomía personal y propiciar la adquisición de habilidades, para su posterior disfrute del tiempo libre. (María, Entre004: 662-667 CUPO)

Con aportaciones generales (siguiendo la línea de María) tenemos a Omar. Sus soluciones están enmarcadas en el fomento del trabajo interdisciplinar y la modificación de algunos apartados del currículo, en el que podrían aparecer más contenidos de salud junto al de ocio y recreación. Cati hace referencia a la necesidad de reconocer el trabajo en viajes de estudios, semanas blancas o verdes, viajes a la nieve, concretamente que contara como horario lectivo del profesorado. Esto sería un incentivo para el profesorado a la hora de implicarse en este tipo de proyectos, además de trabajar por la normalización del bloque de actividades en la naturaleza.

Yo creo que una cuestión importante a través de la cual iba a conseguir una gran mejora y una mayor realización de las actividades en la naturaleza, una vez incluido en las programaciones y el proyecto de centro, es el trabajo interdisciplinar. (Omar, Entre007: 225-230 CUPO)

Pues mira, es importante, eliminar algunos contenidos tradicionales, que a los niños no les gusta como por ejemplo la condición física… y poner contenidos de salud, además de ocio y recreación. A través de estos contenidos se puede trabajar la condición física perfectamente. (Omar, Entre007: 323-329 CUPO)

Yo por ejemplo organizo una semana blanca los años que puedo, sería una buena historia que estuviera reconocido en el horario lectivo sobre todo aquellos docentes que tienen en su programación contenidos de actividades en el medio natural y van a realizar varias salidas a lo largo del año. (Cati, Entre008: 297-302 CUPO)

Para otros profesores, las experiencias llevadas a cabo, se convierten en puntos claves para afrontar cualquier cambio. Así para Fulgencio la organización de la semana de actividades en la naturaleza, como núcleo principal, puede servir para implicar a toda la comunidad educativa. Las propuestas de trabajo conjunto con otros centros facilitan llevarlas a cabo por las ventajas que conlleva compartir organización, gastos, permisos, desplazamientos, ayudas, etc.

En la teoría todos los centros suelen tener estos contenidos en sus programaciones pero el problema es como llevarlos a cabo. Quizás tomando la idea de la Semana Cultural o la Semana de la Ciencia, se puede proponer la Semana de las actividades en la naturaleza, no solo con profesorado de Educación Física. Esta propuesta necesita de bastante tiempo para organizarla. (Fulgencio, Entre009: 218-225 CUPO)

Para finalizar el código CUPO, Vidal nos aporta su experiencia y la de otros compañeros, con el objetivo de modificar algunos aspectos del quehacer diario por parte del profesorado, del mismo modo que apuesta por cambios significativos en la estructura básica de la asignatura de EF. Desde sus comienzos, hace más de veinte años, hace una propuesta arriesgada con las AMN como eje pedagógico de la asignatura. Destaca también que la creación de una Unidad Didáctica de Aire Libre facilita la labor para incorporar estos contenidos en el sistema educativo. Estas experiencias llevadas a cabo le han permitido incluir de forma específica los contenidos de actividades en la naturaleza en la vida escolar diaria.

Para poder afrontar estos cambios, es necesario el apoyo de la comunidad educativa en todas sus facetas, no olvidando programar con tiempo suficiente e incluirlo en los documentos oficiales para que pase los trámites necesarios y de esta forma se obtenga la validez ante la administración correspondiente y el respaldo de la comunidad educativa.

Estuve cinco años y los tres últimos programé todo para hacerlo a través de las actividades en el medio natural durante un año entero. (Vidal, Entre0010: 10-13 CUPO)

Una vez al mes dejar un viernes sin clase para las salidas fuera del centro, utilizando los espacios naturales de la Comunidad Autónoma, en el que se llevarían a cabo los contenidos trabajados en clase. (Vidal, Entre0010: 227-230 CUPO)

En la localidad de Illescas (Toledo), un profesor de Educación Física desarrolla en un trimestre completo contenidos de Aire Libre. Lo realiza en el centro y planifica dos salidas obligatorias con el alumnado. (Vidal, Entre0010: 257-260 CUPO)

APORTACIONES VIDAL



Una vez al mes dejar un viernes sin clase para las salidas fuera del centro, utilizando los espacios naturales de la Comunidad Autónoma, en el que se llevarían a cabo los contenidos trabajados en clase. (Vidal, Entre0010: 261-265 CUPO)

El objetivo es crear la Unidad Didáctica de Aire Libre. (Vidal, Entre0010: 225-226 CUPO)

¡Es difícil! Primero creo que se debe conseguir que el profesorado de EF realice esa Unidad Didáctica de Aire Libre, después efectuar salidas interdisciplinares fuera del centro. (Vidal, Entre0010: 313-316 CUPO)

La unidad didáctica de aire libre debe figurar en la planificación anual de la asignatura, así como estar aprobado por el consejo escolar en el proyecto de centro. Deberán figurar las salidas fuera del centro concretando el mes, los días de la semana, actividades… (Vidal, Entre0010: 327-332 CUPO)

Añadir finalmente, que dadas las circunstancias actuales (cambio climático, contaminación, falta de recursos, extinción de especies…) que nos rodean en nuestro día a día, el medio ambiente ha adquirido una relevancia que hace unos años atrás no tenía. El profesorado ante esta situación se inclina por el binomio actividades en el medio natural y educación ambiental, con influencias en ambas direcciones y una postura vinculada a la educación en valores y la formación integral. Desde la Junta de Andalucía a través de la Consejería de Medio Ambiental llevan trabajando bastante tiempo en la elaboración de materiales educativos sobre medio ambiente (EDUCAM) en los que el medio natural es el principal protagonista. En estos documentos se

aborda el estudio de la naturaleza desde diferentes perspectivas, sentando unas sólidas bases en el ámbito conceptual, procedimental y actitudinal.

Debemos trabajar desde edades tempranas como pilar básico para un trabajo posterior en las siguientes etapas educativas. De forma explícita Antonio nos da su opinión al respecto, así como las posibilidades de mejora estableciendo y orientando nuestras propuestas a un trabajo conjunto con la educación ambiental por el fuerte apoyo que se dispensa desde las administraciones a todas estas iniciativas.

> *Las actividades en el medio natural se desarrollan en la naturaleza y deben trabajarse desde un enfoque de la educación ambiental. Además nos encontramos que esta materia tiene un fuerte apoyo de la Administración así como los contenidos a trabajar. (Antonio, Entre001: 105-110 CUPO)*

Como resumen de los aspectos relacionados con la programación (CUPO), tenemos:

1) Las actividades en el medio natural se encuentran en unos índices muy bajos respecto a la programación de otros contenidos de Educación Física. Como principales causas nos encontramos:

    a. Mucha responsabilidad por parte del profesorado a la hora de afrontar el desarrollo de estos contenidos.
    b. En general, la EF tiene menor rango que otras asignaturas.
    c. La falta de conocimientos específicos por parte del profesorado.
    d. La existencia de pocos recursos en general para el desarrollo de los contenidos de Educación Física.
    e. La disposición de tiempo es escasa para llevarlos a cabo en el horario escolar, según la estructura actual de los horarios.
    f. La puesta en marcha de las actividades en la naturaleza, requiere una organización extra si la comparamos con otros contenidos.
    g. La existencia de aspectos ligados a la actitud del profesorado como puede ser el miedo al cambio o lo desconocido.

2) Algunas de las mejoras planteadas por los entrevistados están centradas en el profesorado y su posible implicación.

    a. La inclusión de nuevos contenidos vinculados a la formación como puede ser la didáctica de las actividades en la naturaleza.
    b. El fomento de las actividades en el medio natural en otros contextos y formatos hasta llegar a considerarlo como algo normal. Por ejemplo con la creación de una escuela municipal de aire libre o grupo de montaña vinculado al centro educativo.
    c. El enfoque de estos contenidos debe ir encaminado hacia las actividades completas e integrales y no como modalidad deportiva.

d. Apostar por cambios significativos en la programación, para adaptarnos a las características de las actividades en la naturaleza, así como la adaptación de las mismas a los espacios educativos.

De forma gráfica el código CUPO queda resumida en la figura nº 5.24.

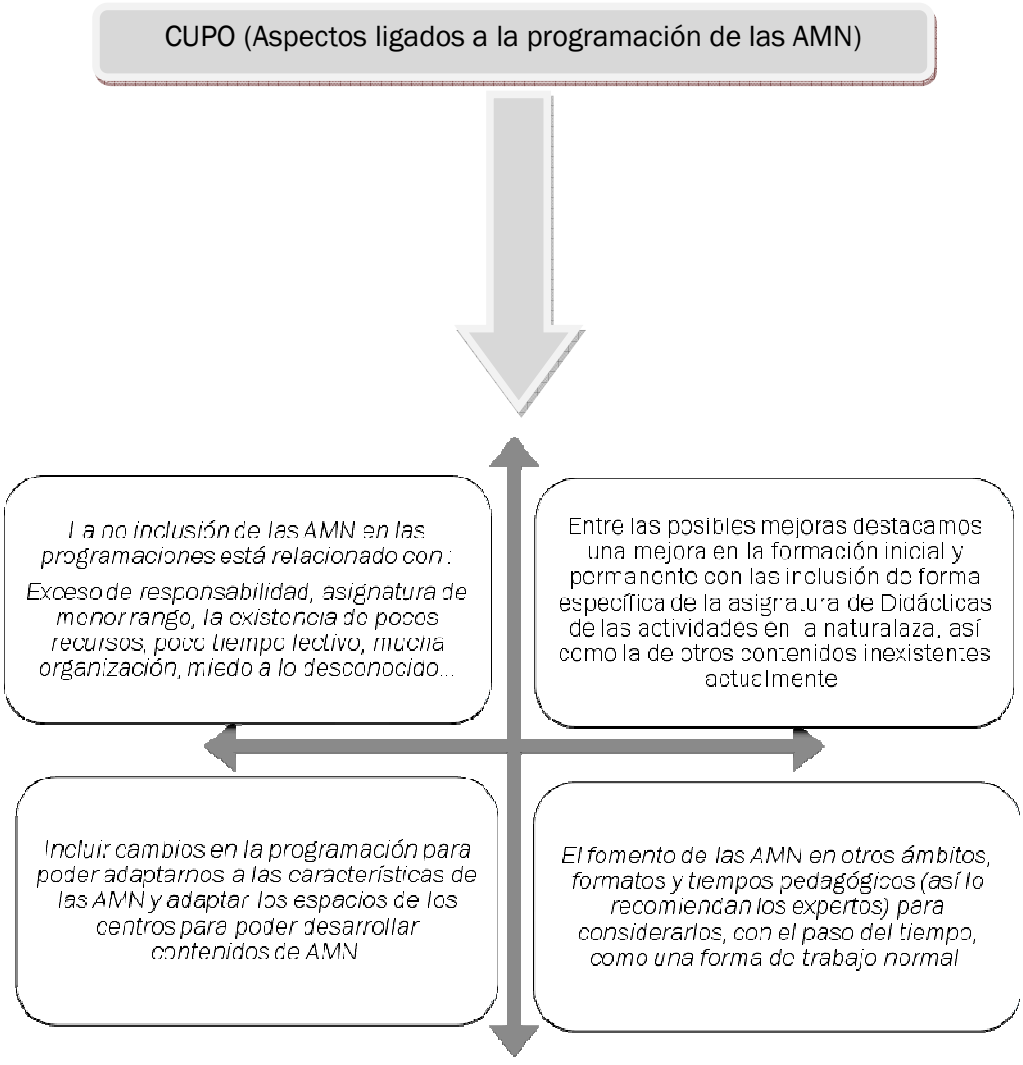


Figura nº 5.24.- Resumen del código CUPO.

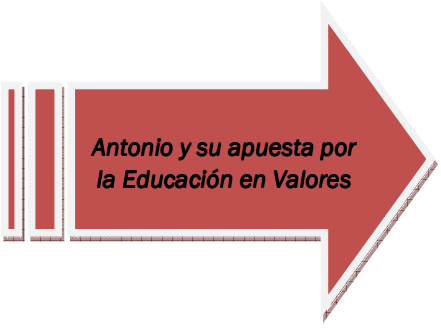
5.2.2.2.- Aportaciones del profesorado sobre la consecución de objetivos generales y específicos y educación en valores a través de estos contenidos (CUVA)

El segundo código de la categoría *curricular,* dentro de la dimensión *enseñanza,* es CUVA (información relacionada con los objetivos generales y específicos así como la educación en valores). Analizamos que aportaciones nos ofrecen los entrevistados sobre los objetivos que podemos alcanzar con el trabajo de las actividades en el medio natural, incluyendo las actitudes a desarrollar con estos contenidos. De forma pormenorizada, agrupamos las coincidencias de las aportaciones. En general nos vamos a mover en un bloque que podemos llamar *ideas* para afrontar la enseñanza.

Para Antonio, los aspectos destacables de las actividades en la naturaleza, son, sin lugar a dudas, las bondades que posee (favorece el acercamiento al medio natural facilitando su conocimiento, fomenta la socialización, mejora la emancipación del alumnado, facilita la superación, establece relaciones no habituales entre los iguales y permite el desarrollo de la fantasía y la creatividad entre otros), en la línea de Parra (2001) o Fernández-Quevedo, de Miguel y del Campo (2001), independientemente de otros factores (falta de medios, tiempo, formación, etc.), que afectan de manera negativa en la puesta en práctica en los centros educativos.

Sin duda su carácter integral, donde el alumnado (la persona) se expone al completo con todas sus capacidades y potencialidades: motrices, cognitivas, afectivas y sociales. (Antonio, Entre001: 331-334 CUVA)

Pero no debemos olvidar que aunque haya un trabajo previo en el ámbito escolar o urbano, no podemos desligarlo de la cualidad principal, el trabajo en plena naturaleza. Este trabajo se puede completar con otras materias (educación ambiental, actividad física y salud…), pero nunca pueden sustituir a las propias a realizar en el medio (senderismo, bicicleta, escalada, piragüismo…).



Sin los contenidos específicos perdemos parte de las cualidades positivas de estas actividades. (Antonio, Entre001: 277-278 CUVA)

Debemos entenderlo como ese objetivo básico de contacto con el medio natural y desarrollarlo a través de los contenidos. (Antonio, Entre001: 339-342 CUVA)

Cada vez tenemos una naturaleza más degradada y es nuestra labor intentar poner los medios para que en la medida de nuestras posibilidades esto cambie para mejor. (Antonio, Entre001: 341-344 CUVA)

Algunas de las respuestas que ofrece Marta tienen cierta coincidencia con Antonio. El acercamiento al medio natural como forma irremplazable para

educar, con respeto y cuidado del entorno, como premisa básica de todas nuestras propuestas.

Se apuesta por la experimentación de cualquier sector de la población, pues está convencida en términos generales, de que reportan infinidad de sensaciones, en la mayoría de las ocasiones positivas y nos ayudan a sentirnos mejor y más felices con nosotros mismos y con los demás.

Pero, quizás lo que hay de despertar desde lo educativo es esa necesidad de realizar actividades físicas en contacto con la naturaleza. Por supuesto que despertando una actitud positiva y equilibrada con el entorno. (Marta, Entre002: 206-210 CUVA)

Que todo el mundo pudiera experimentarlas para poder sentirse feliz. (Marta, Entre002: 260-261 CUVA)

Las experiencias vividas en trabajos anteriores, le permiten a María aportar mucha información que nos sirven de gran ayuda por las posibilidades reales para su puesta en práctica en diferentes ámbitos y actuaciones. En primer lugar ofrece algunas orientaciones para una mayor implicación desde el punto de vista actitudinal.

Preocúpate no sólo de organizar sino de las personas, piensa al menos en que tengan cubiertas sus necesidades básicas. Escucha, ten los oídos y el corazón bien abiertos. (María, Entre004: 456-459 CUVA)

A continuación nos ofrece algunas orientaciones a la hora de afrontar los objetivos didácticos en la propuesta de trabajo centrada en las actividades en la naturaleza.

Busca objetivos amplios, universales para que el camino y el acceso a ellos sean también amplios y universales. Plantear objetivos alcanzables y comunes, asumidos por todos, explicando el porqué y el para qué sirve lo que estás haciendo. Acerca tus intereses a los del alumnado, estableciendo canales de comunicación directos (con el alumnado) e indirectos (monitores, tutores…). (María, Entre004: 493-500 CUVA)

Finalmente aporta algunas orientaciones para mejorar la autonomía y la responsabilidad.

Enséñales a asumir responsabilidades alcanzables y adaptadas a su estado evolutivo (podéis quedaros en el fuego de campamento hasta la hora que queráis, pero respetando el descanso de los demás y estando en condiciones de vivenciar los talleres del día siguiente de forma plena). (María, Entre004: 536-541 CUVA)

Acostumbrar al alumnado a que sean mimosos y cuidadosos con ellos mismos, con los demás, con el material y con el entorno. Favorece las reflexiones grupales e individuales, encuentra siempre que puedas un momento dentro del frenesí de la actividad para reflexionar. (María, Entre004: 560-565 CUVA)

Para una apuesta decidida en la educación en valores, se hace necesario, desde el primer momento, una implicación del profesorado de manera activa y que sea capaz de implicar a los diferentes sectores que forman el entramado educativo. De forma concreta con la LOGSE (1990) se apostaba por un trabajo en esta línea incluyendo los temas transversales en el currículo de la ESO.

Debemos realizar una apuesta fuerte desde el comienzo, partiendo del nivel real que tenga cada uno, pero con la intención de mejorar en función de sus posibilidades reales. No debemos perder la oportunidad de actuar en todo el proceso formativo con las repercusiones que conllevan a medio y largo plazo, sobre todo en el alumnado que ha pasado por el centro educativo donde impartimos nuestra materia.

Habría que plantear una educación menos eficientista, más centrada en el ser humano y su desarrollo. Una enseñanza que adoctrine menos y que forme personas más libres. Y deberíamos aplicarnos el cuento también el profesorado y las administraciones para hacernos más cercanos a nuestros intereses reales y los de la población en general. Como docentes no podemos perder la magnífica oportunidad de acompañar en un momento determinado el proceso de formación de los individuos y pensar que nuestro propio proceso continúa mientras vivamos.
(María, Entre004: 669-679 CUVA)

Centrados en los aspectos positivos que poseen las actividades en el medio natural, Jaime destaca las posibilidades de trabajo desde un enfoque integral, basado en la Educación en Valores. Resalta también como unas experiencias positivas pueden favorecer y ayudar a nuestro trabajo.

A nivel personal, por la experiencia vivida e intentando transferir estas sensaciones al ámbito educativo, se vive un ambiente sano, alejado del contexto habitual, mejoran las relaciones sociales y se favorece una serie valores como la solidaridad, entrega y amor a la naturaleza y también el respeto por el medio ambiente. (Jaime, Entre005: 297-303 CUVA)

Para Cipriano, es destacable el esfuerzo que se hace desde las instituciones y organismos oficiales en desarrollar programas para la educación en valores como eje básico de nuestro día a día (a nivel educativo ya hemos comentado como desde la LOGSE a través de los temas transversales y ahora con la LOE mediante la aparición de una nueva asignatura “Educación para la ciudadanía”), aunque que la realidad nos dice que no están tan arraigados en los jóvenes como cabría pensar (los continuos casos de agresiones por parte de familiares o alumnado, al profesorado o a otros alumnos, la falta de respeto en las aulas, la pérdida de autoridad del profesorado, etc.), nos debe hacer reflexionar.

A modo de resumen, María entiende que las actividades en la naturaleza poseen grandes virtudes y potencialidades educativas, siempre y cuando el carácter que se imprima a las mismas sea el correcto. En la figura nº 5.25, agrupamos estas afirmaciones hechas por ella.

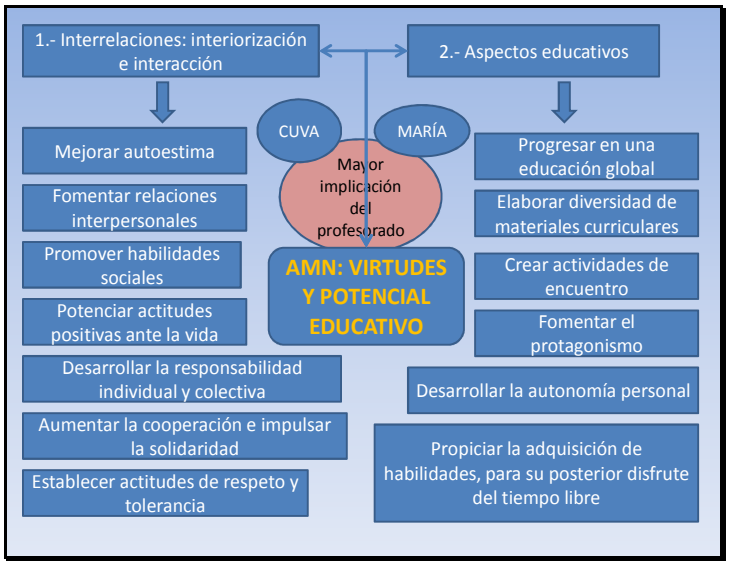


Figura nº 5.25.- Resumen de algunas aportaciones de María a CUVA.

Debemos profundizar en estudios que nos ayuden a comprender esta situación y si es posible cambiar o mejorarla. Para ello el trabajo con las actividades en el medio nos facilita el camino a recorrer, como así apuestan los entrevistados (sentar las bases desde el estudio que estamos desarrollando, nos serviría para posteriores propuestas de intervención y análisis).

Sin embargo nos llama la atención la puntualización de Cipriano, por un lado es innegable la tendencia proteccionista existente a todos los niveles, pero sin nos enfrentamos con los intereses económicos, el entrevistado opina que es algo que no interesa. Tenemos un instrumento magnífico, pero quizás no hayamos sabido venderlo desde las organizaciones que representan a la EF en general y a las AMN en particular.

Algunos valores de las actividades en el medio natural son: autoconfianza, afianzamiento de la personalidad, autonomía, responsabilidad, solidaridad…
(Cipriano, Entre006: 231-232 CUVA)

Las actividades en la naturaleza, creo que deben ser un medio para conocer, valorar y preservar la naturaleza, algo que está por encima de los intereses económicos. Creo que no interesa.
(Cipriano, Entre006: 149-153 CUVA)

El planteamiento de proyectos educativos vinculados a este bloque de contenidos, es lo que nos ofrece Omar, a través de la búsqueda de valores educativos y sensaciones, basadas en lo novedoso. Destaca como las relaciones entre el profesorado y el alumnado fluyen con más libertad que en otras situaciones didácticas, dentro del aula o el centro escolar.

Los chavales no están dentro de las rejas del centro educativo, la sensación que están conviviendo con los demás, las actitudes positivas que se trabajan así como los vínculos que se crean entre el alumnado-profesorado-alumnado. Ven al profesorado en situaciones no habituales y se genera más confianza que las dos horas semanales de EF. Pero sobre todo destacar la complicidad entre alumnado y profesorado.
(Omar, Entre007: 414-421 CUVA)

Para Cati, las propuestas están muy relacionadas con Omar. Por encima de todo están las relaciones interpersonales y la humanización, características sin las cuales debemos afrontar un trabajo de este tipo. Valora de forma muy positiva, el nivel de relación con el profesorado, en el que el alumnado se siente mucho más seguro y participativo. Destaca como a través de las actividades está consiguiendo disminuir aspectos relacionados con malas conductas y comportamientos del alumnado.

Disfrutando del medio natural, no hay esa diferenciación tan grande entre profesorado y alumnado. Gracias a estas actividades estoy consiguiendo poner menos amonestaciones, partes de incidencias, porque ellos ven que hay una implicación fuera del aula, que les ofrece propuestas atractivas, que les facilitas el acceso y a la vez se divierten. Creo que fomenta que la convivencia sea mucho mejor. (Cati, Entre008: 403-14 CUVA)

Para finalizar con el apartado de la educación en valores, Vidal nos da su opinión sobre las posibilidades de trabajo de las actividades en la naturaleza y como va ligada a los valores de forma intrínseca.

Esta respuesta sería muy larga de matizar, pero de forma sintética tenemos que con las actividades en el medio natural se ofrecen una serie de herramientas que facilita el trabajo en equipo, la autoestima personal y una alternativa para los menos considerados por los deportes en general.
(Vidal, Entre0010: 349-353 CUVA)

Añadimos como María destaca de forma general las bondades que poseen nuestras propuestas formativas y muy especialmente las vinculadas a las actividades en la naturaleza.

Son muy ricas aquellas en las que se unen aspectos vivenciales (normalmente estos contenidos no han estado al alcance de la mayoría de la población y por tanto del profesorado, además no dejan de salir nuevas actividades y nuevas posibilidades de acción), aspectos técnicos (que permitan abordarlos de manera segura y eficaz) y aspectos didácticos (que permitan aplicarlos con nuestros alumnos y con nosotros mismos y nuestros amigos; y seamos capaces de crecer personalmente gracias a lo que acontece cuando las tratamos). (María, Entre004: 270-279 CUVA)

En cuanto a la información relacionada directamente con los objetivos, que hasta ahora no habían aparecido de forma explícita, tenemos las aportaciones de Fulgencio. Hasta ahora nos hemos estado refiriendo a la Educación en Valores, pero entendemos que el enfoque que daban los entrevistados formaba un paraguas que daba cobijo, entre otros elementos, a los objetivos.



De forma muy general, Fulgencio apuesta por un trabajo en grupo tomando como referencia el centro de profesores, con su formación permanente, y la ley, como marco que guía la práctica educativa del profesorado. Desde esta situación inicial, el objetivo es abordar de la mejor manera posible un trabajo de actividades en la naturaleza en los centros educativos, partiendo de una propuesta formativa interdisciplinar e intercentros, con las realidades diferentes de cada uno. Sin embargo, en este caso, la unión permite abordar situaciones más complejas que desde el trabajo individual o departamental.

La realidad es que en los grupos de trabajo deben concretarse más los objetivos y contenidos para perfilar, de manera exacta el trabajo que queremos desarrollar. (Fulgencio, Entre009: 250-253 CUVA)

Tendríamos que coger la Ley y como se pueden cumplir muchos de los objetivos de secundaria. Creo que son bastantes enriquecedores. Fundamentalmente porque volvemos a la naturaleza, ya que nuestro día a día está rodeado de hormigón. (Fulgencio, Entre009: 378-382 CUVA)

Como resumen del código CUVA destacamos los siguientes apartados:

1) El reconocimiento por parte de todos de las bondades que poseen las actividades en el medio natural, incluyendo las posibilidades que tienen a la hora de afrontar programas basados en la Educación en Valores.

2) El desarrollo de cualquier proyecto, cuyo eje sean las actividades en la naturaleza, lleva consigo de forma implícita el trabajo en plena naturaleza.

3) El desarrollo de una educación más humanizada acercándonos a los intereses del alumnado y trabajando de forma conjunta desde el primer día.

4) La valoración positiva, por parte de los diferentes sectores educativos, de las potencialidades de las actividades en el medio natural, y que no se traduce en un aumento del trabajo de estos contenidos en los centros educativos. Entre algunas de las causas, destacamos la falta de apoyo definitivo por las administraciones educativas.

5) El fomento de trabajos interdisciplinares e intercentros como base para superar algunas dificultades propias de estas actividades (salidas fuera del centro, práctica en plena naturaleza, la modificación de la jornada escolar tradicional, la burocracia administrativa…).

De forma resumida, los datos de CUVA en la figura nº 5.26:

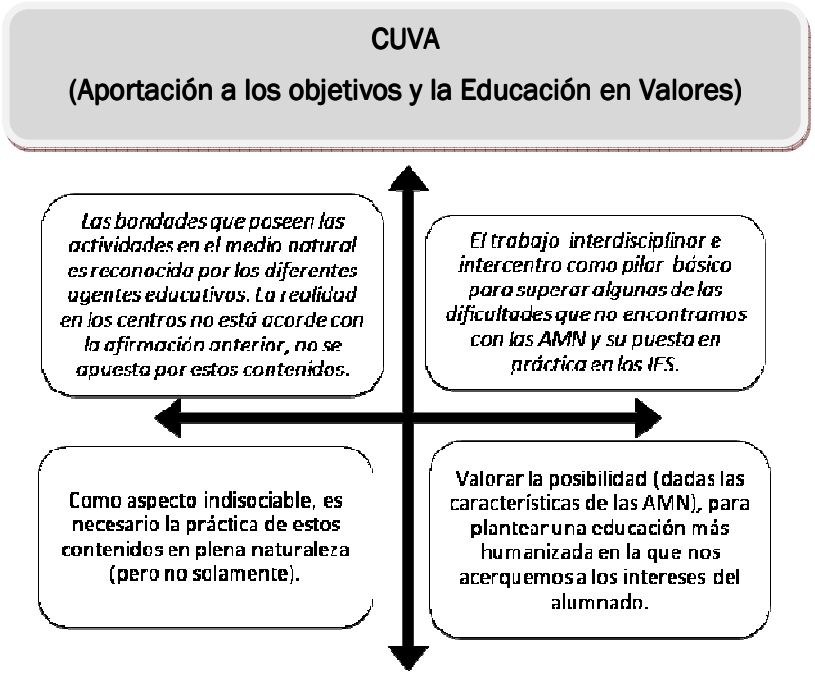


Figura nº 5.26.- Resumen del código CUVA.

5.2.2.3.- Aportaciones del profesorado sobre los contenidos de actividades en la naturaleza en el currículo de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria (CUCO)

En este código queremos saber la opinión de los expertos sobre los contenidos básicos y complementarios que deben trabajarse en la Educación Secundaria Obligatoria, como pilar básico del currículo de la asignatura de Educación Física.

También veremos como el profesorado profundiza o se implica en el desarrollo de contenidos, analizando los posibles factores, que inclinan la balanza, bien a un lado, con un incremento de la presencia de estos contenidos en la escuela o bien al otro, en cuyo caso, nos encontramos con la disminución del trabajo de las actividades, cuando no se apuesta por un enfoque integral y en la que no se implican los distintos agentes educativos.

Para comenzar con el análisis de *CUCO,* creemos que conocer y comprender la *situación hace unas décadas y como es en la actualidad* en los centros educativos a la hora de impartir contenidos de actividades, nos ayudará en el planteamiento de estrategias de mejoras, como venimos repitiendo a lo largo de todo el análisis. Como punto de partida y debido fundamentalmente a la

experiencia que los expertos entrevistados atesoran, en cuanto a la enseñanza de las actividades en el medio natural se refiere, creemos oportuno saber que hacían ellos cuando impartían Educación Física en la escuela.

También habría que diferenciar cuando hablamos de los contenidos que están directamente relacionados con el trabajo en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y cuando hablamos de contenidos que son de la formación inicial, con el objetivo principal de contextualizar la enseñanza y evitar confusiones al lector.

Los resultados de CUCO emanan principalmente de la pregunta número 16 de la entrevista, que decía así: desde la LOGSE en 1990, los cambios han sido significativos en cuanto al desarrollo curricular de las diferentes materias del currículo, en Educación Física la organización en cinco bloques de contenidos es un avance significativo. Sin embargo los últimos documentos[13] acotan el desarrollo de los contenidos.

a. ¿Cuáles deberían ser los contenidos básicos a impartir en Secundaria? y
b. ¿los contenidos complementarios para afianzar las actividades en el medio natural en los centros educativos?

Para Antonio, el comienzo fue basado principalmente en la teoría y algunos aspectos prácticos, sin salir del recinto escolar. Los contenidos pueden ser clasificados, dentro de los tradicionales, como orientación y juegos adaptados. Los comienzos fueron complicados, principalmente por la falta de tradición y recursos sobre el trabajo de las actividades en la naturaleza en centros escolares. Esta realidad cambia, al observar como otros colectivos, consiguen que el medio natural sea el eje de sus propuestas formativas, recreativas..., nos referimos principalmente al movimiento scout y su repercusión desde 1980 hasta la actualidad.

La asignatura ese primer año se convirtió en una sucesión de teoría con un pequeño apartado de práctica dentro del recinto universitario: orientación en gimnasio, cabuyería, juegos adaptados...
(Antonio, Entre001: 25-29 CUCO)

Omar opina que las actividades en la naturaleza se trabajan muy poco. Y en el caso que se lleven a cabo, suelen ser empresas las que afrontan este trabajo. Este formato, del que hemos hablado en otros códigos, puede ser un buen modelo siempre y cuando esté vinculado de forma real con el proyecto educativo del centro y la asignatura de EF.

[13] En el momento de la entrevista, los documentos vigentes estaban relacionados con la LOCE y algunas modificaciones de la LOGSE. La información referida a la LOE y la LEA aparece más detallada en el capítulo de fundamentación teórica así como los documentos que aportan información específica de los contenidos.

Desde mi punto de vista el diagnóstico es pésimo, las actividades en la naturaleza, o no se tocan o se tocan muy poquito, nos limitamos a trabajar una cosita de orientación, fundamentalmente orientación y alguna cosa de escalada, que es un poco arriesgado, pero básicamente orientación y si no, lo que se suele hacer en Secundaria es gestionar con una empresa una acampada y en ella tratar de ver los contenidos pero gestionado a través de alguien externo, no de docencia directa. (Omar, Entre007: 26-35 CUCO)

El poco trabajo estas actividades no es un hecho aislado, está muy vinculado a la situación que vive la EF en general en los centros educativos.

Para Fulgencio las dificultades vienen por la escasez de la formación inicial y la falta de preparación para afrontar la enseñanza de estos contenidos.

No es una excusa para no trabajarlos, es una situación puntual. Uno de los principales problemas al principio es lanzarte a trabajar actividades, pero te ves sin preparación. En mi caso, si te soy sincero, trabajo de forma puntual y en el centro desarrollamos otros contenidos.
(Fulgencio, Entre009: 174-181 CUCO)

Vidal, opina que los contenidos que se trabajan son pocos y mal planteados. Por un lado, el propio currículo está mal diseñado, y por otro, los contenidos que se llevan a cabo sirven de medio para desarrollar otros, por ejemplo la realización de un recorrido de orientación en el que se trabajan otros deportes.

No se hace nada. En todo caso deporte de orientación, juego de pistas, orientación para introducir contenidos medioambientales y la utilización de la orientación para crear un recorrido donde se realizan actividades de otros deportes. (Vidal, Entre0010: 36-40 CUCO)

Como ejemplo para mejorar la comprensión de la situación de las actividades en el medio natural, tenemos a María que opina sobre algunos aspectos que afectan al no trabajo de estos contenidos en los centros educativos. Aspectos relacionados con técnicas más complejas de aprendizaje, la aparición constante de nuevas modalidades y la falta de infraestructuras o mal diseño de las mismas en los institutos. Acuña (1988), apuntaba algunas deficiencias a nivel organizativo, pues le preocupaba que la enseñanza de estos contenidos estuviera vinculada solamente a los campamentos de verano y no hubiera un trabajo en los centros educativos.

Están por otro lado, las técnicas que se consideran complicadas y que no están al alcance de todo el colectivo, muchas modalidades diferentes, con nuevos deportes que surgen constantemente y una carencia de infraestructura adecuada en los centros con ausencia de ambientes adecuados. (María, Entre004: 190-195 CUCO)

En el siguiente bloque nos centraremos en describir los *contenidos básicos* que deberían existir en la ESO. Las aportaciones de los entrevistados están enfocadas a la mejora de la situación actual y facilitar la incorporación de

estos contenidos a la enseñanza reglada. La información aportada tiene unas respuestas claras y directas porque así se les preguntó en la entrevista.

Para Antonio, el senderismo, la orientación y la trepa son los contenidos básicos que deben incluirse en las diferentes etapas educativas, incluida la Educación Secundaria Obligatoria. Por otro lado apuntar, que el trabajo en el medio natural aparece como característica específica en la mayoría de las aportaciones realizadas por Antonio.

Creo que el senderismo, la orientación y la trepa en roca natural son los básicos desde Infantil o Universidad. Sin ellos perdemos parte de las cualidades positivas de estas actividades. No debemos trabajar una modalidad deportiva, sino un concepto que es la utilización de un espacio, que es el medio natural, como un espacio educativo. (Antonio, Entre001: 275-281 CUCO)

La aparición de la Educación Ambiental como eje transversal es una aportación de Marta, que nos apunta el enfoque que deben tener nuestras actividades en la naturaleza. De forma general nos dice que nuestro trabajo debe enfocarse al desarrollo de las habilidades motrices genéricas y específicas en el medio natural y en diferentes entornos (cercano y lejano). Estas actividades básicas pueden ser: senderismo, acampada, bicicleta de montaña, orientación, piragua, vela, etc.

Muy interesante nos parece también como Marta apuesta por estas actividades que tienen un perfil en el que se realiza con relativa autonomía y sobre todo en el tiempo libre. De esta manera estamos facilitando y enseñando otras posibilidades de práctica en el tiempo libre del alumnado.

Como contenidos básicos: educación ambiental como eje transversal. Habilidades motrices genéricas y específicas en el MN en diferentes entornos (cercano y lejano). Es decir, actividades básicas como senderismo, acampada, btt, orientación, piragua, vela, etc. Actividades que se puedan realizar con autonomía en el tiempo libre. (Marta, Entre002: 219-225 CUCO)

Otras aportaciones de los entrevistados, en la línea de Marta, en cuanto a la transversalidad y la educación en valores, nos la encontramos en Cati, que opina como materias afines como biología, ecología y ciencias naturales deben trabajar de forma interdisciplinar con la EF. En este apartado también podemos citar a Antonio, que apuesta por la Educación Ambiental como asignatura clave para abordar el trabajo específico de los contenidos de actividades en la naturaleza.

Pues en muy importante biología y ciencias de la naturaleza, como tema transversal o interdisciplinar. (Cati, Entre008: 342-343 CUCO)

Sin especificar demasiado, María apuesta por el currículo hasta la fecha vigente (LOGSE y sus modificaciones) y cambiar algunos aspectos del mismo. Tendríamos que apostar por una línea de trabajo en relación a la salud en

nuestra vida cotidiana (vida sana, calidad de vida, alimentación saludable, vida activa…) y como podemos influir desde nuestra asignatura (Educación Física) para la consecución de esta metas y objetivos.

Están bien los planteados por la LOGSE. Pero uniría juegos y deportes con habilidades motrices y condición física, añadiendo la palabra salud. Impregnándolo precisamente de más salud que de acondicionamiento físico. (María, Entre004: 322-326 CUCO)

Omar piensa que el currículo debería modificarse, los contenidos tradicionales (por ejemplo la condición física) podrían trabajarse con otras propuestas más actuales, en la línea de la salud y la educación para el ocio y la recreación.

Pues mira, importante, yo eliminaría contenidos tradicionales, contenidos que a los niños no les gusta, como por ejemplo la condición física, y a cambio poner contenidos de salud y de ocio y recreación, pues con estos contenidos se puede trabajar perfectamente la condición física. (Omar, Entre007: 323-329 CUCO)

La propuesta de Jaime consiste en adaptar los contenidos en función de los espacios disponibles y sus posibilidades de uso. A modo de ejemplo vemos que la bicicleta se puede trabajar en el instituto con varios objetivos y la cabuyería dejarla para los días de lluvia. También nos plantea una posible progresión para afrontar la programación de forma coherente.

Pues depende del sitio donde estemos trabajando, por ejemplo la bicicleta se puede trabajar dentro del instituto (juegos de bicicleta, desplazamientos, Educación Vial…), cabuyería (para días de lluvia) e iniciación a la escalada. (Jaime, Entre005: 225-229 CUCO)

En primer lugar trabajaría desde las formas jugadas todos aquellos contenidos que interaccionan con la naturaleza (educación ambiental, seguridad y prevención de accidentes, meteorología…). (Jaime, Entre005: 233-236 CUCO)

Y en segundo lugar desde aquellos contenidos que faciliten el acceso al medio natural así como su evolución en el mismo: senderismo, orientación, montañismo, piragüismo… (Jaime, Entre005: 236-239 CUCO)

Vidal nos ofrece, como pilar fundamental para cambiar la situación actual, la integración de las actividades en el medio natural en el contexto escolar, tanto en las propias instalaciones (como primer paso), como en los entornos cercanos al centro educativo, para finalmente trabajar en el medio natural con las propuestas iniciadas en la escuela. De forma específica, los contenidos aportados ofrecen un abanico de posibilidades para que el profesorado concrete y desarrolle en sus programaciones.

Contenidos básicos como: deporte de orientación, trepa-escalada, educación ambiental (conocer+usar+proteger), juegos de reto y aventura, marcha y acampada, cabuyería, astronomía (observación del cielo)… (Vidal, Entre0010: 287-290 CUCO)

Ahora queremos apuntar aquellos contenidos que los entrevistados consideran como *complementarios* a la hora de impartir este bloque de contenidos en la Educación Secundaria Obligatoria. Para Marta, los contenidos complementarios están relacionados con la una mayor dificultad técnica que el resto. Esta situación conlleva un trabajo específico y más intenso que los otros como puede ser desarrollar contenidos de escalada y manejo de cuerdas.

Como contenidos complementarios aquellos que exigen un aprendizaje más técnico y una realización más dependiente, tales como la escalada. (Marta, Entre002: 229-230 CUCO)

Resultan interesantes las aportaciones de Vidal, es una opinión muy abierta y a la vez muy enriquecedora. Destacamos, como independientemente del contenido, considera más importante el enfoque atractivo y operativo que tengan las actividades así como la adaptación al contexto educativo y urbano y la utilización del entorno natural más cercano.

Contenidos complementarios: meteorología, topografía, primeros auxilios en la naturaleza, estudio de los espacios protegidos, construcciones de fortuna, buceo ligero con tubo respirador, actividades recreativas en la naturaleza, piragüismo… (Vidal, Entre0010: 294-298 CUCO)

Para Fulgencio, conocer muy bien el entorno cercano y realizar un análisis de las posibilidades de uso para nuestro trabajo diario, es el primer paso para trabajar las actividades en la naturaleza de forma real.

Fundamentalmente debo conocer muy bien el entorno del centro para ver que puede sugerir y partir de ahí, concretarlos en como se van a trabajar. Podríamos empezar por los clásicos: senderismo, bicicleta e incluir otros como piragüismo, vela, acampada, conocimiento del medio, manejo de cuerdas, escalada, caballos… (Fulgencio, Entre009: 303-308 CUCO)

Como mejora Jaime plantea un trabajo exhaustivo de las actividades en la naturaleza desde los diferentes niveles formativos. El enfoque del trabajo debe estar ligado con una perspectiva transversal vinculada a la Educación Ambiental y las Ciencias de la Naturaleza.

Aspecto que remarco a lo largo de la entrevista, es que la asignatura tenga relación con el Medio Ambiente y Ciencias de la Naturaleza, que tuviera una verdadera transversalidad, no solo por escrito, sino que tuviera una relación real. (Jaime, Entre005: 69-74 CUCO)

Jaime también nos aporta su opinión sobre como llevar a la práctica el trabajo de los temas transversales desde la Educación Física y las actividades en la naturaleza. Desde el principio, debemos establecer unas normas que todo el mundo debe cumplir facilitando de forma progresiva la concienciación sobre aquellos aspectos que consideramos más importantes (salud, respeto, cooperación, etc.).

Comenzar desde abajo, partir de un análisis de la realidad y fomentar la concienciación de forma progresiva, te explico: hay que dejar las normas iniciales muy claras y cumplirlas estrictamente al principio en cuanto a los aspectos relacionados con hábitos saludables (no llevar alcohol a las salidas, no se puede fumar, vestimenta y materiales adecuados, protecciones obligatorias…). (Jaime, Entre005: 305-310 CUCO)

Para Omar, la iniciación de la enseñanza de las actividades en la naturaleza debe realizarse desde un enfoque muy didáctico, por encima de otras apreciaciones que pueden ser interesantes en otros tiempos de aprendizaje, pero no en el contexto educativo. Debemos evitar caer en la dinámica de plantear situaciones de trabajo donde sólo existen sensaciones (día de la nieve, actividades en la playa, semana blanca…). Para ello un trabajo desde la formación inicial ayudaría a la disminución de estas deficiencias.

Tener en cuenta el aspecto docente, siempre, el aspecto didáctico, y que los chavales aprendan, simplemente que no sea generar sensaciones, hay que generar sensaciones que está bien, tenemos que disfrutar y soltar adrenalina haciendo un barranco, pero tenemos que aprender a desenvolvernos en un medio diferente, aprender unas habilidades… (Omar, Entre007: 278-284 CUCO)

Otras aportaciones están enfocadas al trabajo en formación y la adaptación de las actividades a los centros educativos. Para Cati, uno de los objetivos principales es la normalización de estos contenidos, para ello es necesario un trabajo continuo en el aula así como el incentivo para seguir mejorando y formándose como pilares para un buen desarrollo profesional. Estas premisas nos pueden ayudar a consolidar las actividades en la naturaleza en los centros educativos a medio y largo plazo.

Las personas emprendedoras no nacen, se hacen perfectamente, igual que los líderes, se puede tener una característica puntual, pero para ser líder hay que formarse. (Cati, Entre008: 218-221 CUCO)

Si lo que se trata es darle una normalización a estos contenidos porque no hacer condición física siempre en el parque más cercano. (Cati, Entre008: 242-245 CUCO)

Como última aportación en el código de *CUCO,* Fulgencio nos ofrece una reflexión que nos puede ayudar a valorar la importancia de la Educación a nivel general y de las actividades en el medio natural en particular.

Una de las virtudes de la Educación Secundaria Obligatoria es que todo el alumnado pasa por ella (debemos ser conscientes de la importancia que tiene así como el efecto de los cambios que puedan producirse) y recibirán la formación que el profesorado comparta con ellos, de ahí la importancia de un profesorado comprometido y preparado para la docencia de los contenidos a enseñar, y si no lo está, es obligación manifiesta implicarse en los procesos formativos pertinentes.



De esta manera y al ser una etapa obligatoria, van a pasar muchos niños y niñas que recibirán la formación que nosotros le demos, y harán práctica en actividades en la naturaleza. Debemos pensar en este caso, que el entorno en el que viven les permite tener muchas opciones para las actividades en el medio natural. (Fulgencio, Entre009: 390-393 CUCO)

Como resumen de CUCO, podemos destacar:

1) Algunos factores que han influido de manera negativa a la hora de desarrollar contenidos de actividades en el medio natural están vinculados a:

   a. Falta de formación de formación inicial.
   b. El currículo está mal planteado.
   c. El desarrollo de actividades en la naturaleza con empresas ajenas al centro y con intereses vinculados más al mundo empresarial y menos al educativo.
   d. La falta de conocimientos específicos, la falta de adaptación a las nuevas modalidades (acordes con los intereses y práctica del alumnado fuera del horario escolar) y la falta de infraestructuras específicas o adaptación adecuadas de las existentes.

2) En opinión de los entrevistados, algunos contenidos básicos son:

   a. El senderismo, la orientación o la trepa.
   b. La Educación Ambiental como eje transversal de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje.
   c. El desarrollo de habilidades motrices genéricas y específicas en el medio natural y en diferentes entornos, tanto cercanos como lejanos.
   d. El trabajo interdisciplinar con asignaturas como: biología, ecología, ciencias naturales, geografía e historia, etc.
   e. La bicicleta, las acampadas o los recorridos en el medio natural en función de las características del entorno cercano al centro (mar, montaña, marismas…).

3) La modificación del currículo como base para la mejora, adaptando algunos bloques de contenidos a las nuevas tendencias como son la educación para la salud, la educación en el ocio y el tiempo libre, la educación en valores, etc.

4) La integración de las actividades en el medio natural en el contexto escolar desde un enfoque atractivo y operativo. También, si es posible, el acercamiento al entorno urbano y cercano al centro educativo, permitiendo de esta manera un trabajo progresivo.

5) Algunos contenidos complementarios pueden ser: astrología, topografía, meteorología, primeros auxilios, la práctica en espacios protegidos, las actividades recreativas en la naturaleza, etc., constituyen un bloque que enriquecen el trabajo de las actividades en la naturaleza.

6) El trabajo de las actividades en el medio natural debe afrontarse desde una perspectiva didáctica y pedagógica, evitando, como ocurre actualmente en algunas ocasiones, un planteamiento basado en las sensaciones y las actividades puntuales.

De forma resumida, los datos de CUCO en la figura nº 5.27:



Figura nº 5.27.- Resumen del código CUCO.

5.2.2.4.- Aportaciones del profesorado sobre aspectos relacionados con la metodología, como se desarrolla la enseñanza de estos contenidos (CUME)

En el análisis vemos todos aquellos aspectos que tengan que ver con la metodología, como por ejemplo la organización del aula, las actividades, la enseñanza, etc., a la hora de afrontar el trabajo de Educación Física en el instituto y especialmente en el desarrollo de las actividades en el medio natural.

Para comenzar con el análisis de CUME, conocer *(¿qué se hace?)* como se plantea la enseñanza de la Educación Física en general y de las actividades en particular, nos servirá como punto de partida para poder mejorar. Que duda cabe, que la influencia de múltiples factores nos hace pensar que las soluciones son también diversas y variadas, como lo demuestran los entrevistados desde la experiencia y el trabajo continuado. Sirva de ejemplo, como Marta nos comenta que en su entorno se hace actividades en la naturaleza, pero ¿cómo?, la verdad que no ayuda demasiado a la implantación estos contenidos en los centros de enseñanza.

Sin embargo en mi entorno la realidad es bien distinta. Se hacen actividades, si, puede ser. Pero es que lo que hacen, es llevarles un día a la playa, mientras los profes se pegan la comilona. Si se dice que se hacen, pero ¿qué son para ellos AMN? (Marta, Entre002: 141-146 CUME)

Otros ejemplos, en la línea de la compañera anterior, nos exponen como se trabajan las actividades en la naturaleza. Para Cipriano, existen muchas dificultades para implantar estos contenidos en horario escolar. Dadas las características para desarrollarlas, es necesaria la utilización de otros formatos como las actividades extraescolares y complementarias. Esta situación afecta directamente al profesorado, por la implicación extra que conlleva a todos los niveles. Añadimos que no existe un reconocimiento por parte de las administraciones educativas, de esta forma, la situación se nos presenta mucho más compleja.

Con respecto las actividades en el medio natural la imposibilidad de impartir dicho contenido si no es como actividad extraescolar o complementaria, lo que supone mayor dedicación fuera del horario lectivo e implicación del profesorado de otras áreas, algo que no se le reconoce, comenzando por tener que suplicar la dieta de manutención.
(Cipriano, Entre006: 104-111 CUME)

Apoyando la opinión de Cipriano, a nivel local, los pequeños cambios o las actividades puntuales muy concretas suelen ser más efectivas que pensar en otros de mayor calibre. Pero dada la situación actual, como así lo demuestra el informe PISA 2006, estamos muy necesitados de cambios profundos en el que todos y todas se impliquen de manera real. No estaría de más observar como han mejorado en otros países e intentar adaptar aquellos apartados que les haya ido bien.

Sin embargo, tenemos como María, a pesar de las dificultades, ya afrontaba en el instituto formas de trabajo vinculadas directamente con las actividades en el medio natural. Destacar como realiza las programaciones en función de los cursos y el tipo de actividades que se pueden realizar en cada uno así como la utilización de las actividades complementarias para ampliar el desarrollo de otros contenidos, implicando a más de un centro educativo y al profesorado de diferentes materias.

Por ejemplo cuando trabajaba en el instituto, proponíamos un proyecto denominado aula en la naturaleza, en el que se organizaban las diferentes actividades en familias (de nieve, de agua, de tierra) y se planteaban una actividad de cada bloque cada año, sin dejar de poner en funcionamiento las del año anterior, de tal forma un chico que entraba en 3º de ESO cuando terminaba bachillerato podía haber realizado 12 actividades diferentes. Además planteábamos acampadas interdisciplinares e intercentros para cada curso y actividades de convivencia en la naturaleza como el día del bocata, el de la seta, etc. (María, Entre004: 341-352 CUME)

Otras experiencias como la de Acuña (1988) planteaba propuestas como "el ensayo de programa didáctico de actividades en la naturaleza aplicado al ámbito escolar", con el objetivo de compensar la falta de contacto y conocimiento que el personal docente tiene hoy en día con el medio ambiente natural mediante la práctica de actividades en la naturaleza.

También Cano (1994) muestra la experiencia llevado a cabo a la hora de desarrollar las actividades en el medio natural, en los comienzos del curso en el 1986, las dificultades para llevar a cabo en el horario lectivo el bloque de actividades en el medio natural eran enormes. Para intentar mejorar esta situación se creó el grupo de actividades en la naturaleza (GAN), apostando de manera decidida por el trabajo de estos contenidos. Con el paso del tiempo, no sólo se ha mejorado esta situación sino que se colabora con actividades del propio centro, con otros centros y a nivel institucional con entidades locales y provinciales, desarrollando proyectos específicos de actividades en la naturaleza.

Para Jaime, la clave está en la búsqueda de formatos que se estén trabajando a nivel teórico-práctico y sobre todo que funcionen. Esto hace que la información y las experiencias se conozcan entre el profesorado a nivel local, provincial e incluso interprovincial. De esta forma se permite que otros profesores/as tengan posibilidades de aplicar estas experiencias en el aula o su centro. Desde la Consejería de Educación, mediante los Centros de Profesorado fomentan la creación de espacios para el intercambio de experiencias, bien con grupos de trabajo, u otros formatos tipo jornadas, cursos, etc. Sirva como ejemplo, la reunión anual que el profesorado que imparte en los ciclos formativos (de toda la comunidad andaluza) suele tener para trabajar principalmente en el análisis de las dificultades, la detección de las necesidades y las propuestas de mejora.

Jornadas de experiencias, jornadas de puertas abiertas, por ejemplo en Úbeda, hay una que se llama Expo Hobby, organizado por un compañero y el 70% son actividades en la naturaleza, realizadas en un recinto cerrado compartiendo con otras materias. (Jaime, Entre005: 194-200 CUME)

Otros compañeros plantean experiencias positivas y trabajos específicos de actividades en la naturaleza. Omar utiliza las fórmulas existentes desde la administración para organizar este tipo de contenidos, así como la implicación

de otras instituciones como los ayuntamientos para, principalmente, abaratar los costes de las actividades.

Destacar como sus propuestas no son actividades aisladas, como pueda parecer al utilizar los formatos tradicionales, actividades puntuales basadas en las sensaciones, y que en la práctica es el más utilizado por el profesorado para afrontar estos trabajos.

En principio, no es un formato con el que estemos totalmente en desacuerdo, pero si que puede llevarnos a una situación más cómoda y menos participativa, dejando que otros hagan el trabajo por nosotros, que sería lo peligroso. Debemos afrontar, desde la profesionalidad y responsabilidad, las actividades en el medio natural como un bloque formativo y no como una práctica lúdica sin más.

Tanto en actividades de un día como por ejemplo conocimiento de esquí y nos vamos un día a una estación cercana a mi instituto, actividades de senderismo de un día, y si es de varios días, hay dos tipos, "Semana Blanca", es decir, actividades de nieve de 3,4 ó 5 días y acampadas, acampadas de actividades en la naturaleza en la que trabajas todos los contenidos, desde bicicleta de montaña, orientación, supervivencia, técnicas verticales, multiaventura, piragua… eso es la experiencia que tengo. (Omar, Entre007: 212-221 CUME)

Para Vidal, los comienzos en la enseñanza de estos contenidos, a pesar que el tiempo de clase es reducido afrontaba el trabajo de estos contenidos de forma atrevida, como así queda reflejado en su comentario en la entrevista, destacar que su experiencia se remonta a los años 1985 y 1986.

Daba mis clases en un parque cercano que era mi espacio natural. El planteamiento en aquella época era lo que motivaba y divertía, aunque algunos pensaban que estaba un poco loco. (Vidal, Entre0010: 15-20 CUME)

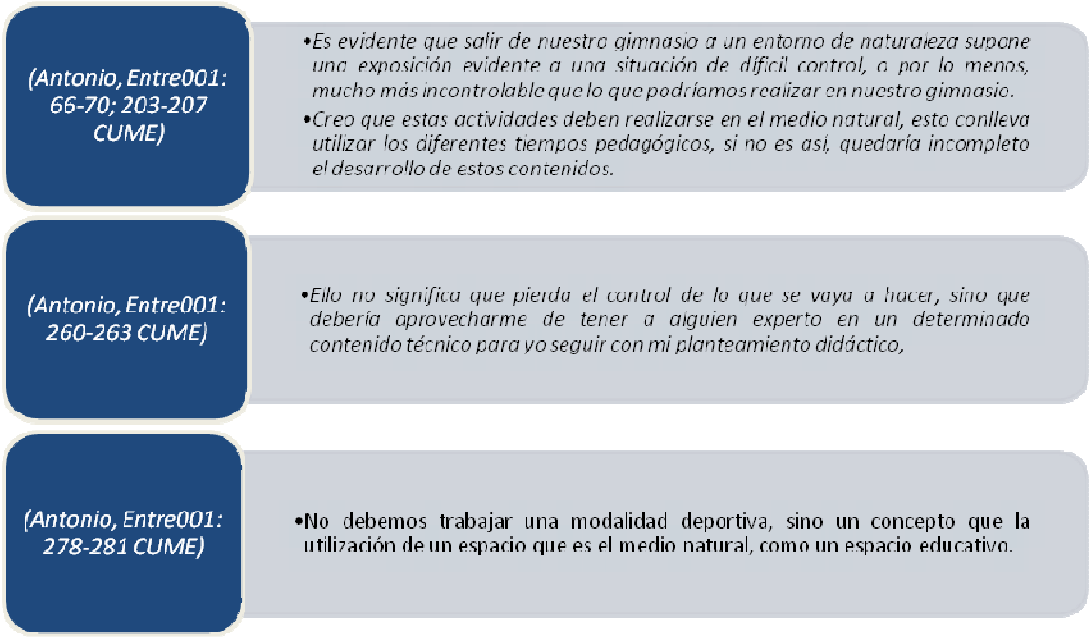
A continuación nos centramos en las posibilidades de *mejorar* en los aspectos metodológicos, según la opinión de los entrevistados.

Marta tiene que claro que para mejorar, en el caso de no tener una formación adecuada, es el asesoramiento de expertos en contenidos de actividades en el medio natural, bien desde el centro o través de las empresas que colaboran.

Ante el trabajo de estos contenidos, me dejaría asesorar y ayudar por expertos de reconocido prestigio así como la ayuda técnica adecuada cuando salgo a la naturaleza bien porque la organizado desde el centro como si lo realiza una empresa. (Marta, Entre002: 180-184 CUME)

Para Antonio, la mejora viene por un lado, de impartir estos contenidos en el medio natural utilizando los diferentes tiempos pedagógicos, a la vez que mejoramos el control de las posibles contingencias con una mayor formación y

apoyo externo en el caso que sea necesario. Y de otro, el enfoque de estas enseñanzas debe ir orientado a la utilización del medio natural como un espacio educativo, no para realizar diferentes modalidades deportivas sin más.

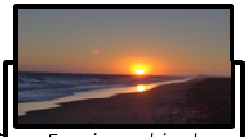


La experiencia de María hace que las aportaciones para una mejora sean múltiples y variadas. En primer lugar, tomar como referencia la corriente de la pedagogía de la experiencia o de la aventura. Otro aspecto interesante es como abordar nuestro trabajo de forma progresiva, desde los espacios disponibles en el centro para luego pasar a espacios más naturales, donde impartiremos nuestra materia. En esta línea de trabajo, Caballero, Domínguez y Parra (2007) resumen las características que tiene esta corriente pedagógica, el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en todo un reto tanto para el profesorado como para el alumnado.

Yo personalmente creo muy interesante que nos formaran en la corriente de la pedagogía de la aventura o de la experiencia, ya que puede convertirse en el marco didáctico de todas las prácticas. (María, Entre004: 69-72 CUME)

Partir de lo que tienes más cercano, en un centro normal, con sus espacios normales. Posteriormente en espacios más naturales.
(María, Entre004: 89-91 CUME)

También nos encontramos como María ofrece algunas alternativas para incluir en nuestra programación. Orientaciones para llevar a cabo en actividades formativas tanto en la escuela como en los organismos con competencias y responsabilidades en materia formativa. A continuación una propuesta general sobre como incluir estas actividades a lo largo del curso y finalmente propuestas concretas que pueden ser, generales para todo el centro o más específicas para la asignatura de Educación Física.



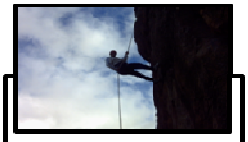
• Funcionan bien las actividades formativas en las que se comparten actividades normales de la vida diaria (comer, dormir…) y en las que se favorecen las interrelaciones y los momentos de encuentro. Cualquier modelo de actividad formativa está llamada al éxito, siempre que se sea, respetuoso, sensible, cercano, profesional, generoso en el esfuerzo y la información.

(María, Entre004:279-286 CUME)



•Las actividades complementarias están relacionadas con los bloques de contenidos, al final de cada bloque se realiza una actividad terminal, por ejemplo, relacionado con las actividades en la naturaleza una actividad de estancia, del bloque de expresión un festival, del de salud unas olimpiadas saludables y del de juegos una fiesta recreativa.

(María, Entre004: 330-336 CUME)



•También pueden ser actividades iniciales, por ejemplo, ir a una gimnastrada antes de comenzar una unidad de circo, acrobacias deportivas… También se puede realizar una acampada para iniciarnos en contenidos específicos de naturaleza. Aunque de forma puntual también se puede utilizar para reforzar o ampliar un contenido específico, como por ejemplo la escalada.

(María, Entre004: 336-340 CUME)

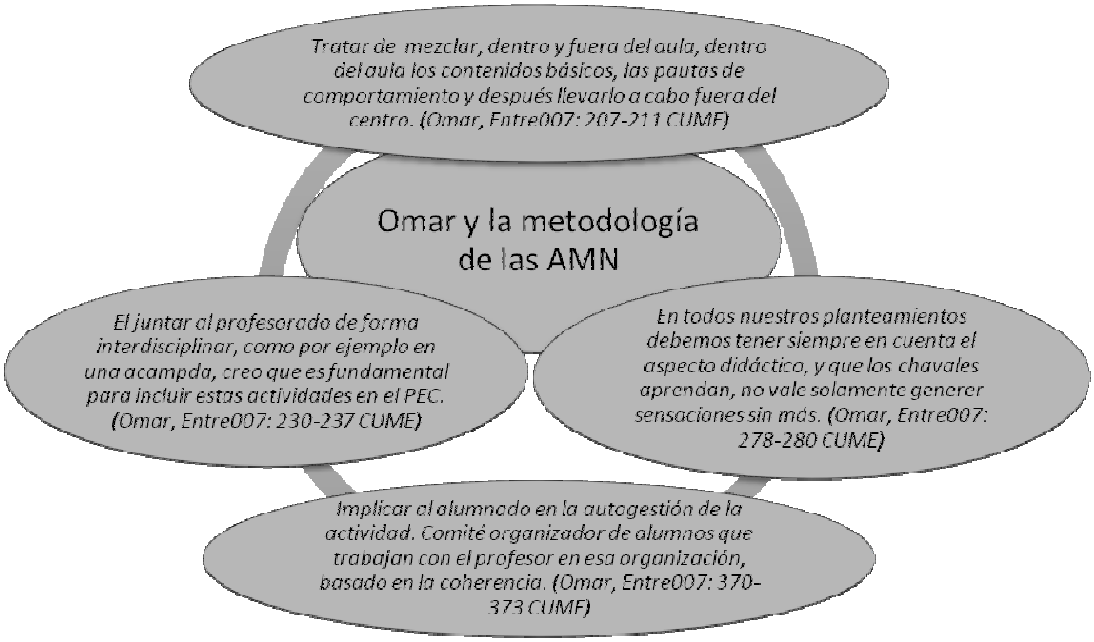
Para Jaime las mejoras vienen del contexto de trabajo, opina que debe ser el medio natural el lugar más apropiado a la hora de desarrollar nuestro trabajo como docente y adaptarnos a esa circunstancia en la medida de nuestras posibilidades.

Pues la formación creo que debería realizarse en el propio contexto natural, siempre en el medio natural no en el aula, y si hubiera un porcentaje de clases teóricas o exposiciones prácticas pero más bien que estuvieran relacionadas con la experiencia en el medio natural, en el propio contexto.
(Jaime, Entre005: 90-103 CUME)

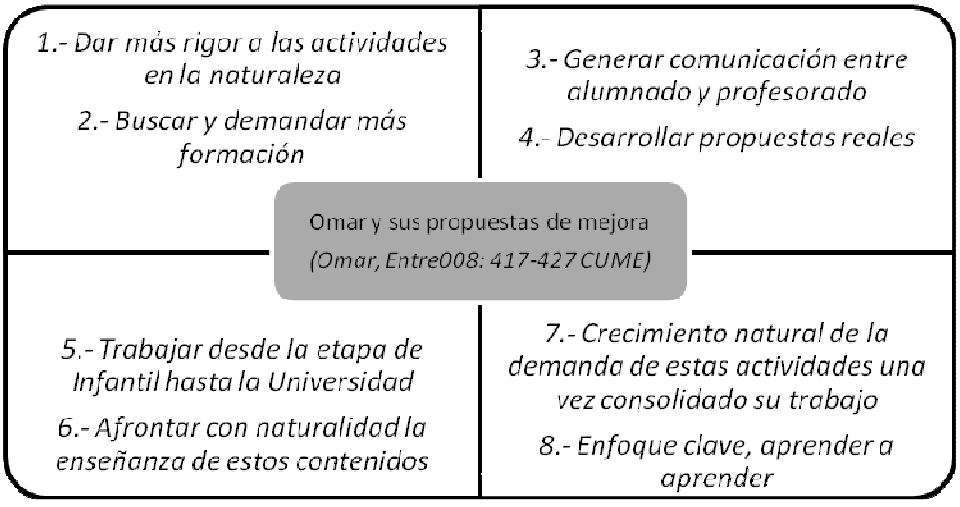
Como complemento a las mejoras que nos aportan los entrevistados, Cipriano apunta como el alumnado, en este caso de los ciclos formativos con especialidades vinculadas a las actividades en el medio natural, pueden aportar su experiencia en la Educación Secundaria Obligatoria.

Apoyo del alumnado en fase de prácticas de los ciclos formativos de grado medio y superior en las clases de Secundaria.
(Cipriano, Entre006: 204-206 CUME)

Omar opina que la apuesta debe ser una fórmula global a la hora de acometer el trabajo de estos contenidos. Hay que incluir el trabajo que podemos hacer en el horario escolar y fuera de él, eso si, de forma programada y con unas intenciones claras para un trabajo conjunto. Para ello es necesaria la implicación, no solo del alumnado sino también del profesorado de forma interdisciplinar.



Destacamos como Omar nos ofrece de forma resumida algunos aspectos relacionados con la metodología:



Finalmente vemos como para Cati el trabajo en el centro educativo es básico e imprescindible para consolidar este bloque de contenidos. Un trabajo específico de las actividades en el medio natural en el horario escolar y en el centro y a continuación fomentar también las actividades complementarias y extraescolares. De esta forma facilitamos la utilización de tiempo de ocio y el

tiempo libre, todo ello articulado desde el centro y con una implicación por parte del profesorado y del alumnado.

> *Pues desde mi punto de vista, para que se adquiera el rigor necesario con el contenido de actividades en el medio natural, es necesario un trabajo en el entorno escolar, tanto en el interior del instituto como en el exterior a través de actividades extraescolares y complementarias, creo que es fundamental para que las actividades en el medio natural vayan cogiendo la importancia que se merece, para que un alumno lo vea como un contenido interesante y como tal lo demande luego en el campo no formal.*
> *(Cati, Entre008: 108-116 CUME)*

De forma resumida, los aspectos más relevantes del código CUME son:

1) Ante las diferentes formas de abordar un trabajo de actividades en el medio natural en los centros educativos, nos encontramos con dos realidades. La primera en la que el profesorado encuentra una dificultad añadida, la utilización de otros tiempos pedagógicos para desarrollarlos. Sin embargo, existe otra realidad, los que consideran que esta situación es un aliciente por las ventajas que conlleva el trabajo con el profesorado de otros centros y de otras materias.

2) Algunas mejoras planteadas están relacionadas con la utilización de los diferentes tiempos pedagógicos, pero también queremos destacar como el medio natural, la naturaleza, el campo, los ecosistemas, etc., se convierten es espacios educativos, y debemos evitar, en lo posible, que sean solamente lugares de sensaciones puntuales.

3) Ante una formación insuficiente, es necesario la aportación de expertos en la materia así como el apoyo de empresas, federaciones o asociaciones que faciliten el trabajo de las actividades en el medio natural en centros educativos y la naturaleza.

4) La consolidación de un trabajo de actividades en la naturaleza en los institutos parte de la base que se deben tratar como un contenido más del currículo, dándole todo el rigor y tiempo necesario para llevarlos a cabo. No debemos olvidar que es necesario conjugar un trabajo en el centro escolar y el medio natural.

5) La propuesta de trabajos sobre las actividades en la naturaleza, debe ser asumida por los diferentes colectivos implicados en la enseñanza (alumnado, profesorado, padres, instituciones, ayuntamientos…), una vez que se han incluido las propuestas formativas en los diferentes proyectos del centro, abordando la puesta en marcha de forma conjunta.

De forma resumida, los datos de CUME en la figura nº 5.28:

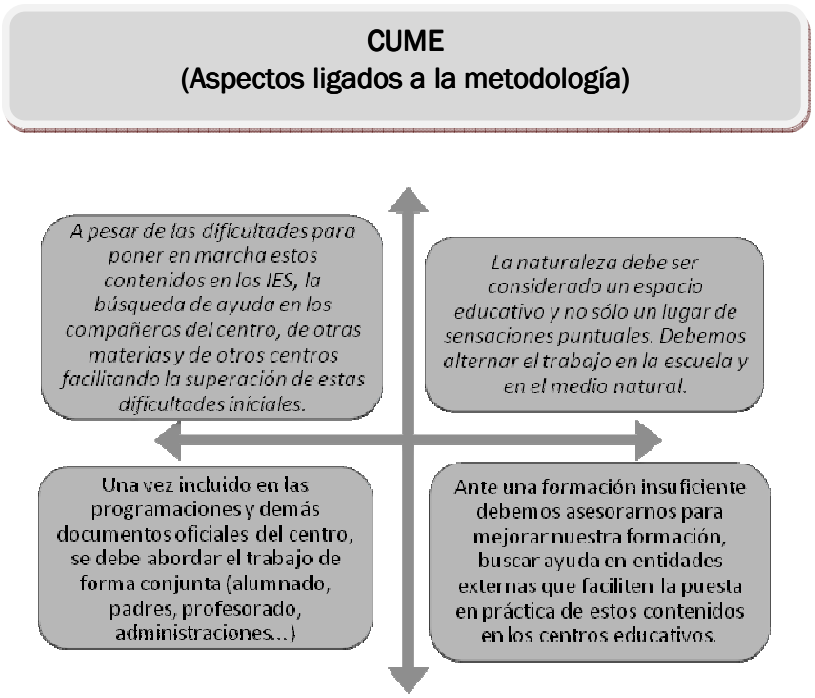


Figura nº 5.28.- Resumen del código CUME.

5.2.2.5.- Aportaciones del profesorado sobre los medios materiales y su vinculación con las actividades en la naturaleza (CUMA)

En esta código nos centramos en como se desarrollan estos contenidos y su relación con los recursos desde perspectivas contrapuestas como son, las ventajas existentes cuando se dispone de ellos, así como su utilización de forma correcta y los inconvenientes que nos encontramos en el quehacer diario cuando no se tienen, destacando aquellas propuestas que nos facilitan su adquisición y uso.

Para comenzar con el análisis de CUMA, hemos estructurado el mismo en varias partes, la primera nos centramos en como han vivido los entrevistados la puesta en puesta en práctica de las actividades en la naturaleza en relación a los medios materiales, a la vez que nos muestran una radiografía de la *situación actual*.

Para Antonio sus primeras experiencias estaban relacionadas con la falta total de material específico, tenía que aportar el suyo o en el mejor de los casos buscarlo prestado. Si a esto le sumamos la falta de experiencia en la búsqueda

de recursos, nos encontramos con una situación precaria en cuanto al material se refiere.

> *El material disponible era el que aportaba yo de forma personal, pues en la Universidad no tenían dotación específica para realizar salidas fuera de horario y aulas habituales; por otra parte, yo era demasiado inexperto como para saber que puertas tocar para conseguir esas partidas presupuestarias. (Antonio, Entre001: 20-25 CUMA)*

María, en la misma línea que Antonio, nos ofrece su visión sobre el estado de los recursos en centros educativos. A la falta de recursos materiales, como material específico o bibliografía se une la escasez de infraestructuras adecuadas y si a esto se une que el material suele ser bastante caro, las dificultades iniciales en cuanto a los medios materiales son relevantes.

Es verdad que la falta de recursos se convierte en un obstáculo bastante grande, pero si analizamos la evolución de nuestra sociedad, en los últimos diez años, observamos que no es difícil encontrar una bici, unos patines, una mochila, etc., en cualquier hogar. Si nos centramos en Huelva, es fácil hallar alguna propuesta ligada al conocimiento y disfrute del medio natural que facilita y ayuda al acercamiento de estos entornos. Si repasamos que se ha hecho estos años atrás, de manera muy simplificada, observamos como desde el Ayuntamiento o diferentes Consejerías se han ofertado actividades puntuales o de otra índole vinculadas directamente con la naturaleza (Campañas como Conoce tus Parques Naturales, Conoce tu provincia, Por los senderos de Huelva…). Cabe destacar como estas actividades tienen un coste muy bajo, tanto para el centro como para el alumnado.

Aunque lo anteriormente citado puede considerarse positivo, no cabe duda que la realidad de los centros en cuanto a la autonomía económica de los departamentos de Educación Física está muy limitada, como así lo demuestra el estudio desarrollado en Andalucía por Manzano y cols. (2003), destacando, en el caso de que exista asignación presupuestaria, que la mayoría no excede de los 600 euros anuales y deben distribuirse entre materiales didácticos y actividades. Completar además que el alumnado participa de forma voluntaria en muchas de las actividades planteadas abonando la cantidad que se estipule para las mismas.

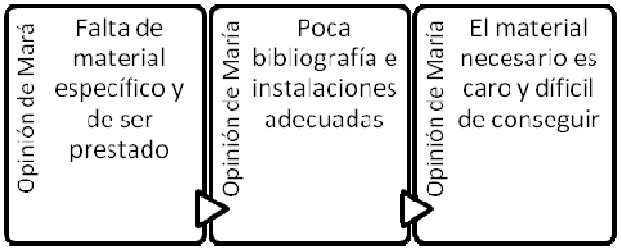
Dentro de la situación actual, nos encontramos como Jaime, coincide en que la falta de material puede ser una de las causas para que se trabajen tan poco las actividades en el medio natural, unido por supuesto a otros factores ya analizados en códigos anteriores. Esto provoca que en muchas ocasiones, nuestra programación se vea condicionada por los recursos disponibles, postura ésta justificada, pero que no debemos compartir. Es necesario implicarse en la búsqueda de recursos y ayudas para intentar desarrollar dignamente los contenidos que nos vienen del currículo y que pensamos se pueden desarrollar en su totalidad, a pesar de las dificultades iniciales. Cabe recordar como en

otras asignaturas, no se plantean que van a dar de un año para otro, suele estar muy organizado y estructurado (sirvan de ejemplo las matemáticas o la lengua).

Yo considero que por falta de medios y de conocimientos, sobre todo en el tema de responsabilidad civil y sobre todo de recursos materiales, no disponemos en nuestro centro de materiales.
(Jaime, Entre005: 38-41 CUMA)

Añadimos a estos comentarios, como María crítica que entre los centros y los Centros del Profesorado (CEP) no haya intercambio de recursos, cerrándose de esta manera, las posibilidades de mejora que encierran el desarrollo de experiencias vinculadas a la naturaleza y que facilitan el trabajo inter e intradisciplinar entre el profesorado, siendo tan necesario, como se viene comentado en distintos foros para la mejora de la educación en general.

Además nos encontramos que en los centros de recursos y centros de profesorado no existe material específico que sea susceptible de prestado.
(María, Entre004: 145-148 CUMA)



Aquí podemos destacar que se necesita material especializado y caro, que normalmente no se adquiere, además del elevado coste del mismo así como de las actividades. (María, Entre004: 187-190 CUMA)

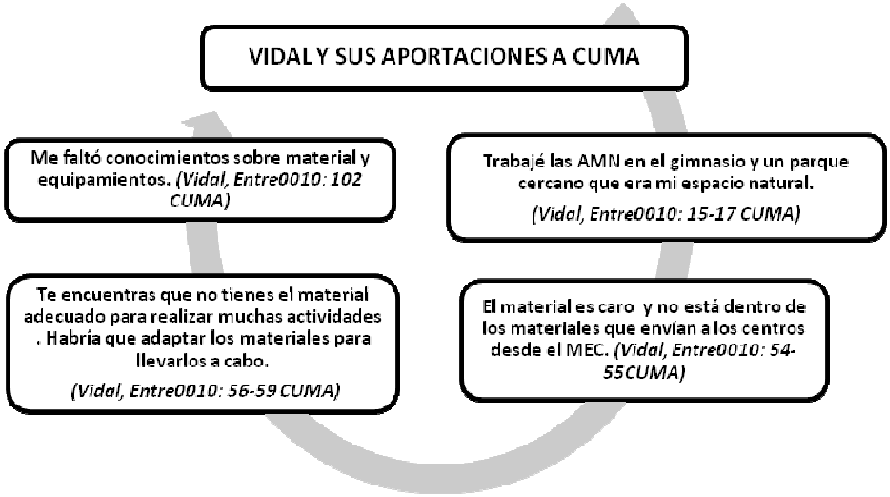
La falta de bibliografía adecuada sobre su aplicación en los centros de enseñanza o que no se contemplan en las dotaciones iniciales de los centros ni materiales ni instalaciones fijas así como la ratio elevada (María, Entre004: 149-153 CUMA)

Actualmente podemos citar algunas experiencias que se están llevando a cabo en ámbito andaluz. Concretamente en Huelva, desde el centro del profesorado, la creación de plataformas virtuales como lugar para intercambios de archivos, experiencias didácticas, comunicación, etc., dentro de un mismo perfil profesional como puede ser profesorado de Educación Física de ESO. Como característica principal destacamos que la coordinación de la plataforma es llevada por un asesor del CEP, que dinamiza y promueve la participación y la nueva incorporación de profesores. También nos parece relevante la reciente aparición de una revista (Espiral, cuadernos del profesorado), nacida de las inquietudes del profesorado del CEP de Olula del Río (Almería) y trabajada desde los grupos de trabajo.

Un problema añadido, comentado por Cipriano, está en la renovación del material para las actividades. Además del coste que es elevado, aunque no más que otros (por ejemplo, el material de gimnasia), nos encontramos, que en el

planteamiento de nuestras tareas, la seguridad es unos de los factores que no debemos dejar al azar en ningún momento, por ello, la revisión de los materiales es tarea obligatoria del profesorado, ya que los materiales utilizados en actividades en la naturaleza (principalmente cuerdas y accesorios), tienen una vida útil determinada y con el uso puede variar. La experiencia del profesorado y el sentido común, pueden evitar situaciones que pongan en peligro la seguridad e integridad, tanto del alumnado como del profesorado. Ante la menor duda, hay que desechar el uso de los materiales en mal estado y sustituirlos por otros.

El problema es el material de seguridad que hay que renovar cada cierto tiempo, como por ejemplo el de escalada.
(Cipriano, Entre006: 226-228 CUMA)



Para Vidal, a pesar de las dificultades, afrontar la enseñanza de contenidos estaba por encima de todo. La principal preocupación está en adaptar los espacios y materiales para llevarlas a cabo. Sus primeras experiencias están ligadas a un gimnasio y parque cercano, como espacio natural. El reto está en adaptar las actividades a estos lugares, teniendo en cuenta la falta de material, el coste de los mismos y la dificultad para conseguir apoyo desde las instituciones educativas, pues no está dentro de sus prioridades dotar de estos materiales a los centros educativos. Destaca, como aspecto a mejorar, la falta de formación en cuanto a materiales y equipamientos.

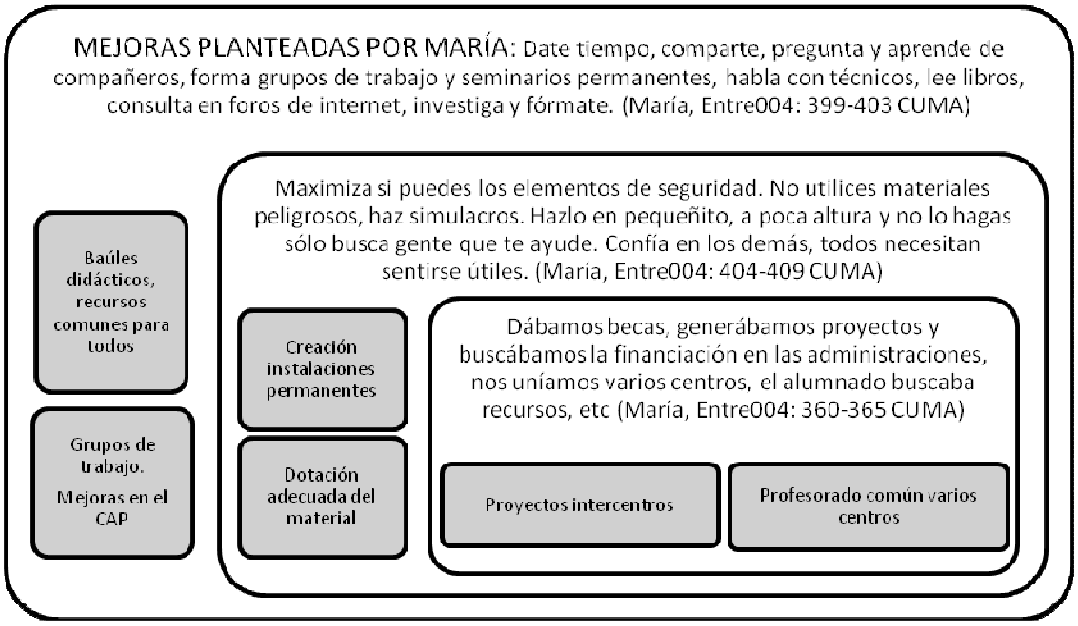
A continuación nos centramos en las *posibles mejoras* planteadas por los entrevistados relacionadas con el incremento de recursos tanto materiales como de infraestructuras. Para María, las aportaciones van dirigidas en varias direcciones, y aunque en múltiples ocasiones se repita la sensación entre el profesorado de estar como islas a la hora de afrontar cualquier proyecto, nos parece muy interesantes las aportaciones dadas para superar estas deficiencias. La gran mayoría de ellas están enmarcadas en el establecimiento de

comunicaciones con el resto de compañeros utilizando todos los medios posibles.

Actualmente tenemos la gran ventaja de internet, con su diferentes recursos, pero también podemos establecer relaciones con el Centro del Profesorado (CEP) y activar los mecanismos para que las relaciones sean más fluidas, en definitiva, tenemos que intercambiar información con el resto y hacer el esfuerzo para mejorar, de esta forma podremos crecer tanto a nivel profesional como personal. También nos resulta relevante como podría mejorarse desde la formación inicial, sería muy interesante incluir apartados que favorezcan la creación de grupos de trabajo dentro de la formación en el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP).

Las líneas de actuación, según María, y que nos ayudarían a mejorar pueden ser:

- No afrontar ningún proyecto sin la debida preparación, pero si decides afrontarlo, utiliza todos los recursos al alcance para formarte.
- Plantear situaciones de aprendizaje a pequeña escala y en el centro, con los materiales disponibles.
- Implicar al alumnado desde el principio, que adquieran responsabilidades y obligaciones. Buscar que los proyectos sean lo más barato posible para el alumnado.
- Trabajar con los responsables en formación para que te ayuden en la puesta en marcha de diferentes proyectos. Involucrarlos para que faciliten la participación del profesorado especialistas o de otras materias, favoreciendo el trabajo intra e interdisciplinar.



Para Jaime, con algunas coincidencias con el resto de los entrevistados, las mejoras pueden llegar por medio de la creación de los grupos de trabajo, la cesión de instalaciones y materiales en colaboración con las diferentes federaciones u organismos con competencias en materia educativa. Además resalta la necesaria implicación del departamento de forma activa en la búsqueda de recursos así como la creación de un fondo para la adquisición de materiales o la participación en las actividades.

Las mejoras en los recursos aportadas por Jaime	*Los ejemplos son los siguientes: cesión de instalaciones y materiales relacionados con el medio natural, creación de grupos de trabajo que elaboraran proyectos de fueran realistas y cercanos al profesorado, cursos de reciclaje y de formación permanente. (Jaime, Entre005: 211-216 CUMA)*
	Una reserva de dinero que salga directamente el departamento, una especie de sorteos, rifas durante el curso, venta de papeletas (implicar al alumnado para recaudar dinero y que luego no tenga que salir de su bolsillo para ir a las actividades) incluso que valoren más el esfuerzo por conseguir el dinero a la hora de tratar correctamente las cabañas, materiales… y también la A.M.P.A se involucrase y pusiera dinero. (Jaime, Entre005: 259-266 CUMA)
	A través de la FAM y otras federaciones pudieran ceder el material como préstamo o alquiler. Desde la dirección del centro se realizara un escrito para utilizar el material en calidad de cedido prestado… una especie de contrato, pues el material es caro. (Jaime, Entre005: 286-290 CUMA)
	Otra opción es que desde el departamento de EF. Ir comprando material de forma periódica cada 4 años. Incluso llegar a acuerdos con empresas para préstamos, intercambios, cesión e incluso opción de compra. (Jaime, Entre005: 291-294 CUMA)

Desde otra perspectiva, relacionada con la formación profesional y los ciclos formativos, Cipriano nos aporta algunas ideas que pueden mejorar esta situación, tratamos de relacionar que se hace en los ciclos formativos con la Educación Secundaria Obligatoria. Por un lado alternar compras con alquiler de materiales y por otro comenzar por contenidos de bajo presupuesto y mejorar el trabajo interdepartamental. También nos encontramos como pequeñas acciones pueden facilitar a nivel global la enseñanza de estos contenidos. Estas opciones están orientadas básicamente a la búsqueda de recursos y el fomento del trabajo en grupo como opción enriquecedora para llevar a cabo las actividades en el medio natural.

Concretamente en Huelva se han desarrollado algunas iniciativas encaminadas a mejorar la comunicación entre centros educativos, fomentando el trabajo en grupo y ofertando algunas actividades formativas coordinadas entre la universidad y la escuela. Como ejemplo, el diseño de rutas en el entorno cercano a Huelva, como el carril bici que sale de la ciudad y llega a la playa (un recorrido de unos diez kilómetros) y la utilización de un cuaderno de campo como recurso resultante del trabajo en grupo del profesorado.

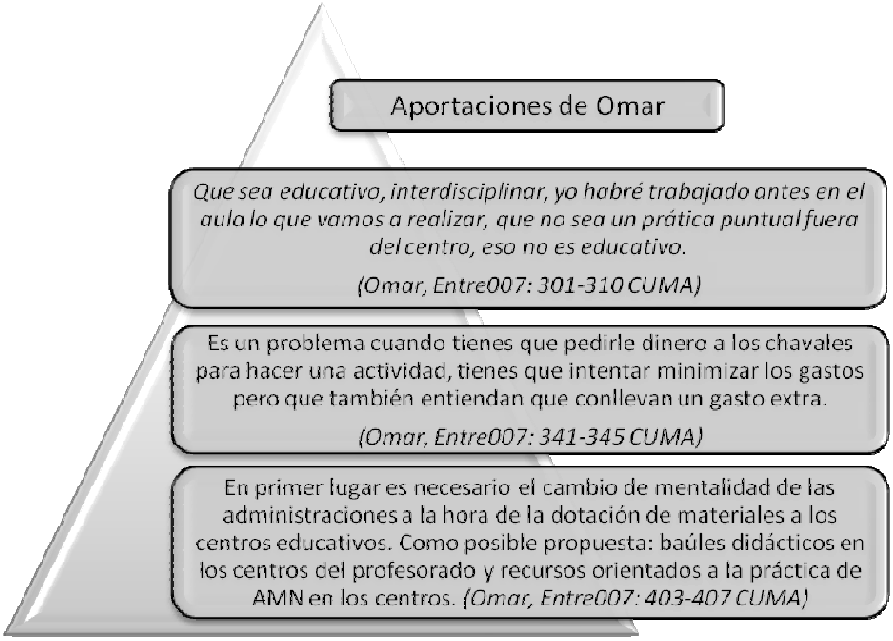
Alternar alquiler con pequeñas compras, para a largo plazo obtener cierta cantidad de instrumental. (Cipriano, Entre006: 224-226 CUMA)

Introducir dichas actividades en los centros con tareas de bajo presupuesto, compartir con otros departamentos las salidas al campo buscando objetivos comunes y utilizar material e instalaciones de otras especialidades para nuestra asignatura. (Cipriano, Entre006: 234-238 CUMA)

Pasar cuestionarios en horas de Educación Física, averiguando que equipo posee el alumnado, y plantear actividades con rotaciones para sacarle el máximo partido a dicho material. (Cipriano, Entre006: 221-224 CUMA)

A continuación, dentro del mismo apartado de mejoras, podemos abordar otras aportaciones que complementan algunas de las vistas hasta ahora. Por ejemplo, para Omar, considera imprescindible el trabajo previo a realizar en el centro, utilizando aquellos materiales necesarios para la práctica. También el trabajo de la concienciación del alumnado para asumir y comprender el coste de algunas actividades así como el material que conllevan, asociados indisociablemente a un aprendizaje y un gasto obligatorio.

Por otro lado, trabajar con las administraciones, para que entiendan las necesidades reales de los centros en cuanto los materiales de las dotaciones iniciales así como de las dificultades para contar con el específico de las actividades en el medio natural.



Para Cati, las aportaciones van encaminadas a la mejoras en formación, publicaciones, en la orientación del alumnado para la búsqueda de recursos en el propio centro y fuera de él. Queremos destacar, como la implicación del profesorado, a la hora de orientar en la formación de asociaciones (u otro tipo de

agrupamientos), puede favorecer la ocupación del tiempo libre, así como la adquisición de habilidades, que de otra manera, sería más difícil de conseguir.

Añadir como los Centros del Profesorado deben abanderar la propuesta de baúles didácticos como lugar de recursos para la enseñanza así como de intercambio de experiencias y préstamo de materiales. En cuanto a los materiales hace una distinción entre los diferentes tipos, principalmente por la importancia en cuanto a la seguridad se refiere. Para Cati, hay determinados materiales, susceptibles de no ser prestados, como pueden ser las cuerdas de escalada.

Al hilo de los baúles didácticos y las relaciones entre diferentes colectivos comentar la experiencia que se lleva a cabo en la federación extremeña de montaña y escalada. Se han elaborado baúles didácticos que se utilizarán para diversas actividades, bien para las formativas de la propia federación o las que se puedan realizar en colaboración con institutos o la universidad. Destacamos como se ha producido una sinergia tanto a nivel organizativo como a nivel práctico, entre federación, centros educativos y universidad (Memoria 2007, Federación Extremeña de Montaña y Escalada).

Una formación y publicaciones importantes, en ese tema y que sean específicas, imagínate una revista en la cual apueste una editorial o apueste un colegio profesional por la temática del medio natural en el aula, lo que te quiero decirte es un poco la comunicación existentes, estamos como "islas en los instituto". Creo que existe también falta de interés del profesorado. (Cati, Entre008: 249-256 CUMA)

Un ejemplo claro es que si tu en el centro de enseñanza montas una sección juvenil tiene acceso a subvenciones juveniles que son anuales y un proyecto de este tipo puede estar financiado, pero claro es trabajo. Y luego también, hay empresas locales, obras sociales, que por ejemplo nosotros cada vez que vamos a la nieve, el ayuntamiento es raro que no nos de los chalecos luminosos. Es cuestión de moverse, venderse, patrocinarse… (Cati, Entre008: 355-363 CUMA)

Yo creo que funciona muy bien los baúles, es decir, en los CPR se dota de un baúl, de un material importante que hay que tener un cuidado, una vigilancia, un control, y nosotros aquí funcionamos así, tenemos un planning que la gente se va organizando y se va pasando por los centros de enseñanza. Estamos hablando de tiendas de campañas, brújulas, balizas, ochos, arneses… pero por ejemplo, materiales como cuerdas, no las metería, ya que necesita un cuidado y un conocimiento de las mismas, yo no las metería nunca. (Cati, Entre008: 386-396 CUMA)

En la misma línea que los anteriores, Fulgencio basa su mejoras en la dotación de material así como en la gestión de los mismos, implicando a más de un centro así como al Centro del Profesorado.

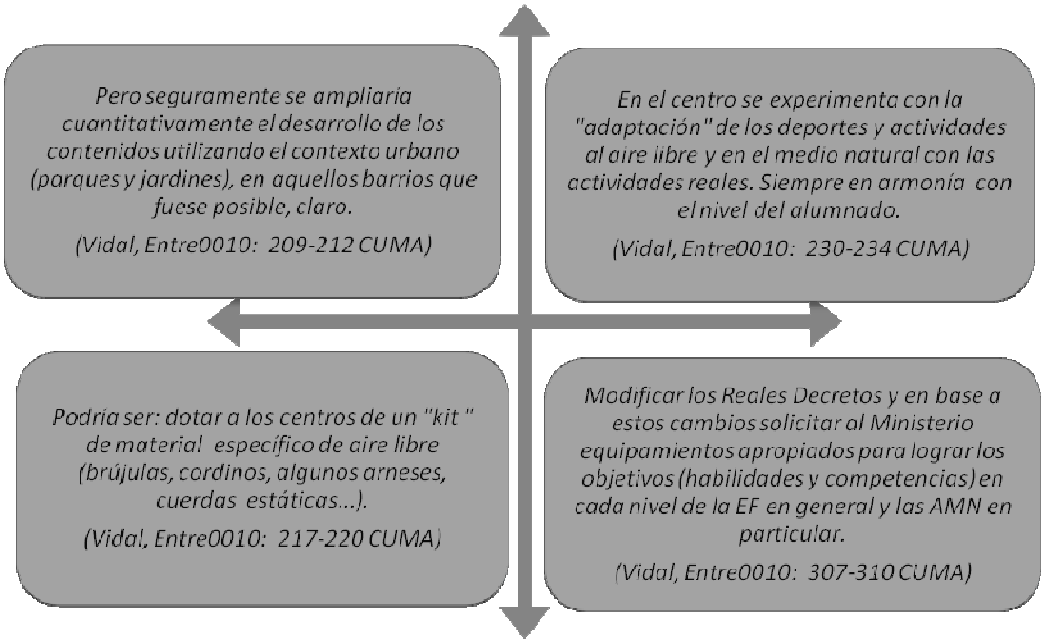
La falta de material en los centros, es un tema importante, pues hace material que no disponemos en los centros educativos y si quieres

conseguirlo debe acudir a otras instituciones para que te lo dejen, en fin, esto es más complicado. (Fulgencio, Entre009: 66-69 CUMA)

Entonces estamos hablando de coordinarnos para rentabilizar los recursos existentes. Lo importante sería ponerse de acuerdo, también para poder disponer de materiales poco a poco asignando una partida específica para actividades en el medio natural. (Fulgencio, Entre009: 368-372 CUMA)

Para finalizar este código, nos centramos en las aportaciones de Vidal. Entre las mejoras destacadas, se encuentran las que ligadas a las infraestructuras. En este sentido, una mayor utilización y adaptación del entorno próximo nos posicionaría en situaciones más favorables que las actuales, sin embargo, son muchos los factores que inciden y que habría que trabajar desde varios frentes: el profesorado, las administraciones, las asociaciones de padres y madres, las instituciones locales, etc.

Otra de las mejoras destacadas podría venir de la administración educativa. Una modificación de los documentos oficiales, haciendo hincapié en el desarrollo curricular del bloque de contenidos actividades en el medio natural, y en la que podría llevar asociado un kit de material básico que se incorporarán a los centros educativos de forma progresiva, facilitaría la incorporación de éstos en las sesiones de Educación Física. Estas medidas aisladas, deberían llevar asociadas propuestas formativas para garantizar una puesta en práctica real.



Como resumen del código CUMA destacamos:

1) Todos los comienzos son difíciles. La falta de recursos materiales era una realidad, así como la formación suficiente y necesaria para realizar una búsqueda de éstos.

2) Otras de las dificultades iniciales con las que nos encontramos son la falta de infraestructuras específicas en la que desarrollar el bloque de contenidos actividades en el medio natural y la poca interacción e interrelación con los centros del profesorado.

3) A las dificultades anteriores podemos añadir algunas más, como:

   a. La falta de material específico y las pocas posibilidades de ser prestados.
   b. La escasez de bibliografía específica, sobre todo de didáctica de las actividades en el medio natural, así como la falta de instalaciones adecuadas.
   c. El material a utilizar es caro y difícil de conseguir.
   d. El tema de la seguridad se convierte en una de las mayores dificultades sino conseguimos solventar de manera satisfactoria. Debemos estar siempre vigilantes en cuanto a la calidad y buen estado de los materiales que utilizamos.

4) Con estas premisas, que dificultan la tarea del profesorado al afrontar la enseñanza de estos contenidos, no deben convertirse en barreras insalvables. En cuanto a las posibles mejoras, podemos abordarlas desde varias perspectivas:

   a. Mejoras en las infraestructuras. Podemos afrontar la adaptación de los espacios existentes así como la creación de nuevos.
   b. Mejoras en materiales.
      i. La creación de baúles didácticos comunes para todos (la provincia, ciudad, barriada, varios centros…), respaldados por las administraciones educativas y los centros del profesorado.
      ii. También podemos incentivar la creación de nuevos materiales o la adaptación de los existentes.
      iii. Solicitar ayudas a empresas, clubes deportivos o asociaciones para préstamos, cesión o alquiler de materiales. Aunque también podríamos solicitar actividades formativas para que ellos se encarguen de todo en cuanto al material y los recursos necesarios.
      iv. Implicar a la administración educativa para que envié el material específico mínimo que ayude a poner en marcha este bloque de contenidos.
   c. Búsqueda de recursos. La creación de redes formativas especializada en búsqueda de recursos para capacitar al profesorado a la hora de elaborar proyectos y pedir subvenciones, ayudas…
   d. Favorecer la organización de entidades sin ánimo de lucro que estén vinculadas al centro que ayuden al trabajo de las

actividades en la naturaleza. De esta forma se apuesta por la autonomía y la implicación del alumnado.

e. La adaptación de las actividades en el medio natural al centro educativo en función de los recursos existentes.

En la figura 5.29 presentamos el resumen del código CUMA:



Figura nº 5.29.- Resumen del código CUMA (Medios Materiales).

De forma resumida, las opciones que tenemos para mejorar la situación en cuanto a los recursos se refiere, son múltiples y variadas. Destacamos como el planteamiento de forma rigurosa para llevar a cabo las adaptaciones y las modificaciones en el centro de enseñanza, cuyo objetivo principal sería llevar las actividades a la escuela, creando y transformando espacios y materiales. También podemos incidir en la búsqueda de recursos externos implicando a las administraciones educativas solicitando material o recursos humanos así como instituciones u organizaciones privadas que colaboren de forma conjunta estableciendo relaciones que beneficien al desarrollo de estos contenidos, en ambos sentidos.

5.2.2.6.- Aportaciones del profesorado sobre aspectos relacionados con la evaluación (CUEV)

En el análisis observamos que la frecuencia es muy baja o nula, aunque tenemos datos en la primera fase sobre la evaluación, la recogida de la

información a los expertos estaba enfocada principalmente al diagnóstico y las propuestas de mejoras, quizás en estudios posteriores una vez que hayamos intervenido, podríamos analizar el cómo evaluar las propuestas formativas desarrolladas así como los proyectos que emanen del presente estudio para mejorar la situación del trabajo de las AMN.

Entre las aportaciones del profesorado, de forma explícita solo tenemos las que realiza Fulgencio, que en el que el caso de realizarse una evaluación casi siempre se centran en aspectos teóricos, cuando la realidad es que en la mayoría de las ocasiones se ha llevado a cabo propuestas prácticas, que en ningún momento, se ha propuesto evaluar.

Es complicado, quizás lo del profesor que te comenté antes, en una asignatura anual, la evaluación se centra en un trabajo teórico, cuando tendríamos que realizar actividades como acampada, senderismo…
(Fulgencio, Entre009: 79-82 CUEV)

Desde los múltiples enfoques que podamos dar a la asignatura de Educación Física en general y las actividades en el medio natural en particular, el que no puede faltar es la práctica de cualquier contenido, por supuesto en el aula y el centro educativo pero también en los entornos cercanos y lejanos del centro.

Debe existir práctica en la naturaleza y así debemos reivindicarlo ante cualquier institución, para que pongan los medios y podamos llevarlo a cabo con todas las garantías. No puede ser, que por un lado se luche a todos los niveles por el cambio climático y las consecuencias que tendrá a medio plazo y por otro no se apueste por una educación por y para la naturaleza, como forma de conocerla, respetarla y conservarla.

Todo ello implica un cambio radical en algunos aspectos, como por ejemplo, los tiempos pedagógicos, es necesario valorar la posibilidad de estos cambios y como afecta a la organización actual de los centros educativos y las mejoras que se podrían conseguir. Esto no es posible sin la implicación incondicionalidad de todos los agentes implicados en la Educación. Aunque que se han producido cambios significativos, creemos que no son suficientes, de ahí que la propuesta debe ser algo más radicalizada y decidida.

A continuación presentamos, dentro de la dimensión enseñanza y la categoría curricular, el resumen de los códigos: CUPO, CUVA, CUCO, CUME, CUMA y CUEV.

Como resumen de los aspectos relacionados con la programación (CUPO), tenemos:

La puesta en marcha de proyectos que desarrollen las actividades en el medio natural en los centros educativos está en índices muy bajos y aunque tenemos un currículum que nos ofrece de forma explícita qué podemos trabajar

lo cierto es que los valores no remontan. Entre las principales causas tenemos la enorme responsabilidad del profesorado, sobre todo cuando estamos fuera del centro escolar. Si a esto le sumamos la falta de formación, la situación se torna más difícil aún si cabe. Si además contamos con la necesaria implicación extra del profesorado para las tareas organizativas, los problemas se agudizan. Aunque de partida las dificultades son enormes nos encontramos con algunas soluciones como la mejora en la formación inicial con un enfoque didáctico para estas enseñanzas o el planteamiento alternativo y a la vez complementario de proyectos que implican a más profesorado, personas y entidades ajenas al centro pero con experiencia contrastada en estos temas.

Como resumen de los aspectos relacionados con los objetivos y la educación en valores (CUVA) destacamos los siguientes apartados:

El reconocimiento por parte de todos de las bondades que poseen las actividades en el medio natural, pero que no se ha traducido en una mejora del trabajo de estos contenidos. Sin embargo se apuesta por su desarrollo desde enfoques ligados al trabajo interdisciplinar, la educación en valores o el trabajo en la propia naturaleza como escuela de vida. Actualmente existen iniciativas muy interesantes como son las escuelas promotoras de salud y las ecoescuelas.

Como resumen de las aportaciones sobre los contenidos (CUCO), resaltamos:

El desarrollo del currículo en Educación Secundaria Obligatoria, en cuanto a las actividades en el medio natural se refiere, ha estado influenciado de manera negativa por la falta de formación inicial del profesorado y por un currículo mal planteado ajeno a las necesidades y los intereses del alumnado actual. Destacamos también como las propuestas desarrolladas para llevar a cabo estos contenidos no han sido las más adecuadas por tratarse de actividades puntuales sin vinculación real con lo educativo.

En cuanto a las propuestas de contenidos y modificación del currículo por parte de los entrevistados subrayamos:

- Como contenidos básicos: el senderismo, la orientación y la trepa. A nivel general el desarrollo de habilidades motrices básicos en contextos específicos (parque, bosque, vías verdes, campamentos, montaña, etc.).
- El trabajo de forma interdisciplinar con otras materias y teniendo como referencia la Educación Ambiental y la Ecología a modo de temas transversales.
- Otros contenidos básicos como la bicicleta, las acampadas, los campamentos, los itinerarios en diferentes entornos naturales, etc.
- La modificación del currículo adaptando los contenidos a las nuevas tendencias como son educación para la salud, educación en el ocio y el tiempo libre, la educación en valores, etc.



- Otros contenidos interesantes son: astrología, topografía, meteorología, primeros auxilios, los espacios protegidos, las actividades recreativas, etc.

A continuación presentamos de forma resumida, los aspectos más relevantes sobre la metodología (CUME):

Partimos de una situación inicial con ventajas e inconvenientes a la hora de afrontar el como enseñar estos contenidos, por un lado la necesaria utilizando de los diferentes tiempos pedagógicos y la implicación extra del profesorado y por otro, las ventajas a la hora de trabajar con otros centros y profesores implicados una vez que utilizamos otros horarios. Debemos desarrollar estos contenidos desde el máximo rigor posible, considerando que nuestros espacios educativos (aulas) van a ser, además de los tradicionales como son las clases, el patio o la pista polideportiva, los distintos entornos que utilicemos como parques, plazas, avenidas, playa, etc.

Como resumen de los aspectos vinculados a los medios materiales y recursos (CUMA) enfatizamos:

Las deficiencias iniciales marcaron los comienzos de la enseñanza de las actividades en el medio natural, principalmente la falta de materiales específicos así como de las infraestructuras mínimas. A esta situación debemos añadir como la formación era escasa en cuanto a la búsqueda en la obtención de materiales y de la optimización de los existentes.

Sin embargo las posibilidades de mejora son bastantes amplias. Podemos empezar por la adaptación de espacios del centro y en la creación de otros nuevos para poder desarrollar algunos contenidos de este bloque. Además podemos desarrollar proyectos para generar recursos contando con la participación y la implicación del centro, instituciones y organismos oficiales, clubes deportivos, asociaciones, empresas, federaciones, etc. Algunas ideas con éxito en algunas comunidades y centros son:

- La creación de un club o asociación deportiva que programe y organice actividades en el medio natural para el alumnado del centro en horario escolar y extraescolar.
- El diseño de un programa de actividades en el medio natural para trabajar desde primero hasta cuarto de forma conjunta con empresas o federaciones, respaldado por el consejo escolar y la administración.
- Crear una escuela municipal de aire libre, en la que desarrolle una programación anual cuyo eje sean las actividades en el medio natural, coordinándose con otros centros y trabajando de forma conjunta.

Para la información sobre evaluación (CUEV), el único entrevistado hace referencia a una evaluación de los aspectos teóricos sin tener en cuenta que la mayoría del trabajo ha sido práctico.

Gráficamente la categoría Curricular queda resumida en figura nº 5.30.

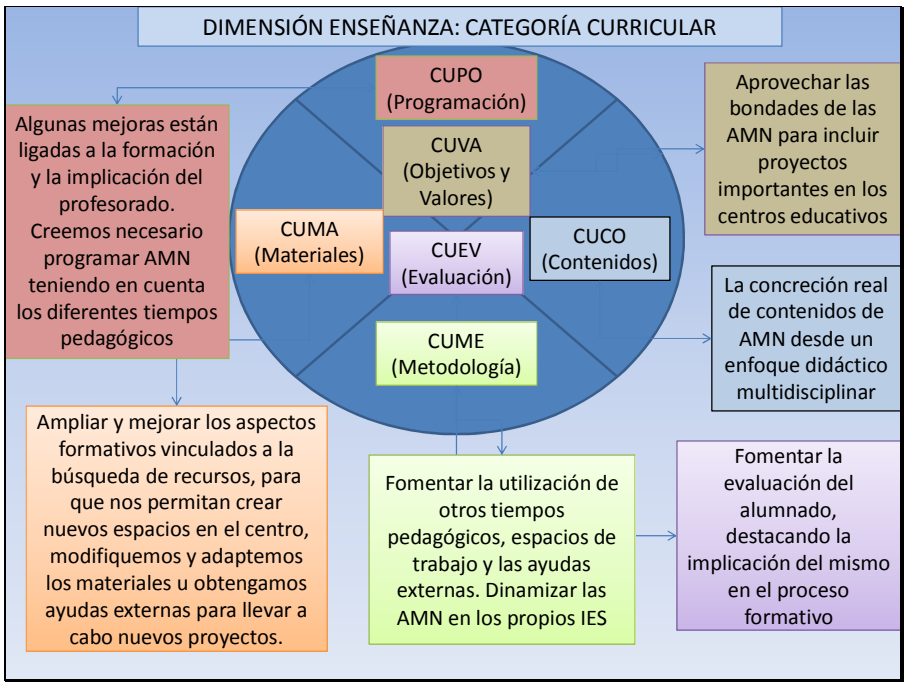


Figura nº 5.30.- Figura resumen de la categoría Curricular.

A nivel curricular debemos trabajar para la mejora en la formación del profesorado en los diferentes tiempos pedagógicos. También hay que desarrollar estrategias que permitan incluir de forma escrupulosa las actividades en la naturaleza en los centros educativos basándome principalmente en las bondades que posee, las posibilidades reales de trabajo interdisciplinar y de implicación del alumnado. No debemos olvidar como el desarrollo de proyectos que impliquen a instituciones u organismos externos, constituyen un apoyo adicional a nivel económico y social, permitiéndonos de esta manera trabajar con la aprobación del consejo escolar en el horario escolar, extraescolar e incluso los fines de semana o períodos vacacionales.

A continuación presentamos un resumen gráfico de la Dimensión Enseñanza, con las Categorías Contextual y Curricular (figura nº 5.31).

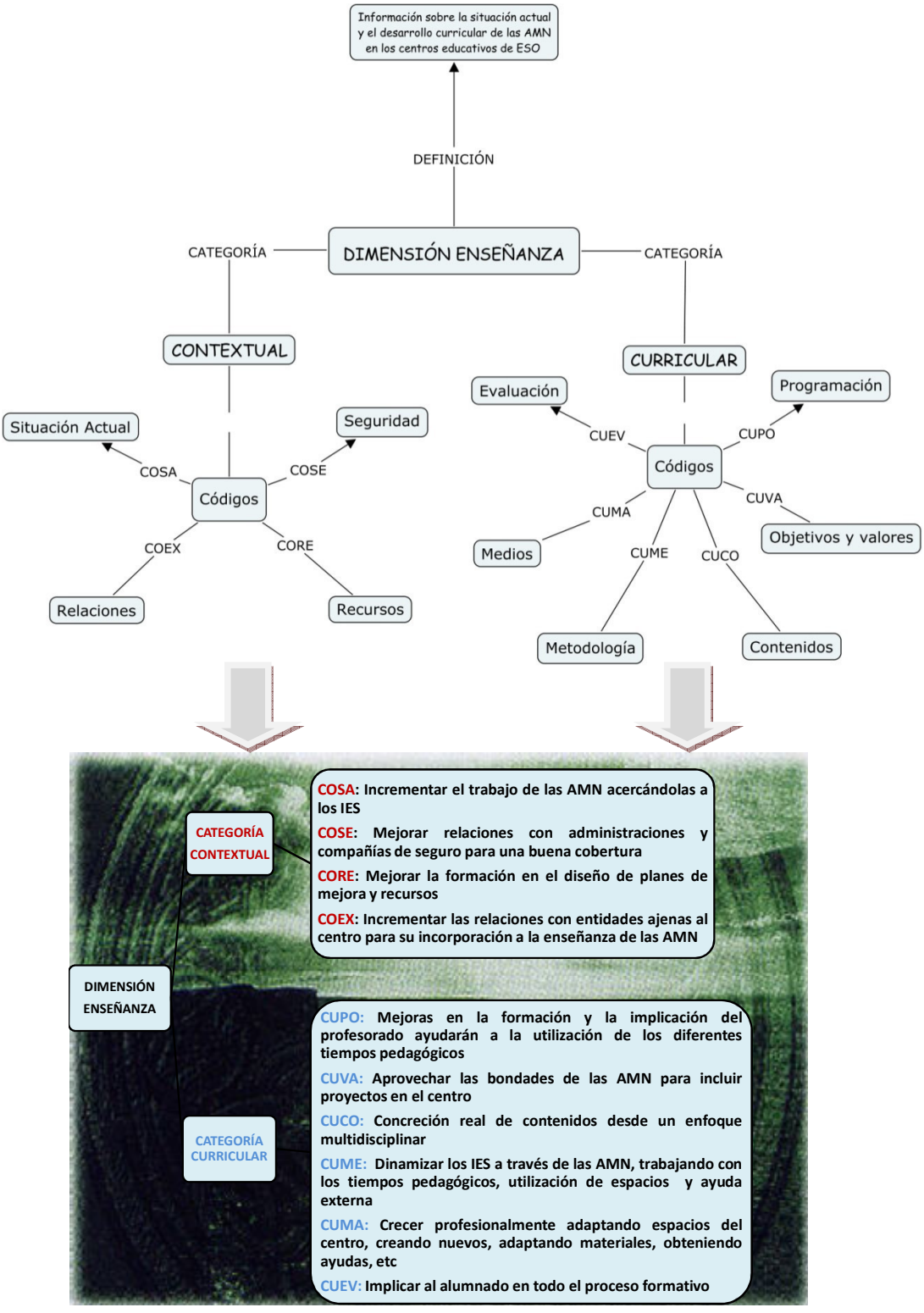


Figura nº 5.31.- Resumen de la Dimensión Profesional.

5.3.- DIMENSIÓN OPINIÓN

5.3.1.- Aportaciones del profesorado que no tienen cabida en los códigos anteriores (OPINIÓN)

En este apartado trabajaremos con una dimensión: *OPINIÓN.* En ella hemos recogido la información aportada por los entrevistados y que no tiene cabida en los códigos anteriores.

En la tabla nº 5.6 podemos observar la frecuencia obtenida en la dimensión Opinión, en la que se ha creado una dimensión y un código con el mismo nombre, puesto que no ha sido necesaria la creación de otros códigos para clasificar la información recogida:

Tabla nº 5.6.- Dimensión opinión con sus respectivas frecuencias.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	CÓDIGO/DESCRIPCIÓN	TOTAL
OPINIÓN	Opinión	OPINIÓN: Aportaciones de los entrevistados que no están incluidos en ninguno de los códigos anteriores.	
		A M V Ma J C O C F 5 1 2 6 0 1 0 0 5	20

Nos parecía oportuna la incorporación de una nueva dimensión en la que incluir la información aportada por los entrevistados, pues de otra forma no hubiéramos podido analizar, ni utilizar en nuestro estudio. De esta manera la información que podamos recopilar nos ayuda a completar y ampliar los códigos ya analizados, y sobre todo cual es el enfoque que puedan dar, de forma general o específica al trabajo de las actividades en el medio natural en los centros educativos.

Dentro de este código, los entrevistados aportan diferentes ideas en las opiniones expresadas, que nos permiten clasificarlas y ordenarlas para una mejor comprensión. De la misma manera que tenemos información codificada que después no hemos utilizado porque no aporta nada al estudio.

Siguiendo el orden desarrollado hasta ahora con el resto de los códigos, las primeras aportaciones significativas vienen de la mano de María. Éstas pueden estar agrupadas en varios apartados en función del tipo de información que nos hace llegar.

Como primer apartado, aspectos que no han favorecido un desarrollo adecuado de las actividades en la naturaleza. Para María, el desarrollo de las clases fuera del centro, puede parecer que no se atiende al resto del alumnado. Esta premisa, en la actualidad, suele estar resuelta con el apoyo del profesorado, que cubre tu ausencia, bien por el de guardia, el equipo u otro

compañero del mismo departamento o de otros. Una buena programación permitiría resolver esta problemática, sobre todo si existe implicación con los compañeros de otras materias que organizarían su docencia para esos días o clases que no va estar en el centro el profesor.

Estas prácticas con un grupo, fuera del centro, suponen desatender al resto de grupos de alumnos a los que el profesor implicado también da clase. (María, Entre004: 173-175 OPINIÓN)

Otras aportaciones de María van enfocadas a la mejora, en general, de la vida en el centro. Esta circunstancia nos permitiría afrontar con más ilusión y decisión la situación actual que vivimos en los centros educativos, en las nos encontramos problemas relacionados con la convivencia o con el fracaso escolar. Como debemos trabajar, podemos deducirlo de las aportaciones que exponemos a continuación, que aunque son argumentos muy generales podemos desarrollarlos perfectamente desde las actividades en el medio natural.

La adopción de medidas no consensuadas ni basadas en los agentes que indicen en la educación, como son los padres, profesorado, amigos, asociaciones, medios de comunicación, etc., tienen muchos indicios de acabar en fracaso.

Que se den mensajes y formación sobre ilusión docente. Que se ilusione al profesorado y al alumnado con una formación más humana y cercana. Que se humanicen los centros, las personas que van en él, sus espacios y estructuras. (María, Entre004: 253-257 OPINIÓN)

Una situación habitual en los centros educativos, es la aparición de empresas que ofertan actividades extraescolares y complementarias. Nos encontramos que el bloque de actividades en el medio natural, suele estar muy ligado a estas empresas, como hemos visto en códigos anteriores, dándose esta situación por diversas razones.

Para María una de las soluciones pasa por ligar estas actividades con la consecución de objetivos educativos, en total armonía a como se trabaja en clase. Este es el esfuerzo que debe hacer el profesorado de Educación Física, entre otras actuaciones, que mejorarían sustancialmente la situación actual. Pero, esto supone un extra para el profesorado implicado, de ahí que el apoyo y reconocimiento real por parte de directiva, claustros, inspección, administración, asociaciones, etc., sea imprescindible para afrontar un trabajo con garantías y de este modo se mejorara la situación a todos los niveles y efectos.

Las empresas en este caso se adelantan a las necesidades y carencias formativas y recreativas de los centros, pero la administración en un futuro, ha de ofertarlas, generando campañas y actividades en las que se sigan consiguiendo objetivos educativos, no excesivamente diferentes de los conseguidos en las aulas. (María, Entre004: 305-310 OPINIÓN)

Para María, la actuación del profesorado es el pilar fundamental, para ello, su implicación es clave en todo el proceso formativo del alumnado de Secundaria. También debemos recordar, como hemos dicho anteriormente, que no es el único pilar que influye, pero si el que tiene más peso específico. Para ello debemos plantear nuestra profesión como algo ilusionante, cargada de retos y dificultades, apostando por ello con decisión y valentía.

Partimos de que tenemos una profesión fantástica, hay que mantener y agrandar la ilusión docente. Evidentemente no está exenta de problemas. Hay que ser optimistas pero sin dejar de pedir una mayor cobertura profesional. Hay que pelear por ser cada día mejor profesional. Hay que dar el paso, cruzar la línea. (María, Entre004: 468-473 OPINIÓN)

El hilo conductor de todo lo expresado, en opinión de María, viene facilitado por las actividades en el medio natural. Desde la propia naturaleza como espacio para desarrollar el hecho educativo (ya lo hacían autores como Aristóteles o en épocas más recientes Rousseau y siempre nos hemos encontrado a lo largo de la historia con personajes importantes que han creído en el medio natural como algo indisociable de una buena educación) hasta las verdaderas potencialidades de las mismas para esa educación integral que en tantas ocasiones escuchamos desde los diferentes medios y que tan poco se concreta en hechos.

En la actualidad, inmersos de nuevo en un cambio educativo, una vez aprobada la nueva Ley Orgánica de Educación, necesitamos algún tiempo para analizar que aspectos podemos cambiar para que nuestro trabajo puede realizarse de la forma más eficaz y eficiente posible.

Todo el centro debería salir a la naturaleza y allí donde hubiera la más mínima posibilidad de aprender, desarrollar nuestras propuestas por medio de las prácticas. (María, Entre004: 310-313 OPINIÓN)

Las actividades en el medio natural tienen unas grandes virtudes y potencialidades educativas, siempre y cuando el carácter que se imprima a las mismas sea el correcto. (María, Entre004: 647-651 OPINIÓN)

Cambiando de entrevistado, Cipriano apuesta por una medida concreta para mejorar la situación actual del trabajo de estos contenidos. Debido a su perfil profesional, centro con enseñanzas específicas de actividades en la naturaleza, el control de los recursos, en este caso económicos, por el departamento de Educación Física, beneficiaría de forma directa a un mejor desarrollo de la docencia en general.

El ingreso en una cuenta común a todo el centro, a veces provoca que los presupuestos se ajusten en función de las necesidades del centro, a costa, en este caso, de la modificación de los presupuestos de una especialidad concreta. Esta situación, que en principio es negativa, puede venir acompañada de reajustes en otras partidas que beneficien, siempre y cuando podamos

desarrollar proyectos con compromiso y dedicación, justificando hasta el último párrafo del mismo.

> *Añadir como mejora que el dinero de la familia profesional de actividad física y deporte vaya directamente al jefe de departamento de la familia profesional y no al secretario del centro.*
> *(Cipriano, Entre006: 197-201 OPINIÓN)*

Creemos que se debe favorecer la comunicación entre departamento y centro para gestionar los recursos de forma conjunta, al que se le puede añadir algunos proyectos que generen ingresos extras y beneficien a la formación del alumnado. Como ejemplo tendríamos la dinamización de zonas concretas como parques, vías verdes, monumentos naturales de la ciudad o provincia mediante la puesta en práctica de cuadernos de trabajo a desarrollar en centros escolares y contando con la colaboración del alumnado del ciclo formativo, tanto en el aula como en el medio natural.

Finalmente, en Cipriano recogemos opiniones muy diversas, aunque podrían estar en otros códigos, han sido seleccionadas porque resumen de alguna manera la situación en la que se encuentra a la hora de abordar la enseñanza de estos contenidos. Destacamos aquellos que pueden afectar de manera negativa, pero que se pueden trabajar desde el compromiso por parte del profesorado, como primer paso para avanzar en la mejora de la situación actual.

Como primera idea, el hecho de cumplir con la normativa vigente y el currículo establecido, nos encontramos con contenidos de actividades en el medio natural es nuestras programaciones, pero la realidad es que se trabajan poco. En todo caso se buscan alternativas para llevarlas a la práctica en otro formato, válidos para el instituto pero que se sale de la dinámica docente del día a día, al final, en el supuesto que se desarrolle, queda como un hecho puntual, en el que se persiguen otros objetivos. Hablamos por ejemplo de la semana cultural, día del deporte, viajes de estudios, etc.

> *En la teoría todos los centros suelen tener estos contenidos en sus programaciones pero el problema es como llevarlos a cabo. Quizás tomando la idea de la semana cultural o semana de la ciencia, podríamos hacer la semana de las actividades en el medio natural, en la que participan toda la comunidad educativa, no solo los profesores de Educación Física. Esta propuesta necesita de bastante tiempo para organizarla.*
> *(Fulgencio, Entre009: 218-225 OPINIÓN)*

Como segunda idea, tenemos la situación del profesorado en los centros educativos. En primer lugar la falta de implicación y disponibilidad en horario no lectivo y además el aislamiento que se vive en los centros respecto a las relaciones con otros institutos. Aunque de manera puntual, se suele romper esta dinámica, no ocurre lo mismo con el día a día, semana a semana, etc. La forma de trabajar, así como la implicación de otros compañeros nos pueden

ayudar de forma significativa a romper esta dinámica y facilitar el trabajo intercentro que tanto falta en los centros educativos actuales.

Esto es complicado, porque el día a día estas como en una isla, pero cuando te reúnes con otros compañeros se ve que las inquietudes y problemas son los mismos. Deberíamos en trabajar en conocer que hacen en otros sitios, como resuelven los problemas y para ello habría que articular algún mecanismo en el que podrían estar implicados CEP, Ayuntamiento, el profesorado y la Universidad para dar respuestas a las situaciones que nos vamos encontrando. (Fulgencio, Entre009: 259-268 OPINIÓN)

Como tercera idea, aquellas cuestiones relaciones con la formación. Abanderar el trabajo en el medio natural como eje principal de nuestro proyecto educativo, intentando superar las dificultades de implicación del profesorado y facilitando la comunicación entre compañeros. Además tenemos que resaltar las potencialidades educativas de estos contenidos y como superan con creces las dificultades existentes, como así lo demuestran algunas experiencias vividas.

También debemos apostar por cambios cualitativos en la formación permanente a través de los Centros del Profesorado (CEP), los diseños debemos adaptarlos a las necesidades del profesorado así como un enfoque, en algunos casos, centrado en incentivos (en la actualidad en Andalucía se está trabajando con documentos que afectan tanto a los centros como al profesorado).

Finalmente, el análisis de la oferta para desarrollar proyectos vinculados a la naturaleza debe surgir desde el centro, afrontando la superación de las dificultades de forma firme. La fórmula de Semana Blanca, Verde o Azul debe ser replantada para adaptarlo a la situación real del centro, no como ocurría hasta ahora que sólo les tocaba a unos pocos, disfrutar de unas vacaciones activas y en la naturaleza de forma puntal y no consolidada año a año, porque dependía de sorteos y mucho papeleo para llevarlas a cabo.

Debemos realizar las actividades formativas en la naturaleza. Nos encontramos con un problema, la disponibilidad del profesorado, pero a cambio la experiencia vivida supera con creces las dificultades, suele ser muy positiva, como así ocurrió en una actividad organizada en Málaga, donde se desarrollaron actividades que se podían realizar en las escuelas. Eran profesores de Primaria y Secundaria.
(Fulgencio, Entre009: 139-146 OPINIÓN)

Lo principal es la actitud del profesorado, la idea mía, por ejemplo cuando se planteó las jornadas de la Universidad en colaboración con el CEP, me llamó mucho la atención que el profesorado; más de 30 profesores, la asistencia a las jornadas era por las tardes, y en el diseño de las mismas la parte práctica era solo por las mañanas, cuando a nosotros nos interesa mucho más esta parte práctica. (Fulgencio, Entre009: 114-121 OPINIÓN)

El inconveniente de estas ofertas es que el número de participantes suele ser escaso, pero la ventaja es el coste que esta subvencionado. Nuestro caso concreto se selecciono un curso, 3º de ESO, de los 90 solo participaron 25 por sorteo. (Fulgencio, Entre009: 203-207 OPINIÓN)

Como resumen del código Opinión, nos quedamos con:

Las situaciones habituales que tenemos en los centros educativos no favorecen el trabajo diario de las actividades en el medio natural y en ocasiones se hace extensible al resto de contenidos y materias. Por ello creemos que son necesarias algunas medidas como:

1) Tenemos el reto de resolver la no presencia física del profesorado en las aulas y en horario escolar al estar involucrado en actividades fueras del centro.
2) La adopción de medidas no consensuadas por todos los agentes educativos, van a estar llena de dificultades, hay que trabajar en establecer buenas relaciones entre todos.
3) La no implicación de las empresas y asociaciones colaboradoras en la vida del centro de forma permanente, perjudica a la hora de consolidar cualquier propuesta educativa.
4) Las modificaciones continuadas de las Leyes de Educación, sin un desarrollo completo de las mismas, arrastrándose deficiencias de una a otra.
5) Retomando algunas ideas ya expuestas, algunas actuaciones que mejorarían la situación actual, pueden ser:

    a. Incentivar la implicación del profesorado en las actividades del centro.
    b. Favorecer la incorporación a los diferentes proyectos que puedan o vayan surgiendo.
    c. Animar para la participación en actividades formativas.
    d. Trabajar para conseguir una flexibilización del horario, cuando se participa en proyectos y actividades fuera del centro y de varios días.
    e. Desarrollar proyectos para conseguir ayudas e incrementar los recursos tanto del área como del centro, etc.

El gráfico nº 5.32 representa el resumen del código Opinión.

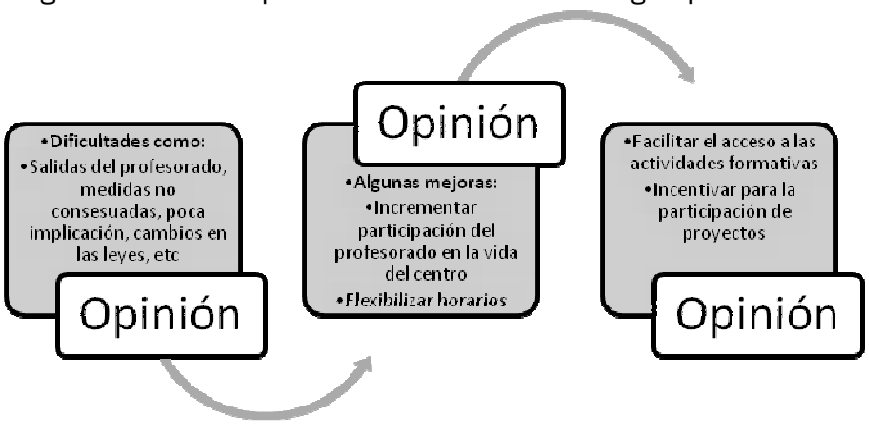
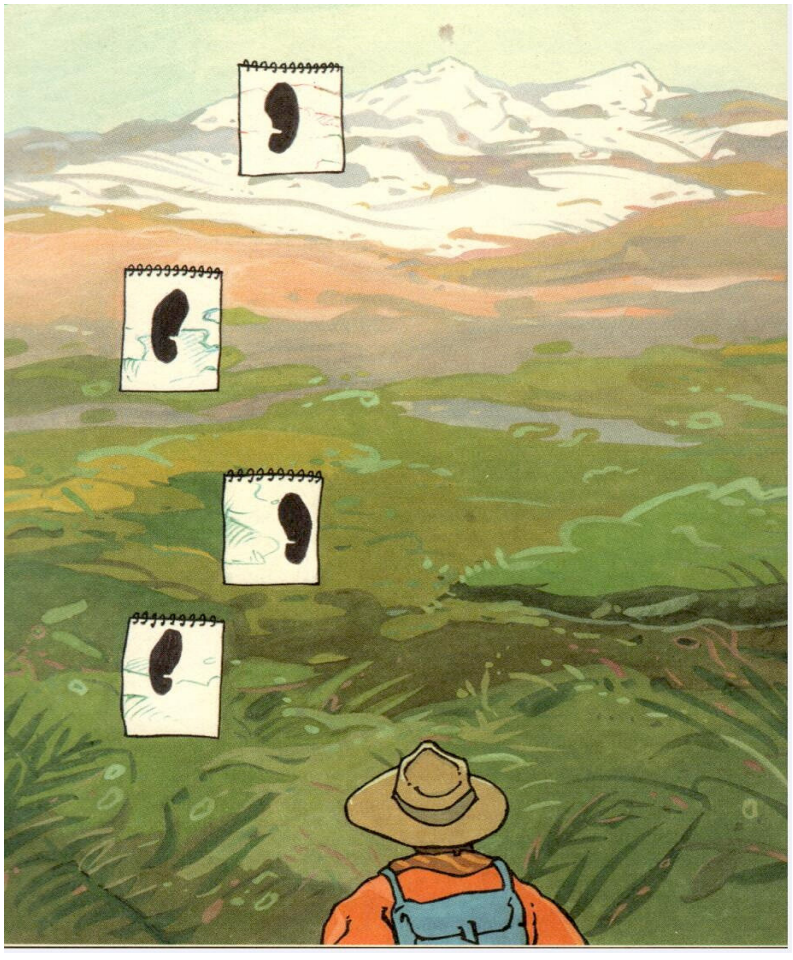


Figura nº 5.32.- Resumen del código Opinión.

Capítulo Sexto:

Triangulación de los datos del cuestionario y la entrevista



ÍNDICE

CAPÍTULO SEXTO:
TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO Y LA ENTREVISTA

6.1.- DIMENSIÓN 1: DATOS SOCIOCEMOGRÁFICOS

6.2.- DIMENSIÓN 2: EDUCACIÓN EN VALORES

6.3.- DIMENSIÓN 3: ASPECTOS GENERALES

6.4.- DIMENSIÓN 4: OBJETIVOS

6.5.- DIMENSIÓN 5: CONTENIDOS

6.6.- DIMENSIÓN 6: METODOLOGÍA

6.7.- DIMENSIÓN 7: EVALUACIÓN

6.8.- DIMENSIÓN 8: FORMACIÓN

6.9.- DIMENSIÓN 9: EDUCACIÓN AMBIENTAL

6.10.- DIMENSIÓN 10: OPINIÓN



"El fundamento de mis valores,
mi actitud de cara a la naturaleza,
con hombres, con seres vivos,
mi visión del mundo,
mis gustos y mi acercamiento
a las cosas son
la base de mi existencia".
Benoît Chamoux

CAPÍTULO SEXTO: TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO Y LA ENTREVISTA

En este capítulo vamos a contrastar los datos obtenidos a partir de los instrumentos utilizados en la recogida de información de las fases anteriores de la investigación, el cuestionario y la entrevista. Con los resultados alcanzados llevamos a cabo la triangulación, entendida como técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos y que con un mismo objetivo puede contribuir a validar un estudio y potenciar las conclusiones que de él se derivan (Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2006).

El análisis de los resultados obtenidos por el cuestionario sentó las bases para la elección del profesorado experto que participara en la segunda fase de la investigación. El instrumento utilizado en este período cualitativo es la entrevista. Nuestro principal objetivo consistía en incrementar la información sobre diferentes aspectos relacionados con la realidad de las actividades en el medio natural en los centros educativos y el papel del profesorado de Educación Física en todo el proceso. Una vez analizada la información recogida consideramos de especial relevancia el grado de coincidencia así como la mejora de lo obtenido con el cuestionario. En palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2006:779) *lo que se busca con estos diseños es convergencia y resultados complementarios. Si los resultados de los dos enfoques coinciden, se incrementa la confianza en tales resultados tanto cuantitativos como cualitativos, y se confirman las conclusiones.* De forma gráfica presentamos el guión del capítulo 6 (figura nº 6.1):



Figura nº 6.1.- Resumen aspectos relevantes de la triangulación, Dalmau (2003: 213).

6.1.- DIMENSIÓN 1: DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Analizamos en esta dimensión la interacción entre el profesorado encuestado y el profesorado experto. Nos centramos en aspectos como la edad, la titulación, la práctica en su tiempo libre, trabajos desarrollados fuera del entorno laboral o la experiencia como docente. Como guía del análisis y la discusión nos centramos en los objetivos que nos planteamos en la Dimensión *Sociodemográfica*:

- Determinar el perfil sociodemográfico del profesorado de educación física en los Institutos de Enseñanza Obligatoria y su vinculación con las actividades en el medio natural.
- Conocer el trabajo, a nivel individual, que se realiza fuera del horario extraescolar relacionado con las actividades en la naturaleza.
- Establecer conexiones, si las hubiera, entre la práctica en el tiempo libre del profesorado y su labor educativa a través de ciertos contenidos.

En el cuadro nº 6.1 agrupamos las preguntas que aportan información a la dimensión sociodemográfica:

	Cuestionario Experiencia Piloto	Cuestionario IES Andalucía	Entrevista Expertos en Actividades en el Medio Natural
Preguntas	23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 y 30	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 y 28	1, 11 y 14

Cuadro nº 6.1.- Información encuadrada en la dimensión sociodemográfica.

Con los datos obtenidos del cuestionario, utilizado en la primera fase de la investigación nos encontramos que el perfil del profesor de educación física es: una persona joven entre 28 y 35 años, con una media de 37,53 años, en su mayoría hombres (76,3%), que lleva más de diez años en la docencia, funcionario con destino definitivo (74,4%), en su mayoría licenciados en Educación Física (79,5%), que trabaja en horario extraescolar en contenidos relacionados con el medio natural (68,9%), desarrollando puestos sobre todo de coordinador (48,8%) y practica con más frecuencia el senderismo, la bici de montaña y las actividades en la nieve.

En la segunda fase de la investigación y con la entrevista como instrumento utilizado obtenemos que el perfil de los entrevistados esté entre los parámetros siguientes:

a) Son personas jóvenes (entre 30 y 45 años) con más de cinco de años de experiencia docente en el ámbito formativo relacionado con las AMN.

b) Todos son licenciados en Educación Física, aunque las vías formativas han sido diferentes. Cercano al 70% de los entrevistados se han formado en las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte o en el INEF. El 30% restante ha recibido una formación inicial, primero en Magisterio, especialidad en EF y después accediendo a segundo de la licenciatura.
c) Cercano al 45% de los entrevistados (4), tienen el título de doctor y han desarrollado trabajos de investigación relacionados con las AMN. El resto de los entrevistados no doctores participan de forma activa en proyectos y demás actividades que mejoren la formación en estos contenidos.
d) Solamente una persona de las entrevistadas es mujer. Concretamente en Andalucía vinculada con la formación inicial en la universidad y participante de forma activa, con al menos 5 años de experiencia tenemos solamente a tres profesoras.
e) Todo el profesorado entrevistado ha publicado de una forma u otra artículos, capítulos de libros, monográficos, participación en jornadas y congresos, etc.
f) El 100% de los entrevistados está vinculado con trabajos fuera del ámbito escolar. El profesorado universitario porque desarrolla proyectos o experiencias en contextos diferentes (escuelas municipales, campamentos, actividades formativas, etc.) y el profesorado de los IES porque está vinculado a la formación específica y tiene relación con empresas de turismo activo, participa en grupos de trabajo específicos de AMN, colabora con las federaciones deportivas, etc.
g) Debido a la relación tan estrecha que tienen los entrevistados con las AMN en su mayoría son practicantes asiduos de alguna modalidad deportiva o actividad relacionada con las AMN, p. e.: participante en pruebas de orientación o btt, rutas de senderismo, viajes de aventura y turismo de naturaleza, campamentos, etc.

Al comparar los datos obtenidos del cuestionario y la entrevista observamos que existen algunas coincidencias aunque sobre todo ofrecemos algunas mejoras a la hora de definir el perfil del profesorado de EF y su relación con las AMN. A continuación planteamos algunos asertos que nos ayuden a mejorar y ampliar las posibilidades del trabajo de las AMN en la escuela desde una perspectiva centrada en el profesorado.

Una práctica del profesorado en su tiempo libre y vinculado a las AMN mejora su trabajo en la escuela:

Algunas aportaciones que exponemos nos facilitan la comprensión, y aunque de forma directa no se vincule con el centro educativo si podrá tener transferencia a la hora de crear hábitos y estilos de vida que puedan beneficiar de manera indirecta y en momentos puntuales su aplicación educativa. De acuerdo con esto, Arribas (2003:62) comenta *que la forma como aprendamos a*

vivir experiencias en el medio natural, condicionará en gran medida el que podamos/sepamos seguir aprendiendo en nuestro contacto con la naturaleza. Así, la escuela, las asociaciones y clubes, los campamentos, las primeras salidas con amigos, la cultura de nuestro contexto, los cursos formativos, etc., se deben convertir en los principales aspectos que posibiliten nuestra propia autonomía y la creación continua de cultura de las actividades en el medio natural en nuestro entorno social.

La coincidencia de actividades realizadas en el tiempo libre del profesorado con los contenidos curriculares a impartir pasa necesariamente por la implicación del profesorado, lo ideal sería desde diferentes disciplinas, pero como mínimo, la del departamento de EF. Nos encontramos como algunos compañeros han observado la existencia de condiciones favorables como la que citamos a continuación. Tejedor (2005:1) destaca lo siguiente: *un hecho observacional del entorno próximo a la educación física que conozco, no demostrado empíricamente, pero fácilmente identificable: gran parte de los departamentos didácticos que incluyen actividades en el medio natural tienen uno o varios profesores que fuera del horario lectivo están directamente vinculados a las actividades en el medio natural y que su ocupación de ocio y tiempo libre mayoritariamente gira en torno a este tipo de actividades.*

Buscando la justificación para su aplicación en los centros educativos nos encontramos con las aportaciones de Camerino (1998). Destacamos como el formato de práctica en tiempo de ocio es diferente al escolar. Es preciso diferenciar, por un lado, como es la utilización del tiempo libre para estas actividades, y por otro, la práctica en otros ámbitos diferentes al educativo fuera del horario escolar, que puede estar o no vinculado al centro educativo. Esta situación puede ser utilizada, para el trabajo en la escuela, desde las premisas planteadas por Camerino (1998), que si somos capaces de encontrar valores en este tiempo libre y de ocio, podemos legitimar nuestra acción educativa en este ámbito. Es nuestra labor como docente, sin perder la esencia de este tiempo pedagógico, el trabajo desde el placer de los participantes a la hora de desarrollar las actividades, el respeto por la libertad y la autonomía en la elección y el desarrollo creativo de las mismas.

En la misma línea tenemos como García, Puig y Lagardera (comps.) (2002:257) afirman que *en la sociedad actual la práctica de actividades en nuestro espacio de ocio y tiempo libre suele estar vinculado a un estado de bienestar, si le añadimos que esta práctica está relacionada con la actividad física, nos encontramos con un bienestar activo y saludable,* como así queda reflejado en el cuadro nº 6.2, donde las AMN y sus posibilidades tienen un espacio muy amplio y lleno de posibilidades.

Dimensiones del Ocio		
Dimensiones	Promueve	Prácticas más representativas
Lúdica	Descanso/diversión	Juego, turismo vacacional, ocio doméstico, animación, paseos, parques temáticos, etc.
Creativa	Reflexión, aprendizaje/formación, innovación, identidad personal, desarrollo personal	Artes, turismo alternativo, nuevas prácticas deportivas, hobbies, ocio virtual, etc.
Festiva	Sentimiento de pertenencia, cohesión grupal, sentido de lo extraordinario, relaciones interpersonales	Fiestas, eventos, ferias, festivales, deporte espectáculo, celebraciones familiares, etc.
Ecológico/ambiental	Respeto, control, armonía	Agroturismo, ecoturismo, deportes al aire libre, recreación al aire libre, etc.
Solidaria	Empatía, inclusión, participación social, altruismo	ONG, asociacionismo, deporte para todos, turismo social, etc.

Cuadro nº 6.2.- Dimensiones del ocio elaborado a partir de San Salvador del Valle (2000:60), en García, Puig y Lagardera (comps.) (2002:257).

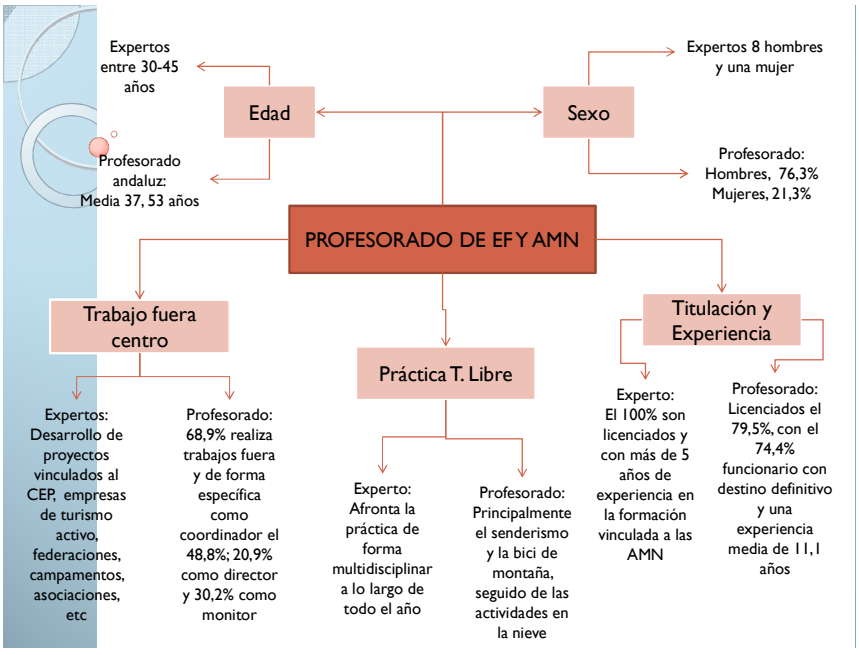


Figura 6.2.- El profesorado de EF y las AMN.

6.2.- DIMENSIÓN 2: EDUCACIÓN EN VALORES

Cómo el trabajo de las actividades en la naturaleza facilita la educación en valores dentro del proyecto educativo es el eje principal del análisis y la discusión de esta dimensión.

La problemática actual de la educación nos sitúa en una posición poco alentadora debido a las dificultades actuales para llevar a cabo las programaciones oficiales en los centros educativos. Actualmente la falta de disciplina, el bajo rendimiento académico o la poca motivación, extendida en todas las materias que se imparten en ESO provocan que nos encontremos en una situación crítica, en la que se deben aplicar medidas correctores desde diferentes perspectivas. Sirva como ejemplo de la actualidad educativa los datos aportados por el informe PISA 2006: el 40% de los alumnos españoles participantes en el estudio estaban matriculados en segundo y tercero de ESO y habían repetido uno o dos años. Pues bien, como ha ocurrido en los estudios PISA de 2000 y 2003, se comprueba que la repetición y el retraso en el estudio no benefician en absoluto los resultados académicos de los alumnos en la adquisición de las competencias básicas.

Los objetivos que nos planteamos en la Dimensión *Educación en Valores* son:

- Reconocer las opiniones del profesorado de educación física sobre las AMN y su relación con los valores.
- Justificar las AMN como medio eficaz para un trabajo de Educación en Valores.

En el cuadro nº 6.3 agrupamos las preguntas que contribuyen con información a la dimensión Educación en Valores.

	Cuestionario Experiencia Piloto	Cuestionario IES Andalucía	Entrevista Expertos en Actividades en el Medio Natural
Preguntas	-	1 y 20	6, 20 y 21

Cuadro nº 6.3.- Información encuadrada en la dimensión Educación en Valores.

Las AMN basadas en una Educación en Valores facilita su incorporación al trabajo en los IES:

Los resultados del cuestionario muestran como la mayoría del profesorado está de acuerdo con las afirmaciones que vinculan los valores con el trabajo de las AMN. De forma resumida el siguiente gráfico nos muestra las medias en las que todos los valores están muy cercanos al *"totalmente de acuerdo"* (valor de 4), gráfico nº 6.1.

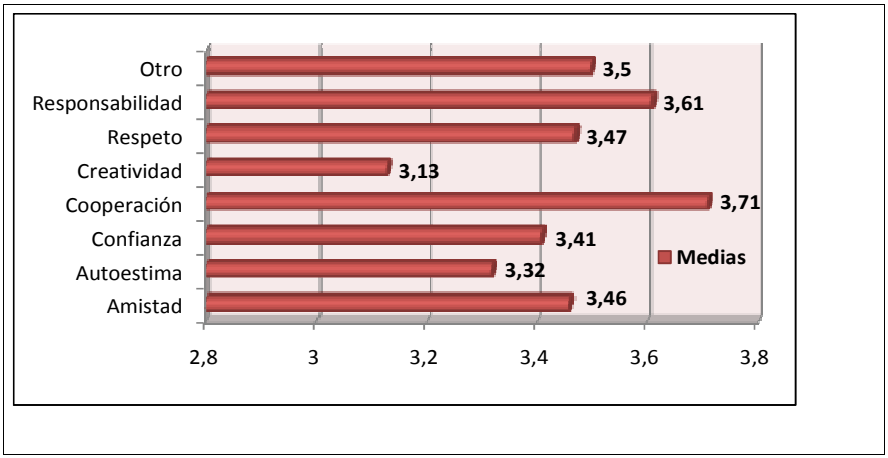


Gráfico nº 6.1.- Valores medios de la educación en valores.

En general podemos afirmar que el profesorado considera que las aportaciones de las actividades en el medio natural a la Educación en Valores son muy positivas y que casi la totalidad de los contenidos están impregnados de los principales valores citados anteriormente. Sin embargo para tener datos más convincentes y clarificadores nos encontramos con las siguientes aportaciones: la valoración más alta hace referencia a que se desarrolla la cooperación entre el alumnado a la hora de realizar el trabajo de estos contenidos, con una media del 3,71. Otro dato a resaltar es que estos contenidos fomentan de manera implícita la responsabilidad, básicamente basado en las actitudes que afloran en la enseñanza y aprendizaje de estos contenidos. El alumnado deberá actuar con diligencia en la mayoría de los casos, el valor que nos encontramos es de 3,61 de media.

El resto de los valores oscilan entre los dos vistos anteriormente. A nivel general todos están por encima de 3 están *"de acuerdo"*, esto quiere decir que la mayoría opta por confirmar las posibilidades educativas que se pueden activar desde cualquier centro teniendo en cuenta la educación en valores, y que se puedan desarrollar, de forma coherente, proyectos vinculados a los mismos.

Entre las aportaciones de los entrevistados presentamos de forma resumida aquéllas que tienen cierta relación con los resultados obtenidos del cuestionario:

- Para María, lo importante es trabajar las actividades en la naturaleza (cimentada en una educación en valores, formatos prácticos y participativos), aunque tenga que utilizar formatos alternativos, pero que tienen una vigencia actual desde el punto de vista educativo y formativo.
- Dentro del resumen del código experiencia docente reglada (PERE) destacamos como existe una escasa formación inicial en actividades en el medio natural (así lo demuestran los planes de estudios, con una carga lectiva escasa), y también por la información aportada por el profesorado

entrevistado. Esta situación se ha resuelto de diferentes formas, como por ejemplo: realizando proyectos interdisciplinares e intercentros, completando la formación en otros ámbitos, planteando propuestas globales o proyectos basados en la Educación en Valores, entre otros.

La justificación de esta línea de trabajo basado en la Educación en Valores la encontramos en ejemplos que abordan los proyectos desde una perspectiva interdisciplinar y la formación permanente, así tenemos:

- Las experiencias en actividades formativas, como nos muestra Parra (2001) bajo el formato de seminario permanente, nos permite abordar la enseñanza de contenidos de actividades en el medio natural sin salir del centro. Destacable son las unidades didácticas de orientación, cuerdas (escalada, cabuyería y técnicas alpinas), acampada (montaje de tiendas y mochilas), cicloturismo, supervivencia, vela y ecofísica (la Educación Ambiental en Educación Física).
- Algunas experiencias de trabajo cooperativo con resultados muy satisfactorios nos las encontramos en Caballero; Domínguez; Parra y Rovira (2007) que plantean un trabajo multidisciplinar en la elaboración de un cuaderno de campo, cuyo eje principal son las actividades en el medio natural y en este caso se trabaja con la realización de un sendero en la naturaleza.
- Parra (2001) afronta un modelo de formación participativo que da cobertura a la formación inicial insuficiente comentada en capítulos anteriores. De forma resumida presentamos su esquema sobre los perfiles del profesorado participante (figura nº 6.3).

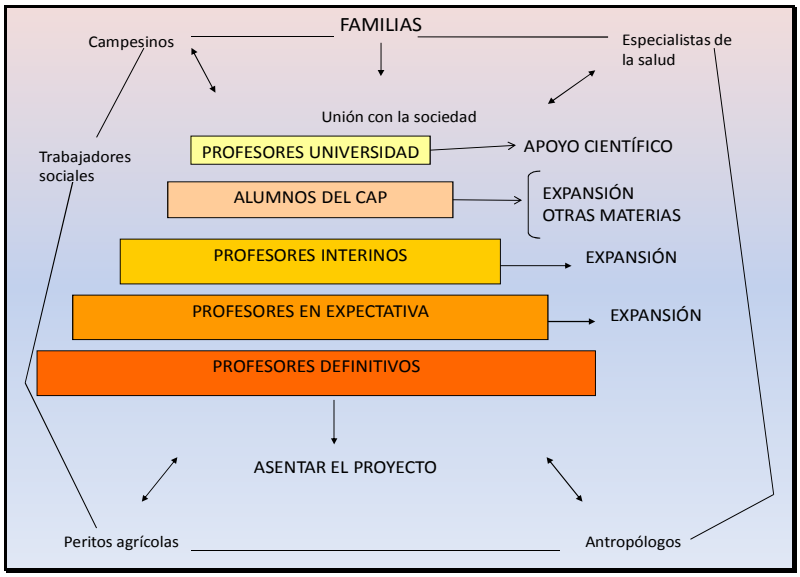


Figura nº 6.3.- Perfiles del profesorado en actividades formativas interdisciplinares, Parra (2001).

- En cuanto a la idoneidad de un trabajo de AMN a nivel educativo afirmamos en la línea de Parra y Rovira (2006:6) que una vez iniciadas permiten la obtención de muy buenos resultados, *la aventura en cualquiera de sus facetas implica adentrarse en territorios de lo desconocido y eso cautiva inmediatamente a los alumnos y al profesor, aglutinando ante sí, diferentes logros y vivencias, generando espacios comunes de ocio y diversión.*

Además tenemos como otras investigaciones, Jiménez (2000:58) desarrollan estudios en esta línea. En su tesis doctoral aborda las ventajas de la actividad física y el deporte desde una perspectiva de la educación en valores, *la actividad física y deportiva correctamente planificada, con una metodología específica y siguiendo la idea de "educación" física centrada en la promoción de valores puede contribuir a la prevención de conductas antisociales y a la mejora de la calidad de vida y del bienestar personal y social de estas poblaciones, generando una alternativa positiva en sus vidas (Collingwood, 1997; Martinek y Hellison, 1997; Danish y Hellen, 1997").*

Siguiendo la línea ofrecida por María añadimos más experiencias llevadas a cabo por autores como Abardía, García y Díez (2006) que intentan acercar las actividades en la naturaleza al medio urbano, en nuestro caso utilizando un tema transversal como la educación vial, su propuesta es el campamento de día sobre técnicas de conducción segura. Una alternativa de acercar "lo natural" a "lo urbano". Destacamos que es una experiencia a realizar en horario no lectivo pero con una gran vinculación al proyecto de centro.

Para Collado (2005:468) existen varios modelos con los que afrontar la educación en valores a través de la Educación Física y, por ende, las AMN:

1. Modelo de compromiso personal del docente.
2. Modelo ecológico para el desarrollo de valores sociales y personales en la actividad física y el deporte.
3. Modelo educativo-ético-ecológico de educación en valores a través de la práctica físico-deportiva.
4. Propuesta de educación en valores desde la educación física para la escuela de magisterio de Segovia.

Para finalizar esta dimensión nos parece interesante destacar como la acción de educar, va más allá del tiempo en la escuela, cualquier momento puede ser el idóneo. En nuestro caso resaltamos como las vivencias en otros tiempos pedagógicos nos pueden ayudar a conseguir nuestros objetivos. En la siguiente cita queremos hacer hincapié en la importancia que puede tener la educación no formal en todo el proceso formativo en el caso que nos ocupa, la educación de los adolescentes, entonces *si educar es preparar para la vida propiciando el desarrollo personal, es difícil entender que esto sea posible sin asomarse al panorama de vivencias y valores que son posibles gracias al Ocio (Cuenca, 1995:35).*

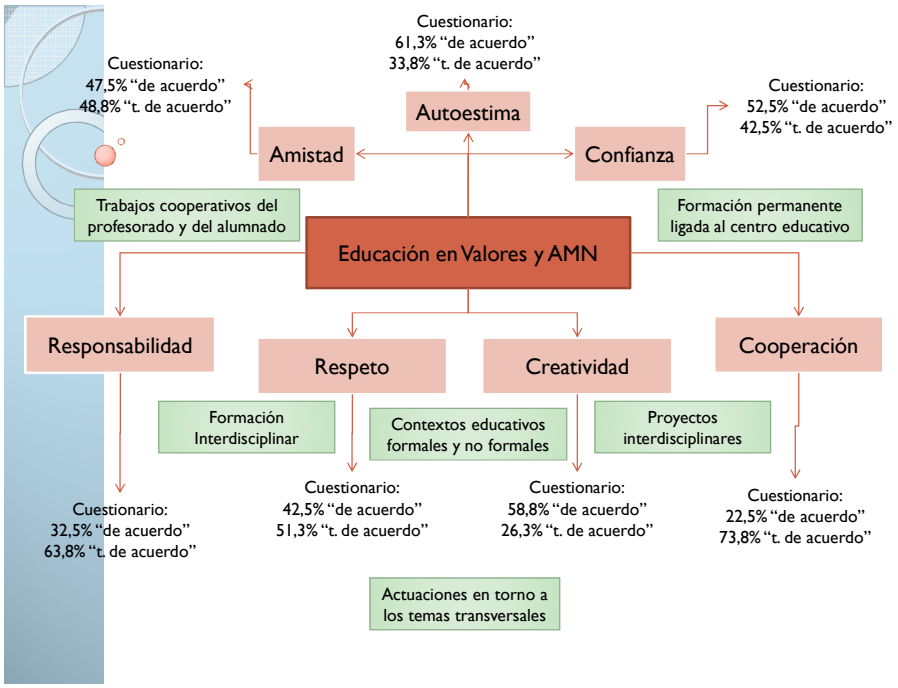


Figura 6.4.- Aportaciones del cuestionario y entrevistas de las AMN a la Educación en Valores.

6.3.- DIMENSIÓN 3: ASPECTOS GENERALES

En esta dimensión queremos conocer algunos factores que afectan al trabajo de las AMN en los centros educativos tanto de manera positiva como negativa, y todo esto enmarcado en la realidad actual que se viven en el día a día en la escuela. Para ello nos hemos planteado los siguientes objetivos:

- Identificar los principales factores que afectan al trabajo diario de las AMN.
- Detectar las dificultades del profesorado para llevar a cabo el trabajo de estos contenidos.
- Comprender la situación actual de las escuelas sobre el trabajo de actividades en la naturaleza.

En el cuadro nº 6.4 agrupamos las preguntas que aportan información a la Dimensión *Aspectos Generales de las AMN*.

	Cuestionario Experiencia Piloto	Cuestionario IES Andalucía	Entrevista Expertos en Actividades en el Medio Natural
Preguntas	1 y 6	12 y 20	3, 4, 15, 20 y 21

Cuadro nº 6.4.- Información encuadrada en la dimensión Aspectos generales de las AMN.

En la primera fase diseñamos dos preguntas para recoger información sobre aspectos generales de las actividades en al medio natural. Si analizamos cada ítem observamos que podrían encajar en otras dimensiones, pero nuestra intención es tener una valoración global mediante afirmaciones que planteamos y así conocer el grado de acuerdo o desacuerdo que tiene el profesorado con las mismas (pregunta nº 12). Dentro de este bloque, también de forma global queremos saber que opina el profesorado sobre aspectos positivos y aspectos mejorar que ofrecen las AMN (pregunta nº 20). En esta última pregunta la información recogida nos da una idea de las posibles acciones futuras así como de las tendencias en este campo (cuadro nº 6.5).

Análisis de la dimensión 3: Aspectos Generales	
Pregunta nº 12: Afirmaciones generales sobre los contenidos relacionados con las actividades en el medio natural.	
Ítem 70	Sólo realizo deportes en la naturaleza como: orientación, escalada, piragüismo o bicicleta de montaña
Ítem 71	Sólo realizo actividades en el medio natural, que no son deportes como: acampada, senderismo, rutas en bici o paseos a caballo
Ítem 72	Para el fomento de estas actividades en el tiempo libre del alumnado amplio la oferta en actividades continuadas y extraescolares
Ítem 73	Comienzo en horario lectivo pero se amplia a excursiones y fines de semana
Ítem 74	Utilizo medios audiovisuales y nuevas tecnologías
Ítem 75	Se incluye a los padres para colaborar en la puesta en marcha de estas actividades
Ítem 76	Se llevan sólo por el profesorado de Educación Física
Pregunta nº 20: Señala algunos aspectos positivos y otros a mejorar sobre las actividades en el medio natural en los centros educativos de secundaria de Andalucía.	
Ítem 131	Aspectos positivos
Ítem 132	Aspectos a mejorar

Cuadro nº 6.5.- Afirmaciones sobre las actividades en el medio natural.

Los valores que nos encontramos oscilan en las opciones de respuesta entre 1="totalmente en desacuerdo" y 4="totalmente de acuerdo". Entre los valores más destacados tenemos, en función de la tendencia de la mayoría, los siguientes datos: la media más alta con el valor de 2,78 corresponde a la afirmación del ítem 76 (Se llevan sólo por el profesorado de Educación Física); otra afirmación destacable, con un valor de 2,66, nos la encontramos en la afirmación del ítem 73 (Comienzo en horario lectivo pero se amplia a excursiones y fines de semana); con un valor de 2,64, la afirmación del ítem 72 (Para el fomento de estas actividades en el tiempo libre del alumnado amplio la oferta en actividades continuadas y extraescolares) y la afirmación con el valor más bajo 1,84 que corresponde con el ítem 75 (Se incluye a los padres para colaborar en la puesta en marcha de estas actividades).

La opinión del profesorado es muy clara respecto a estas afirmaciones. Suele ser el profesor de Educación Física quien se implica en el trabajo de las actividades en el medio natural; la implicación de los padres se da en valores

muy bajos; es necesario el uso de otros tiempos pedagógicos para llevar a cabo este tipo de contenidos (dadas las características y el entorno donde se realizan). Con valores parecidos nos encontramos que el profesorado desarrolla deportes en la naturaleza (valor medio de 2,37) y actividades en el medio natural (no considerados como deportes) con un valor medio de 2,32. También tenemos, con un valor medio de 2,55, como el profesorado utiliza en estos contenidos los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías (gráfico nº 6.2).

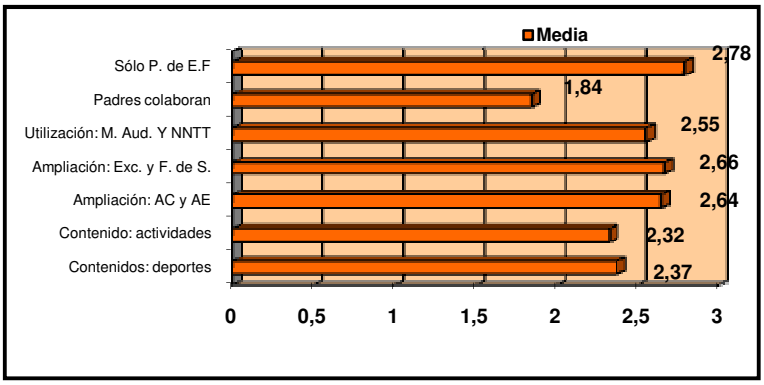


Gráfico nº 6.2.- Medias sobre aspectos generales de las actividades en el medio natural.

Como resumen de la pregunta nº 20 presentamos aquellos aspectos más citados por el profesorado (cuadro nº 6.6).

Aspectos Positivos	Aspectos a Mejorar
Educación en valores y trabajo interdisciplinar	Facilitar las relaciones con el entorno próximo del centro
Son contenidos motivantes y novedosos	Fomentar los convenios con otras instituciones así como la solicitud de subvenciones para abaratar costes y permitir acceder a los materiales para el desarrollo de las actividades
Fomentar la utilización del tiempo libre	Todo lo relacionado con los seguros y coberturas del profesorado y el alumnado
Implicación del profesorado en horas no lectivas	Avanzar en la utilización de otros espacios fuera del centro, apoyados por la administración
Las relaciones interpersonales entre el alumnado y el profesorado	Formación inicial y permanente del profesorado
Riqueza de espacios naturales que permiten un trabajo colaborativo y participativo del alumnado	Modificación y mejora del currículo
Utilización de otros espacios diferentes	Favorecer la utilización de otros tiempos pedagógicos apoyados por toda la comunidad educativa

Cuadro nº 6.6.- Aspectos positivos y aspectos a mejorar de las actividades en el medio natural.

En cuanto a la información recogida en las entrevistas realizadas a expertos destacamos los siguientes puntos:

1. Existe poco trabajo de las AMN en los IES aunque están muy bien valoradas desde el punto vista educativo y social.
2. Tenemos algunos factores que influyen de forma negativa en la puesta en marcha de estos contenidos. Entre ellos destacamos: la poca implicación de la administración y del profesorado así como la falta de formación específica.
3. Las mejoras deben estar vinculadas con la Universidad y las instituciones educativas, como primer paso para poder consolidar estas mejoras.
4. Debemos acercar las AMN a los centros educativos con proyectos integrales y multidisciplinares.
5. Mejorar las relaciones con otros centros educativos, sobre todo con aquellos que imparten formación vinculada con las AMN (ej: centros donde se imparte ciclos formativos de la familia de actividades físicas y deportivas).

A continuación presentamos algunas afirmaciones que aglutinan algunos de los resultados obtenidos y que nos ayudan a comprender la situación actual que se vive en los centros educativos. De esta manera podremos sentar las bases de posibles actuaciones que pueden mejorar este escenario, para ello nos apoyamos en experiencias y opiniones de autores que enriquezcan el proceso en el que estamos inmersos.

Las actividades en el medio natural se trabajan poco en los IES:

Como primera idea, aunque es una situación conocida y puesta ya de manifiesto en el estudio que estamos desarrollando, tenemos que: las actividades se trabajan poco en los centros educativos, su puesta en práctica se realiza fuera del mismo y es necesaria la implicación de otros entes que la desarrollan. Sin embargo, como aspecto positivo se da la paradoja que las actividades son valoradas muy positivamente, aunque no se traduce en un trabajo en los centros. El poco trabajo en los centros, como apunta Santos (2000), citado por Monjas (2003: 183), viene de los problemas que conlleva sacar al alumnado del centro escolar, el esfuerzo y el coste que suponen (no sólo económico, también personal). Otra justificación la tenemos en Monjas (2000) que basándose en la situación actual de la institución escolar es muy difícil poner en práctica cualquiera de estos contenidos e incluirlos en las programaciones.

Podemos añadir otras causas que emanan de los resultados del cuestionario, tenemos que el profesorado más implicado es el de Educación Física y que en muchas ocasiones participa sólo (valor medio de 2,78, el más alto de todos y muy cercano a estar de acuerdo con la afirmación planteada). En el otro polo nos encontramos como el profesorado (valor de 1,84, el más bajo de

todos, muy cercano a estar en desacuerdo) opina que los padres no colaboran lo suficiente ni se implican cuando se llevan a cabo AMN en el centro educativo.

En la misma línea, tenemos como Santos (2003) obtiene datos que nos ayudan a entender el poco trabajo de las AMN en los centros de enseñanza, entre los factores más relevantes tenemos que las actividades en la naturaleza es un contenido poco tratado y con poco peso en el currículum actual. Todos hablan de lo beneficiosas que son para el proceso formativo, pero nadie tiene claro qué son, ni cómo, ni dónde llevarse a cabo.

Las AMN llevan implícito un riesgo debido fundamentalmente a la incertidumbre que envuelve al medio donde se desarrolla. Una manera de minimizarlo es el conocimiento que se tenga del mismo así como la adopción de medidas preventivas y protocolos de actuación. Sin embargo la realidad está bastante lejos de estas afirmaciones, como ejemplo tenemos que Piqué (1997), citado por Fullonet y Fuster (2004:21) recoge información facilitada por el subdirector operativo de los Bomberos de la Generalitat de Cataluña (Manel Bosch) en la que nos comenta como *la mayoría de los siniestros tienen el origen en el desconocimiento del terreno de la zona, de las condiciones físicas y técnicas para desarrollar la actividad, y de la actividad meteorológica.*

Las actividades en el medio natural se valoran positivamente:

A lo largo de la historia observamos como la naturaleza era lugar idóneo para la educación, entre los muchos ejemplos citamos las editadas por la ILE[1], aparecidas desde 1888, en Miguel (2001). En ellas tenemos aspectos relacionados con el movimiento, el medio natural y la educación así como su valoración positiva:

- El amor a la naturaleza.
- La educación de los sentidos.
- Actividades deportivas al aire libre.
- Paseos y excursiones por el campo.
- El gozo por el paisaje.

El cómo abordar el trabajo de estos contenidos constituye uno de los pilares básicos, algunas aportaciones importantes nos orientan en el camino a seguir, Fullonet (1989) apuesta por las AMN por ser actividades que se afronta desde una perspectiva interdisciplinar dadas las características del medio donde se desarrolla. Una de estas características, es la incertidumbre del mismo, que nos hace tomar decisiones constantemente, de ahí que abordar la enseñanza en la naturaleza debe realizarse desde diferentes disciplinas. Otra de las características es la interacción continua, esta situación nos permite que

[1] La Institución Libre de Enseñanza fue fundada en 1876 por un grupo de catedráticos (entre los que se encontraban Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón), separados de la Universidad por defender la libertad de cátedra y negarse a ajustar sus enseñanzas a los dogmas oficiales en materia religiosa, política o moral.

abordemos los contenidos con un enfoque eco-educativo, recreativo o deportivo. Recientemente se incide de nuevo en los aspectos comentados anteriormente, Fullonet y Fuster (2004:32) opinan que *un enfoque interdisciplinar de las actividades deportivas en el medio natural permite abordar con más seguridad las diferentes prácticas que pueden realizarse.*

Aportaciones más actuales las encontramos en Tejedor (2003:148), *el medio natural como espacio físico constituye un marco incomparable, rico y variado que permite ser utilizado para la transmisión de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En él vamos a encontrar todos los elementos que intervienen en la confección de contenidos curriculares propios de nuestra área -la Educación Física- pero también de otras muchas áreas que conforman el currículo de nuestros discentes. Las actividades que vamos a realizar dentro de este medio adquieren una dimensión científica, pedagógica, vivencial y lúdico-deportivo-recreativa, que ponen de manifiesto la capacidad de adaptación física y psíquica de nuestros escolares a un entorno poco habitual y donde el grado de incertidumbre provoca una toma de decisiones constante en función de los objetivos marcados.*

Dentro de este apartado encontramos a profesorado implicado que reivindican las bondades educativas de las actividades en la naturaleza, como por ejemplo Miguel (2003:30) que considera al *medio natural como un espacio privilegiado para plantear procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto de aspectos motrices, como cognitivos, afectivos y sociales. Estas posibilidades, para ser aprovechadas en el contexto escolar, deben tener un tratamiento específico de acuerdo con el grupo al cual van dirigidas.*

En esta misma línea Arribas (2003:60) entiende que estas actividades con un enfoque educativo *deben contribuir a desarrollar la imaginación creativa en contacto con la naturaleza, la posibilidad de decidir cómo queremos vivir "nuestra aventura", estableciendo otros diálogos con el medio y aprendiendo que implica vivir, contactar y desplazarse por él de forma autónoma, llevándonos a una participación consciente.*

Las actividades en el medio natural necesitan de diferentes espacios y tiempos pedagógicos:

La necesaria utilización de espacios y tiempos pedagógicos viene siendo demandada por diferentes autores y expertos así tenemos como debido a su interés y a su justificación educativa desde la Educación Física, las actividades en el medio natural ofrecen las siguientes posibilidades (Santos, 2002a):

1. El trabajo de contenidos de Educación Física en el medio natural.
2. El trabajo de contenidos de actividades en el medio natural en espacios conocidos.
3. El trabajo de las acciones propias de las actividades en el medio natural en el propio medio.

También es imprescindible la implicación del profesorado y la participación de forma activa del centro (en estrecha colaboración con las familias y las instituciones) en todo el proceso educativo, pues se presenta como una de las mejoras a fomentar. Dentro de la escuela la actividad física del alumnado debe estar vinculada en todo al momento al proyecto de centro, en palabras de Calzada (2004:58) *una condición necesaria para que el deporte realizado por niños y jóvenes en edad escolar fuera contemplado como deporte escolar sería que los escolares que interviniesen lo hicieran únicamente bajo la disciplina educativa de su centro de enseñanza de referencia. Nunca podría contemplarse la participación de otra organización o asociación de tipo deportivo o cultural, salvo en circunstancias muy excepcionales y debidamente reguladas.* Con este ejemplo queremos resaltar como en muchos casos la práctica física en horario extraescolar se lleva a cabo con perspectivas muy diferentes a las que se pretende en la escuela.

Una vez analizadas las respuestas dadas por los entrevistados, nos encontramos con un cierto acomodamiento del profesorado como obstáculo básico. Las últimas tendencias para su superación, a nivel oficial, se basan en aspectos relacionados con la calidad de la educación, en la que se incluyen aspectos ligados al profesorado, como así se recogen en la *ORDEN de 9 de junio de 2003, por la que se aprueba el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Es evidente que, con independencia de la experiencia acumulada por el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, para conseguir una formación de calidad es necesario adaptar las estructuras, recursos y procedimientos de organización y funcionamiento de dicho Sistema a los avances que se producen en el conocimiento educativo y a las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas que repercuten en el ámbito educativo y, de forma particular, en la actividad docente, propiciando nuevas estrategias de formación.*

Para González Gallego (1998), la Educación Física en la ESO necesita plantearse retos y desafíos muy importantes. Entre ellos, los de su inmersión coordinada y homogenizada en los currículos de los centros de Secundaria. Una acción que, en muchos aspectos, va a depender de nuestras capacidades de interdisciplinarización.

Con igual importancia debemos diferenciar el ámbito de trabajo de las AMN para ir superando las dificultades que nos vamos encontrando. Destacamos como Miguel (2003) apuesta por cambios desde la escuela, cuando trabajamos con las actividades en el medio natural en el ámbito escolar, no podemos olvidar la intención y la sistematización que caracteriza el propósito de educar. Es una premisa a destacar y diferenciar cuando hablamos de actividades organizadas por un club de aire libre o de montañismo. Por tanto, una de las tareas del profesor será la de justificar una actuación concreta dentro del contexto educativo, de esta manera iremos superando algunas dificultades

acaecidas por la práctica puntual de AMN más parecido a las actividades organizadas por un club o empresa.

Para finalizar esta dimensión, en otros estudios llevados a cabo realizados desde una perspectiva general, la problemática es extrapolable al sistema educativo en general y a la etapa de Secundaria Obligatoria en particular, así Sánchez, Hidalgo, López y Menéndez (2006) muestran como en ESO nos encontramos con múltiples dificultades debido fundamentalmente a las peculiaridades de esta etapa a nivel psicológico, la obligatoriedad de estar escolarizado, la falta de medios, la poca implicación de la familia, etc.

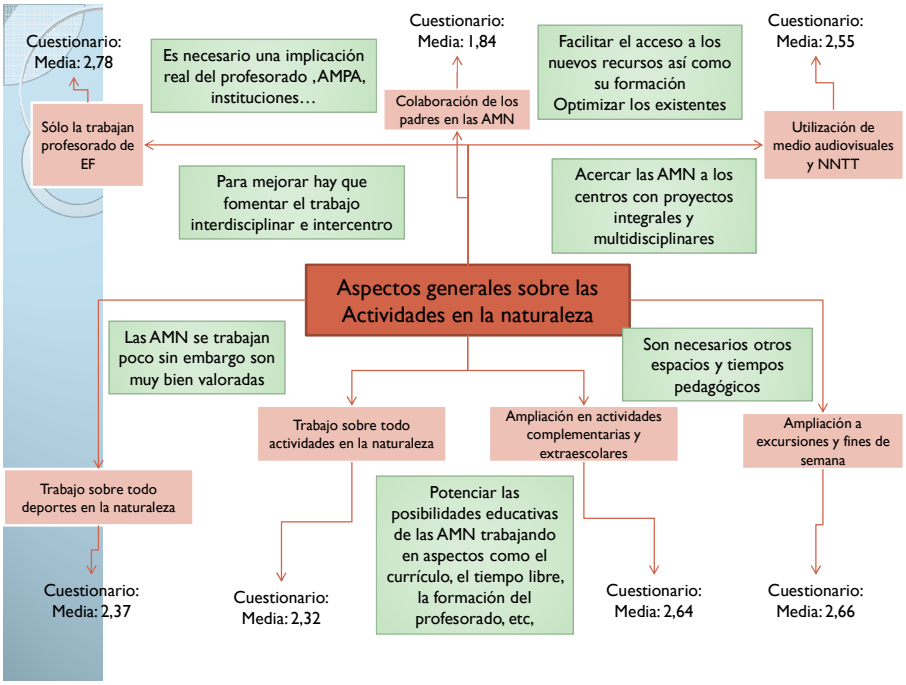


Figura nº 6.5.- Resumen de los aspectos generales de las AMN.

6.4.- DIMENSIÓN 4: OBJETIVOS

El conocimiento en profundidad de los apartados que conforman el currículo unido a las aportaciones del profesorado y de los expertos nos permitirá abordar algunas modificaciones que permitan mejorar la práctica docente. En la Dimensión *Objetivos* nos planteamos:

- Conocer el posicionamiento del profesorado de educación física ante las actividades en el medio natural.
- Comprobar el lugar que ocupan las actividades en la naturaleza en el diseño curricular.

En el siguiente cuadro agrupamos las preguntas que aportan información a esta dimensión:

	Cuestionario Experiencia Piloto	Cuestionario IES Andalucía	Entrevista Expertos en Actividades en el Medio Natural
Preguntas	2	2	20 y 21

Cuadro nº 6.7.- Información encuadrada en la dimensión objetivos.

De forma resumida presentamos los datos más representativos de esta dimensión. Destacamos tanto los resultados del cuestionario como de la entrevista.

Del cuestionario tenemos:

Dimensión 4: Objetivos	
Pregunta 2: ¿Qué porcentajes utilizas en los objetivos para el trabajo de las Actividades en el Medio Natural?	
Ítem 10	Porcentajes y media de objetivos conceptuales. - El 36,25% opta por el 20% para objetivos conceptuales y el 18,75% opta por el 30%. La media queda en 22,96.
Ítem 11	Porcentajes de objetivos procedimentales. - El 32,5% opta por el 40%; el 15 % opta por el 30% y el 12,5% por el 50%. La media queda en 38,23.
Ítem 12	Porcentajes de objetivos actitudinales. - El 31,2% opta por el 30%; el 25,5 % opta por el 40% y el 7,5% por el 20%. La media queda en 30,16.

Cuadro nº 6.8.- Ítems del cuestionario que recogen información sobre los objetivos.

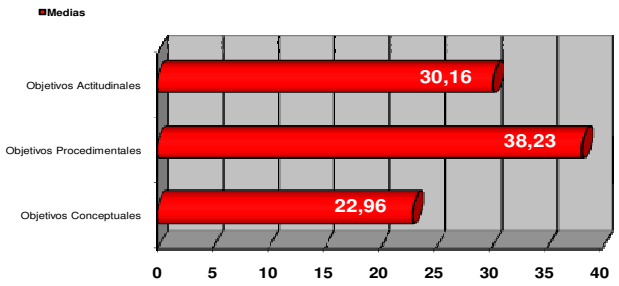


Gráfico nº 6.3.- Medias de las opiniones del profesorado sobre tipos de objetivos.

El resumen queda reflejado en la figura nº 6.6.

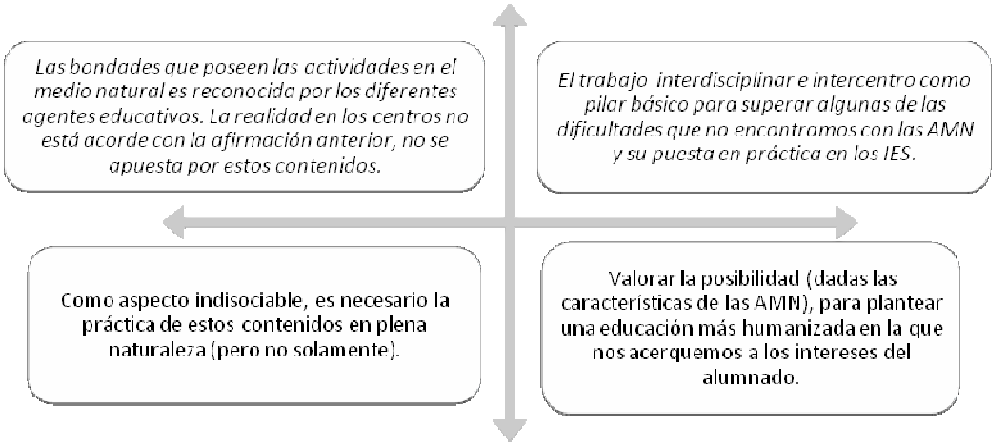


Figura 6.6.- Resumen de las aportaciones de los entrevistados a CUVA.

A continuación planteamos algunas afirmaciones en las que diferentes autores aportan sus opiniones, en base a sus creencias y experiencias, y datos de otras investigaciones. Nos parece importante como se abordan algunas de las dificultades que nos encontramos desde múltiples perspectivas y, lo más importante, es que todas son aplicables en el entorno educativo que nos movemos.

Aunque aparezca explícitamente en el currículo no tiene el mismo peso específico que el resto de los bloques de contenidos:

De manera global, a tenor de los porcentajes recogidos, encontramos que cerca del 40% están orientados a la consecución de objetivos procedimentales y alrededor del 30 % relacionado con las actitudes. Por lo tanto el trabajo de las AMN está muy vinculado con el desarrollo integral del alumnado desde una participación activa y crítica. En esta misma línea está considerada la EF en general y en la que se alcanzar resultados muy parecidos como el trabajo desarrollado por Moreno y cols. (2003).

En cuanto al estatus que pueda tener la EF y por ende, las AMN nos encontramos como algunos autores marcan como punto de inflexión la implantación de la LOGSE como revulsivo. En palabras de Sáenz-López (1997:44) *la LOGSE trata de aumentar el estatus de esta materia, cuyo abandono en los centros educativos ha sido y es patente. Las reformas educativas anteriores, los horarios o la falta de docentes cualificados han causado que la mayoría de los equipos directivos y de los tutores no reconozcan los valores de la Educación Física marginándola de este modo.*

Entre las causas que sitúan a la EF con un estatus tan bajo destacamos como tradicionalmente la escuela ha sido considerada con el lugar para desarrollar capacidades intelectuales y la EF era un medio para la práctica física sin implicación cognitiva. Si a esto le añadimos que las demás asignaturas

asumen todo el protagonismo para el desarrollo del intelecto sin valorar las posibilidades reales de nuestra asignatura, nos encontramos con una situación desfavorable en cuanto a la posición de partida (Sáenz-López, 1997).

Para completar esta visión inicial con la implantación de la LOGSE añadimos la concepción que el alumno tiene de la asignatura: materia fácil, divertida, atractiva y poco importante en su formación, dificulta aún más el reconocimiento de la Educación Física en un contexto escolar, en el que subsiste un perfil educativo basado en el intelecto y en el que se priorizan las áreas de conocimiento preocupadas por el desarrollo cognitivo del alumno (Sáenz-López, 1997).

Ya veremos como esta situación ha ido cambiando, no sin dificultades, pero actualmente para Sáenz-López y cols. (2004) el papel del profesorado de Educación Física y la valoración de esta asignatura van mejorando como hemos comprobado en la investigación desarrollada en Andalucía, en los que se percibe que el trato es similar al resto de asignaturas y que la satisfacción del profesorado es bastante elevada.

Si la realidad es que la EF en general no tiene el mismo peso específico que el resto de las materias del currículo, no es menos cierto que tenemos múltiples y diversos argumentos para justificar su trabajo no sólo en los centros educativos, también en el resto de contextos en los que está englobada la población (asociaciones, clubes deportivos, etc.). En nuestro caso las AMN cumple con estas expectativas e incluso las supera como queremos constatar con las aportaciones y los resultados obtenidos. Para Gutiérrez SanMartín (2004) existen algunas alternativas entre las que destacamos un toque de atención para que las instituciones pongan en marcha con proyectos integrales en el ámbito educativo y formativo, pues en estos lugares (como se viene demostrando), es donde se pueden conseguir patrones básicos vinculados a un estilo de vida activo y saludable.

Si nos centramos en las AMN autores como Tejedor (2005) obtiene resultados muy significativos e interesantes:

- El nivel de satisfacción e interés individual por las AMN se sitúa en un 80% en 1º de ESO y un 63,3% en 2º de Bachillerato.
- Entre las asignaturas preferidas destaca como la EF es la preferida de forma muy significativa con el resto e incluso cuando ya no la tienen. En 1º de ESO, aparece con un 51,42% seguida de C. Naturales con un 8,57%. En 2º de Bachillerato los resultados son: con un 13,3% aparecen igualadas EF e Historia y con un 10% le siguen Geografía y Economía.

De forma específica tenemos que el trabajo de las AMN nos está permitiendo acercarnos a una formación integral (tan importante en el desarrollo

del alumnado de estas edades) cuando se ha valorado correctamente el potencial educativo de las actividades en el medio natural (Granero y Baena, 2007). Algunos de los factores que han influido de manera positiva son:

- La tendencia, cada vez más permanente, de la sociedad a disfrutar de estas prácticas.
- El agobio y estrés urbano, tecnológico, etc. de las personas que residen o hacen su vida en las grandes urbes.
- La importancia que está adquiriendo el ocio activo en la sociedad.
- El desarrollo de nuevas perspectivas y materiales curriculares para el trabajo en la Educación Física.
- El escaso (así se puede considerar), pero imprescindible, trabajo que universidades, centros de profesorado, asociaciones y clubes están realizando en la formación.
- La accesibilidad y posibilidades de prácticas ofertadas por las empresas deportivas.
- El potencial educativo de estos contenidos, sobre todo a nivel de valores.

El posicionamiento del profesorado de EF ante las AMN en los IES no está acorde con la valoración que se tiene de las mismas:

Aunque el trabajo de las AMN desarrollado en los IES es poco significativo, como ya se comentado en varias ocasiones a lo largo del estudio, nos encontramos, sin embargo, que son muy bien valoradas por toda la comunidad educativa así como el resto de agentes que tienen una influencia en la socialización y la educación de nuestros adolescentes en ESO. Ante esta situación, el bloque de AMN se perfila como un instrumento de inmumerables posibilidades que hemos ido mostrando en capítulos anteriores así como en la discusión de este apartado.

Sirva de ejemplo como para uno de los expertos entrevistados, en este caso, María, lo importante es trabajar las actividades en la naturaleza (cimentada en una educación en valores, formatos prácticos y participativos), aunque tenga que utilizar formatos alternativos, a cambio, tienen una vigencia actual desde el punto de vista educativo y formativo.

> *Todos los formatos valen, cuanto más tiempo y vivencias mejor. Creo que son más acertados aquellos que llevan implícitos interrelación.*
> *(María, Entre004: 82-84 PERE)*

> *Introducir esta opción en la cultura escolar, sería fantástico. Mi experiencia cuando he salido con los alumnos han sido estupendas, siempre que las hayamos trabajado previamente en el centro (no los contenidos, sino aspectos de libertad, responsabilidad, respeto, etc.), cuando los alumnos son los protagonistas el camino se hace más fácil. (María, Entre004: 237-243 PERE)*

A continuación algunos autores nos ofrecen la manera de afrontar la formación del adolescente dentro del sistema educativo y con las AMN como telón de fondo, no sólo a través de la consecución de objetivos estrictamente educativos sino más amplios y enfocados para la formación para la vida.

Así Torres (2001) apuesta por el medio natural como contexto de aprendizaje, de esa forma nos permite abordar estrategias que favorecen su conocimiento, su respeto y su utilización de forma racional.

En la misma línea y tomando como referencia la unión entre educación y naturaleza Palomares (2004) nos plantea como las nuevas realidades sociales tienen que orientar nuestra práctica educativa. El entorno natural nos ofrece un marco idóneo para el desarrollo integral del alumnado.

La consecución de objetivos educativos adquiere un importancia significativa cuando se vincula de forma directa con la formación para la vida así, Yus Ramos (1997), citado por Jiménez (2000:13) comenta como *para muchas personas estos temas son un acierto porque recuperan el papel educativo de la escuela y porque crean una conexión con la vida "real", permitiendo un currículum que potencia la reconstrucción crítica de la cultura. Para ellos la transversalidad supone un puente de unión entre el saber académico de "aprender a aprender" y el conocimiento de "aprender a vivir" que trae el alumno de su experiencia diaria.*

Si importante es definir los objetivos, el ¿cómo? se consigan nos facilitara el camino a recorrer, para Jiménez (2000:13) *con los temas transversales se trata de dar un enfoque globalizador a una educación donde interaccionen los diferentes conocimientos que se imparten y además se potencie una formación moral y social de los alumnos en ciertos valores que les conviertan en personas activas, con capacidad crítica para dar respuesta a los problemas actuales que afectan a la humanidad, y creadoras de la sociedad futura.*

No cabe duda que una educación centrada en los aspectos vistos anteriores nos va a ayudar, pero no menos importante es que desarrollemos un trabajo cooperativo, pues de otra manera sería muy difícil iniciarnos en una aventura de estas características (educación en valores, trabajo fuera del horario escolar, actividades en un medio diferente y muy variable, etc.). Tenemos como Castañer y Camerino (1998) plantean estrategias para llevarlas a cabo desde el área de la Educación Física: *si sabemos resolver bien, de manera rica y polivalente, el potencial intradisciplinar de nuestra materia podremos acceder a compartir proyectos de interdisciplina curricular con otras materias académicas sin tener que caer en el efecto péndulo que va desde no querer saber nada y dar la espalda, a ser más docente de estas otras materias que de la propia Educación Física.*

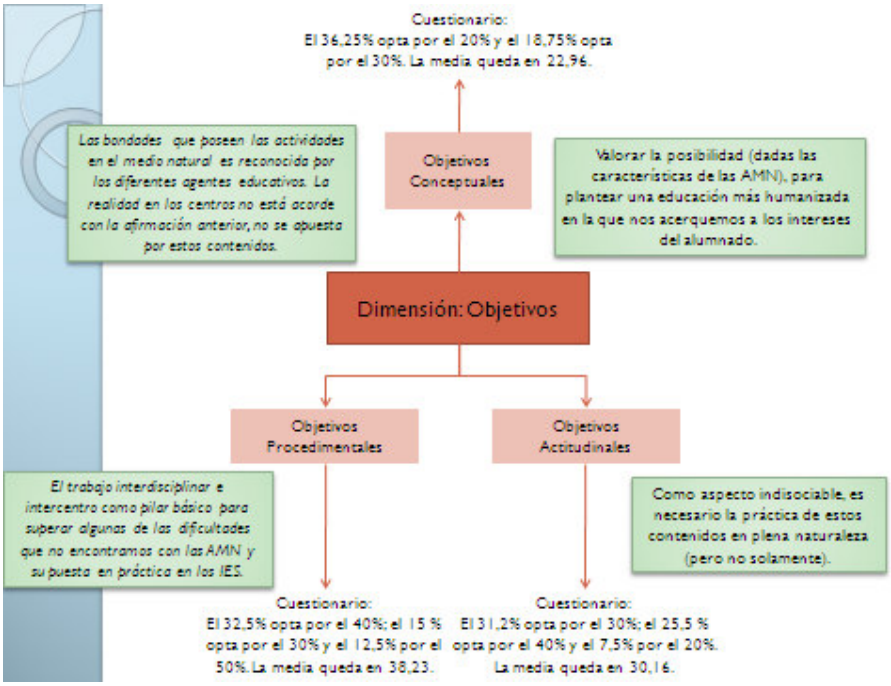


Figura 6.7.- Resumen de los objetivos en cuestionario y entrevista.

6.5.- DIMENSIÓN 5: CONTENIDOS

En la Dimensión *Contenidos* nos centramos en el "qué enseñar". Si analizamos el currículo oficial las posibilidades de trabajo quedan un poco limitadas desde nuestro punto de vista. Creemos que arrastra deficiencias heredadas de currículos anteriores[2], para ello planteamos algunas mejoras como resultado de las aportaciones extraídas del cuestionario así como de la entrevista. Éstas están refrendadas por estudiosos del tema que llevan trabajando con el currículo, hace ya, algunas décadas.

Dentro de la dimensión contenidos nos planteamos los siguientes objetivos:

- Comparar los contenidos del diseño curricular y los que se imparten en los centros educativos.
- Analizar la organización de los contenidos del currículo de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria.
- Comprobar el trabajo en los diferentes ciclos así como los contenidos que el profesorado considera más apropiados.

[2] En el capítulo 2 hemos abordado el análisis del currículo así como su evolución, detectando deficiencias pero aportando también posibles soluciones fruto del trabajo de investigación que estamos desarrollando.

- Identificar el trabajo de estos contenidos y dificultades que se encuentra el profesorado para llevarlas a cabo.

En el cuadro nº 6.9 agrupamos las preguntas que aportan información a la dimensión contenidos.

	Cuestionario Experiencia Piloto	Cuestionario IES Andalucía	Entrevista Expertos en Actividades en el Medio Natural
Preguntas	5, 7 y 14	3, 4 y 7	9 y 16

Cuadro nº 6.9.- Información encuadrada en la dimensión contenidos.

Como resumen de las aportaciones, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, destacamos:

1.- En la siguiente figura presentamos el resumen de las aportaciones del profesorado experto a los contenidos del currículo.

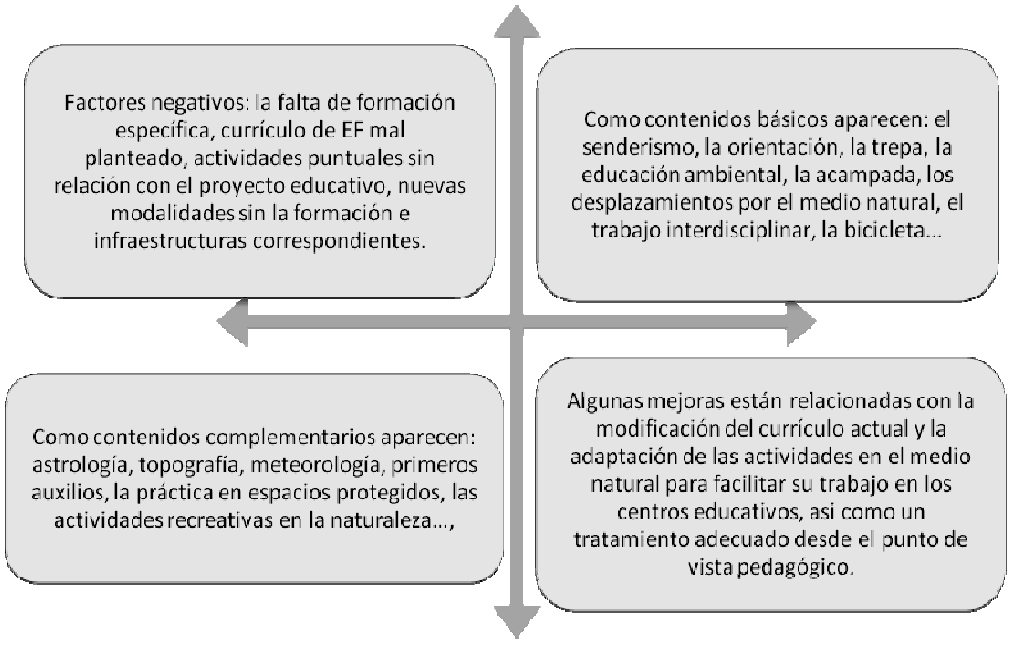


Figura nº 6.8.- Resumen de las aportaciones de los expertos a los contenidos de ESO.

2.- El profesorado de EF en Andalucía opina que los contenidos más trabajados en cada curso de ESO son:

- En 1º de ESO, Orientación, Senderismo, Acampada, Interpretación de planos y BTT.
- En 2º de ESO, Senderismo, Orientación, Acampada y Cabuyería.
- En 3º de ESO, Orientación, Senderismo, Acampada, Escalada y Carrera de Orientación.

- Y en 4º de ESO, Orientación, Senderismo, Escalada y Cabuyería, Acampada, Esquí y Multiaventura.

Las afirmaciones que aportamos a continuación nos ofrecen una visión muy amplia de la realidad, aunque lo más importante son las orientaciones que guiarán nuestras actuaciones futuras de forma concreta y definida.

La situación actual de la Educación no favorece el trabajo de las AMN en los IES:

Contreras, González, Rodríguez y Carrasco (2003:63) nos desvelan algunos datos sobre el trabajo desarrollado con alumnos de ESO, concretamente *la educación física no tiene la relevancia social y académica que pretendemos dar los profesores de esta área de conocimiento, de tal manera que nuestros alumnos no tienen una concepción positiva de la asignatura* y además:

- El alumnado opina que no ha recibido formación de actividades en la naturaleza.
- Creen que debe impartirse estos contenidos, pero no están de acuerdo en que se deba trabajar el deporte de orientación y valores de respeto del medio ambiente.
- El alumnado de primero piensa que no debe impartirse en este curso al contrario de lo que opinan los de cuarto curso.

Buscando las causas del no trabajo y su relación con los contenidos Albero (2000) opina que aunque tenemos la obligación de efectuar una distribución lo más uniforme de los contenidos. La realidad nos muestra que esto no es así. Algunas de las causas están relacionadas con la falta de infraestructuras y el material disponible, pero otras, están vinculadas a la afinidad y predisposición hacia unos contenidos por parte del profesorado y del alumnado.

Las razones de esta situación quizás tengamos que buscarlas en situaciones más globales y que afectan al sistema educativo en general. Por ejemplo para Plaza (2005:2) *el Estado introduce, a veces, los programas educativos desde las instancias superiores, sin que medie una clara comprensión por parte del colectivo de personas al que va dirigido, ni del escenario en que operará. En este caso, por haber llevado a cabo la actuación por la puerta trasera, el resultado es una conexión pobre entre los programas educativos y sus valedores.* De forma contextualizada, en la comunidad andaluza los datos del sistema educativo son bastantes claros y a la vez preocupantes, así lo demuestran el informe de la ESO en Andalucía emitido por el consejo escolar andaluz en el 2002, que resumimos en la figura nº 6.9, tomada de Plaza (2005:4).



Figura nº 6.9.- La Educación en Andalucía en 2002, tomada de Plaza (2005:4).

Las posibles mejoras pasan por un cambio en la actitud del profesorado ante las AMN como un contenido más de la asignatura:

Una vez conocido el currículo de EF en ESO, nos encontramos con un documento marco que nos permite abordar su enseñanza de diferentes maneras. La implantación de unos mínimos de manera tan abierta con la diversidad y variedad que ofrecen las AMN, no nos parece lo más acertado (aunque estamos de acuerdo con la opinión de Salinas y Viciana (2006:10) que apuestan por *acabar con el divorcio existente entre lo plasmado en el currículum oficial y el tratamiento que realmente hace el profesor de EF en sus planificaciones respecto a los diferentes bloques de contenidos)* Por lo tanto, uno de los cambios debe centrarse en la actitud que debe adoptar el profesorado, independientemente de las dificultades que podamos encontrar, que las hay, y son complejas de resolver.

En esta línea la puesta en práctica de incentivos nos permitirá la participación del profesorado de manera comprometida y con motivación (Vegas, 2006).

Estas modificaciones pueden ser beneficiosas si orientamos nuestro a resaltar los aspectos positivos que conllevan un trabajo adecuado de las AMN: educación en valores, trabajo interdisciplinar, educación para la vida, orientando en las posibilidades para el uso adecuado del tiempo libre, la implicación directa con el trabajo fuera del horario escolar, etc. A continuación ofrecemos propuestas muy relacionadas con los datos obtenidos en la investigación.

Algunos planteamientos van en esta línea como así lo reflejan las aportaciones de Negrín y de la Torre (2000):

1. La Educación Física permite formar convicciones medio ambientales en los alumnos al identificarlo con su medio natural.
2. El disfrute en los alumnos por el descubrimiento de sus posibilidades de preservar el medio natural a partir de las actividades tales como: acampadas, campamentos recreativos, excursiones, etc.
3. La compresión y aprendizaje de conceptos medio ambientales relacionados con la Educación Física, dinamiza la actividad y produce un placer en los educandos.
4. El trabajo en el espacio natural influye en una disposición positiva hacia la naturaleza.
5. Se favorecen las relaciones interpersonales y de grupo.

Otros autores como Fernández Balboa (1993), citado por López Pastor, V. y López Pastor, E. (1996:7), nos plantea una reflexión acerca de la utilización de las actividades en la naturaleza como instrumento de sensibilización, *sólo algunas voces, en fechas recientes, están planteando la necesidad de tratar este tema desde una perspectiva crítica, en vez de centrarse únicamente en tratamientos técnicos sobre la realización de las actividades.*

El núcleo de las AMN nos permite acercarnos de forma real a la educación en y para el ocio, Arribas y Santos (1999) valoran este enfoque como: espacio formativo básico para el desarrollo personal, espacio que posibilita otras formas de expresión y comunicación, derecho básico, exponente directo o indirecto de la calidad de vida y referencias implícitas y explícitas en la LOGSE.

Para Baena, A. y Baena, S. (2003), las actividades en la naturaleza pueden contribuir tanto a nivel metodológico (el alumnado se siente protagonista y activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje) como a nivel de objetivos generales de la Educación Física (fomento de hábitos saludables, propuestas activas para la utilización adecuada del tiempo libre, etc.).

No sólo pensamos que el cambio de actitud, por ejemplo las adaptaciones y la creación de nuevos espacios pueden mejorar la motivación del profesorado a la hora de afrontar el trabajo de un contenido, necesitamos que estos cambios se pueden realizar en el centro, eliminando de esta manera los problemas con los que se enfrentan cada vez que tienen que realizar AMN fuera del mismo. Como ejemplo la opinión de Acebal y Macchione (2006), que plantean desde una perspectiva crítica y ambiental sobre el bloque de contenidos “la vida en la naturaleza y al aire libre” en la Educación General Básica argentina. A los autores no les parece acertado que el bloque este ligado exclusivamente al ambiente natural, no debemos olvidarnos que el aula, el patio de la escuela, la plaza del barrio, pueden entenderse como lugares naturales también, porque allí hay naturaleza, allí estamos nosotros que somos parte de ella, en ella y con ella.

En esta línea y con contenidos específicos de AMN Gómez Encinas (2006) trabaja su adaptación a los centros escolares a través de los juegos y actividades de reto y aventura. Para él, el contexto escolar está formado por tres zonas bien diferenciadas: el centro escolar, las instalaciones deportivas del barrio y los parques y jardines.

Es destacable como desde una Educación cimentada en los Valores y los temas transversales nos permite abordar los contenidos de AMN con cierta solvencia a la vez que conseguimos enormes beneficios. Una idea que nos puede ayudar a como desarrollar estos proyectos lo tenemos en el cómo se está actuando desde la Educación Ambiental, para ello Gutiérrez (2004) propone: la ambientalización del currículo en sus diferentes niveles, la mejora de las conexiones escuela-comunidad y la ambientalización general de la gestión de instituciones educativas (a través de la ecoauditoría). La Educación Ambiental aparece como contenido básico a incluir en el currículo como propuesta de mejora según la opinión de los entrevistados. Pero queremos diferenciar que nos es una apuesta para añadir más contenidos sino empapar las AMN de esta conciencia ambiental tan imprescindible en los tiempos que corren, de ahí el ejemplo de Gutiérrez (2004) y con el que estamos de acuerdo. Apostamos por una EF eminentemente práctica con unos soportes vitales que nos permitan desarrollar una educación integral.

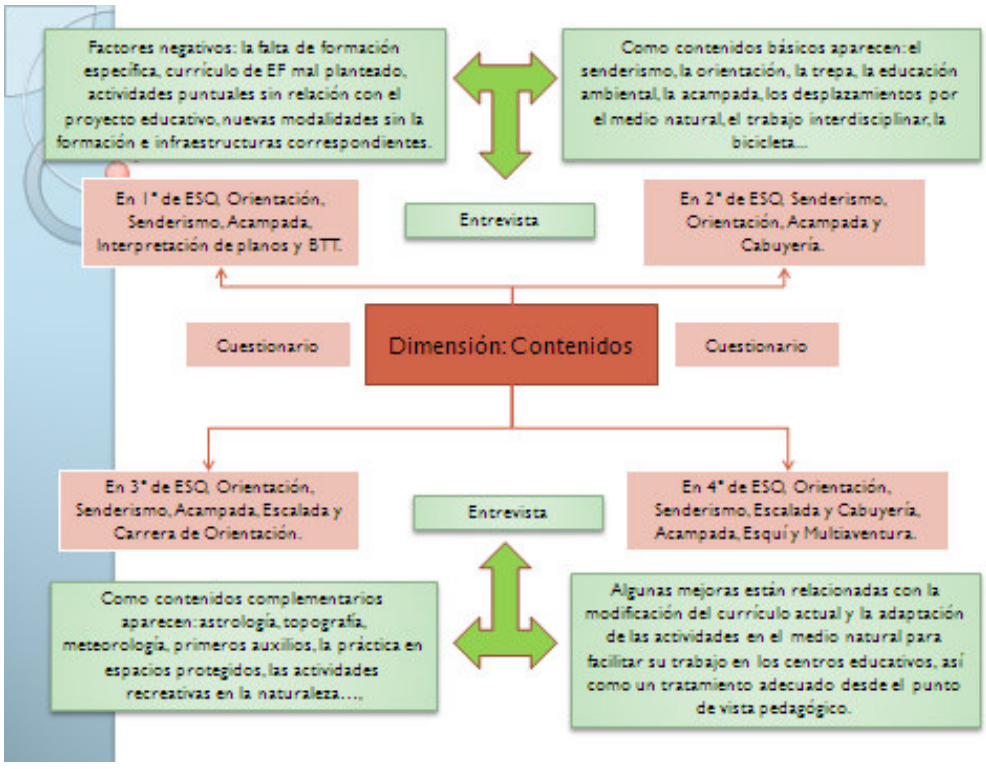


Figura 6.10.- Resumen de las aportaciones sobre la dimensión Contenidos.

Para finalizar esta dimensión optamos por una visión integradora y general a la hora de afrontar retos y mejoras, sobre ante los cambios que se avecinan con la nueva ley educativa (LOE). En este sentido tiene gran relevancia la opinión de Félix González[3] (Catedrático de Didáctica de Organización Escolar) en la entrevista realizada por la Editorial SM a través de la página web profes.net, *se puede uno acercar al tema de mil maneras, no hay un método universal que sea eficaz para todos; pero si un profesor tiene interés por sus alumnos, está preocupado por ellos, ese interés se manifiesta. Y aunque le cueste hablar, o no sea un experto en didáctica, como es consciente de la importancia de lo que está haciendo, buscará la manera de llegar. Y eso no significa que nos olvidemos de la formación psicopedagógica y didáctica, que es imprescindible.*

6.6.- DIMENSIÓN 6: METODOLOGÍA

En esta dimensión son múltiples los apartados que podemos analizar y comparar, una clasificación dentro de este bloque nos ayudara a entender como influyen ciertos aspectos en el día a día en un centro escolar. En palabras de Sánchez Bañuelos (2003) ante las características específicas de la acción didáctica en las clases de EF, el éxito de nuestra intervención estará en la efectividad con que seamos capaces de comunicar los conceptos, los procedimientos y las actitudes.

Dentro de la Dimensión *Metodología* perseguimos los objetivos:

- Determinar como se llevan a cabo las AMN.
- Conocer cual es la organización básica para llevarlas a cabo.
- Deducir la manera más frecuente de aportar documentación al alumnado.
- Conocer que materiales didácticos utiliza el profesorado para impartir estos contenidos.
- Clasificar los recursos más utilizados para su trabajo.

En el cuadro nº 6.10 las preguntas sobre esta dimensión son:

	Cuestionario Experiencia Piloto	Cuestionario IES Andalucía	Entrevista Expertos en Actividades en el Medio Natural
Preguntas	3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 19	5, 6, 8, 9, 10, 11, 12 y 16	10, 11, 17 y 19

Cuadro nº 6.10.- Información encuadrada en la dimensión metodología.

[3] Profes.net entrevista a Félix González Jiménez, catedrático de Didáctica de Organización Escolar de la Universidad Complutense. El profesor Félix González, experto en didáctica y organización escolar cree que las reformas educativas no abordan nunca los problemas educativos de fondo, que se quedan siempre en lo trivial y anecdótico. Por eso hace una dura crítica a la mayoría de las reformas emprendidas desde 1970. Más información en http://www.gh.profes.net

Con el número actual de sesiones es muy difícil trabajar las AMN en los IES:

De las respuestas obtenidas con el cuestionario destacamos como de media se llevan a cabo casi cuatro sesiones de AMN en todos los cursos. Sin embargo en segundo ciclo nos vamos a un número de sesiones por encima de cuatro. El trabajo de estos contenidos se realiza sobre todo en el tercer trimestre y en algunos casos en el segundo.

De la misma manera que se reclama un incremento de las horas de EF en general dadas la creciente obesidad infantil (entre otras reivindicaciones) que afecta a la mayoría de la población en edad escolar, como así lo demuestran algunos estudios recientes. Y aunque la situación actual generada por las administraciones educativas en algunas comunidades para reducir el número de EF no sea la más propicia, creemos en las posibilidades educativas de las AMN y así lo estamos justificando en nuestra investigación. De cómo afrontemos los cambios y las adaptaciones estará la clave de nuestro éxito o fracaso. Las orientaciones de las experiencias que se están realizando nos servirán de guía en todo el proceso de transformación y mejora. Una propuesta que nos ayudaría es la planteada por Del Campo y Falces (2001) a través de la programación de aula por niveles profundización, basado en tres niveles de dificultad[4]: "básico", "medio" o propedéutico y "superior" o de excelencia. No debemos olvidar que debemos contar con otros profesores de la misma asignatura y de otras, buscar la implicación desde el principio del claustro de profesores, de la directiva del centro, de las asociaciones de padres y madres, del alumnado, de instituciones públicas y privadas, etc.

Para Luengo (2006:179) estas iniciativas nos permiten afrontar las dificultades de la escuela actual, por ello a*nte este complejo panorama socioeducativo actual, el proyecto Atlántida ha apostado decididamente en los últimos años por abrir las puertas de los centros escolares a la comunidad, para implicar en la mejora educativa a todas aquellas personas y entidades sociales que están interesadas en la formación de la ciudadanía. Esto es lo que hemos denominado Ciudadanía Comunitaria, Democrática y Cívica, sin duda cercana a otras aportaciones (Pettit, 1997; Martínez, 1998; Gimeno, 2001; Martínez Bonafé, 2003), con el objetivo común de superar el campo estrictamente individual para alcanzar un plano colectivo y aunar el ámbito educativo y el social".*

[4] Los niveles de dificultad son: *a) Básico*: Se ciñe a los contenidos y capacidades mínimas que se consideran fundamentales para progresar hacia la adquisición de los elementos básicos de la cultura y la formación como ciudadanos responsables. El referente último son los objetivos que conducen a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria y es común a todo el alumnado. *b) Propedéutico o "medio"*: Se determinan los conocimientos y habilidades que se consideran adecuados para acceder con garantías al ciclo o etapa educativa siguiente. La referencia última sería aquí el nivel de competencias presumiblemente suficientes para cursar con éxito el Bachillerato y ciertos Ciclos Formativos de Grado Medio. *c) De excelencia o "superior"*: Atiende a conocimientos y destrezas que suponen un alto grado de competencia en el aprendizaje, más allá de lo que se requeriría para el mero acceso al tramo educativo siguiente.

Si la necesaria apertura de los centros en una las opciones principales para atajar los grandes problemas de la educación en general, nos encontramos con otra serie de medidas que unidas a las vistas anteriormente facilitan el diseño y puesta en práctica de mejoras, entre los destacados citamos la apuesta por el trabajo colaborativo apoyado por autores como Martínez (2007:157) opina sobre la necesidad para que *los procesos de dinamización desarrollados en las escuelas, sean planificados, programados y consensuados democráticamente, de tal manera que incentive la practica educativa y el trabajo en equipos colaborativos.*

Este trabajo colaborativo debe tener un carácter multidisciplinar, contando con la implicación de las diferentes áreas de conocimiento pero también incluyendo otras posibilidades como otros centros, instituciones públicas y privadas, colectivos con influencia en el entorno cercano al centro, etc.

Otro de los cambios destacables es la consideración de la naturaleza como espacio educativo[5], justificando su utilización en el capítulo dos de esta investigación. Destacamos como Arribas (2003) apuesta por un trabajo en esta línea basándose en que existe una necesaria vocación educativa, trasladar la "naturaleza" al aula y el "aula" a la naturaleza mostrándonos algunos pasos a realizar. Nos muestra como su intención prioritaria es vincular y contextualizar las actividades en la naturaleza desde una visión educativa. Para ello defiende que se deben valorar como un contenido más a desarrollar en el currículum escolar y en los ámbitos no formales, y que necesita de una urgente revisión, reflexión e innovación en los programas de formación inicial y permanente de los futuros profesionales de la EF y porque no en las políticas de ocio y deporte para toda la ciudadanía.

En esta línea, presentamos la experiencia llevada a cabo por Vaca y Cartón (2003:140) donde *durante una semana la actividad escolar se desarrollará en un contexto diferente: el aula naturaleza, una semana es un tiempo significativo en los centros escolares. Se da una vuelta completa a las diferentes situaciones educativas que desarrollan el currículo. Por otra parte, es una semana un tanto particular ya que no sólo cuenta con las horas escolares sino también con las no escolares.*

Vidal, experto entrevistado, nos ofrece algunas propuestas desarrolladas en el centro educativo para dar solución a las pocas horas y espacios destinados a la EF y las AMN:

- Sus comienzos como docentes ya estaban ligados a las AMN, impartía estos contenidos tanto en el centro como en los entornos cercanos al mismo. Las AMN eran eje principal de la asignatura.

[5] En el capítulo 2 fundamentamos la utilización de la naturaleza como espacio educativo resaltando las posibilidades de su puesta en marcha desde los centros educativos.

- Existen proyectos vinculados a las AMN que se llevan a cabo en los IES como el desarrollado por algunos compañeros. Sus propuestas se basan en llevar a cabo durante un trimestre, contenidos del bloque de AMN.
- También nos encontramos con propuestas que van ligadas a cambios en el formato tradicional del horario escolar, como la utilización del viernes para organizar actividades vinculadas a las AMN, entre otros temas, a realizar bien en el propio centro o en otros espacios o lugares.

Existen demasiadas dificultades en los IES en relación a la metodología:

Si recogemos los resultados más significativos del cuestionario, concretamente de la pregunta nº 8, en la que se realizaban una serie de afirmaciones y se pedía el grado de acuerdo o desacuerdo de las mismas tenemos que los porcentajes más altos coinciden con las afirmaciones relacionadas con: falta de recursos materiales, falta de recursos económicos, falta una buena cobertura en el seguro de accidentes y responsabilidad civil, falta de horario y profesorado especialista en estas materias.

En cuanto a los medios materiales y coincidiendo con las opiniones de los entrevistados que recogemos de forma resumida, aportamos algunas prácticas que favorezca una mejora de la realidad:

- En el código CORE aparecen algunas soluciones relacionadas con la búsqueda de recursos y adaptación y mejora de los existentes. Esta labor se llevará a cabo principalmente por el profesorado, sin olvidar la estimable ayuda por parte de la directiva y la asociación de madres y padres del alumnado del centro.
- En el código CUME, aparece algunas propuestas de mejora como son la creación de baúles didácticos que se puedan compartir con el resto de centros y profesores. También destacamos como una formación adecuada en la búsqueda de recursos puede paliar la situación actual.
- En el código CUMA tenemos como la solicitud de ayudas a empresas, clubes deportivos o asociaciones para préstamos, cesión o alquiler de materiales puede ayudarnos de manera significativa.

Ante esta situación, los cambios pueden ser beneficiosos, pero para ello, como nos comenta Sparkes (1992) la creación del cambio educativo es un proceso azaroso, prolongado, difícil y complejo. A modo de ejemplo, exponemos algunas dimensiones del cambio, basado en Fullan (1982) citado por Sparkes (1992:253) las cuales tienen más o menos influencia dependiendo de la complejidad y las implicaciones que tengamos. Nos comenta como d*esde cambios relativamente fáciles, como por ejemplo la utilización de materiales nuevos o revisados, un libro nuevo o materiales curriculares. Algo más complejo*

pueden ser la utilización de nuevas habilidades, estilos, estrategias y aproximaciones de enseñanza, es decir, cambios en la práctica de la enseñanza. Hasta cambios extremadamente difíciles como es la transformación de aquellas creencias, valores e ideologías que modelan las prácticas y las asunciones pedagógicas. Esto puede implicar una reorientación sustancial de las filosofías educativas personales y una mayor redefinición de sí mismo.

Algunas soluciones aportadas por María son los baúles didácticos, aparecen en autores como Castañer y Trigo (1995:161), explicando cuáles deben ser las características básicas: *El baúl didáctico es una fórmula para organizar, optimizar y disponer de todos los recursos que se precisan para iniciar una actividad o para desarrollar un contenido curricular concreto… Éste está compuesto por los siguientes elementos: en primer lugar, una serie de materiales teóricos y didácticos, y documentación bibliográfica (responde al modelo de unidad didáctica convencional)… y en segundo lugar, el soporte técnico-material necesario para desarrollar y llevar a cabo las actividades de enseñanza-aprendizaje.*

La necesaria utilización de diferentes espacios para desarrollar las AMN en los centros viene apoyada por parte de los entrevistados en los siguientes apartados:

- En el código CUME, algunas mejoras planteadas están relacionadas con la utilización de los diferentes tiempos pedagógicos, pero también queremos destacar como el medio natural, la naturaleza, el campo, los ecosistemas, etc., se convierten es espacios educativos, y debemos evitar, en lo posible, que sean, solamente, lugares de sensaciones puntuales.
- La consolidación de un trabajo de AMN en los IES de Andalucía, parte de la base que se deben tratar como un contenido más del currículo, dándole todo el rigor y tiempo necesario para llevarlos a cabo. No debemos olvidar que es necesario conjugar un trabajo en el centro escolar y el medio natural.
- Dentro del código CUMA, nos interesa destacar como un trabajo inicial centrado en los espacios del centro, con la mejora de las instalaciones existentes, la adaptación de algunas de ellas y la creación de nuevos lugares para la práctica puede reportar grandes beneficios. Aunque no debemos olvidar la posibilidades que ofrecen otros espacios cercanos al centro como parques, avenidas, plazas, etc.

Llegado a este punto, las aportaciones que nos ayuden a mejorar las infraestructuras existentes así como la información necesaria para acceder a otros espacios que no estén en el centro, nos servirán de enorme ayuda. De acuerdo con esto, la apertura de los centros conllevara a medio y largo plazo mejoras en las instalaciones pues se ven implicados varios colectivos favoreciendo la cohesión y el interés por temas comunes, amén del incremento

de otros recursos asociados. García y Ruiz (2002) comentan que tenemos la necesidad de realizar propuestas formales sobre la apertura de los centros educativos a su entorno inmediato y educar en el ocio y el tiempo libre ante la problemática de relación entre la escuela y el contexto social, cultural y económico en que se ve inmersa.

Entre las actuaciones que nos permitirá avanzar, destacamos como García y Ruiz (2002:7) recopilan la información sobre la apertura de los centros educativos y la relación con el entorno próximo *debe realizarse en un triple sentido, por una parte, desde el centro escolar hacia la comunidad, sentando las bases educativas de tal forma que se convierta en el eje sobre el que gire gran parte de las tendencias de ocupación del tiempo libre y el ocio, por otra parte, desde el municipio hacia la institución escolar, especificando los contenidos sobre los que es conveniente trabajar en profundidad y, por último estableciendo las pautas de coordinación de esfuerzos y actuaciones conjuntas, determinando el grado de implicación, de explicitación y el nivel de responsabilidad educativa de cada uno de los agentes intervinientes.*

Recaré (1999) plantea un estudio de las potencialidades de una zona desde un enfoque basado en realizar un análisis sobre el desarrollo de las actividades físico-deportivas en una zona concreta, es decir, estudiar cuáles son las posibilidades que les ofrece este paraje natural en cuanto a sus recursos naturales y también todos aquellos recursos que favorecen la actividad (refugios, centros sanitarios, etc.).

De las muchas dificultades que nos encontramos en los centros de enseñanza cuando vamos a impartir AMN, las relacionadas con el riesgo y los seguros, son sin duda alguna, las que tienen mayor peso específico para no llevarlas a cabo en cuanto aparece la más mínima dificultad. Pero como ya hemos comentado, ante esta situación, la actitud del profesor implicado, principalmente el de EF, será pieza clave para poder desarrollarlas. Es cierto, que son aspectos a tener muy en cuenta, pero no deben convertirse en obstáculos insalvables. Para ello autores Fuster y Elizalde (1995:95) afrontan el trabajo sobre el riesgo y las actividades en el medio natural, con un doble enfoque:

1. Un enfoque externo, que hace referencia al tratamiento epidemiológico del riesgo. Éste se define como la probabilidad de que un acontecimiento se produzca en un período determinado (normalmente se refiere a enfermedades, muertes o accidentes).
2. Un tratamiento del riesgo desde una perspectiva multivariable y dinámica, que analizará los ámbitos que conforman la práctica y las situaciones específicas que se puedan derivar.

Más orientaciones las encontramos en Jiménez y Gómez Encinas (2006) con la aplicación de los protocolos obligatorios para las empresas en caso de accidente o las vías verdes como espacio para la práctica física en el medio

natural. Parece muy acertado y fácilmente extrapolable a los centros educativos. Nos centramos principalmente en las decisiones previas a cualquier actividad, para intentar controlar el mayor número de contingencias.

Cuanto más información y formación tengamos al respecto, mejor será nuestra situación ante cualquier imprevisto, de esta forma nuestra cartera de recursos se incrementara cualitativamente. No estaría de más, conocer y saber actuar cuando sea necesario desde el conocimiento de la legislación vigente como primer paso, así para De Ángel (1993) la legislación española afronta el tema de la responsabilidad de la siguiente manera: la acción directa de la víctima contra los docentes (profesores, directores, monitores, celadores, etc.), requiere que el actor pruebe la culpa personal de los demandados.

En la misma línea para Albornoz (2001) la novedad más relevante de la ley española de 1991, fue trasladar la responsabilidad de los docentes a los centros educativos: hasta entonces el responsable era el profesor (en Argentina, el director de la escuela). El titular del centro de enseñanza se encontraba, "si no en la sombra, en la penumbra de la norma"; ahora en cambio, los cañones apuntan al propietario del establecimiento educativo.

Algunos autores trabajan de forma específica con el tema de la seguridad y la responsabilidad como Parra (2006) y Herrador (2006). Entre sus recomendaciones destacamos:

- La seguridad de los menores. Debe ser un principio sagrado. Hay que tener presente en todo momento que las personas a tu cargo pueden sufrir daños o bien causarlos a otros. Dejar claro a todos lo que puedes y no puedes controlar, explicar claramente la actividad sin tapujos a claustro, alumnos, delegación y padres.
- Aprender a delegar responsabilidades. Nunca se es imprescindible. Dejar claro los límites de lo permitido o al menos dar referentes positivos y asumibles. No saltarse la legislación en ningún momento y si no se conoce, preguntar.
- Estar colegiado y suscribir seguros de responsabilidad civil y accidentes. También lo puede hacer el centro. Hacer un listado de teléfonos de emergencia, de los padres y del centro. Concertar el sistema de comunicación interno y de cada actividad.
- Elaborar una ficha médica del alumnado, en la que aparezcan los distintos tipos de padecimientos, cómo tratarlos, medicación, alergias, conservación de medicamentos, alimentación especial…
- Respetar la ratio profesorado/alumnado, el adecuado es 1/15.
- Hay que hacer una auditoría de las instalaciones escolares y del lugar donde se vaya a realizar la actividad.
- Crear una comisión de seguridad con padres, compañeros, alumnado y consejo escolar en la que se analicen de manera conjunta las contingencias de algún tipo de actividad o programa.

- El profesorado encargado ha de elaborar formularios de seguridad para actividades extraescolares y escolares. Éstos deben ser conocidos por la dirección del centro, el consejo escolar y la inspección. Se debe hacer constar una breve descripción de la actividad, número de participantes, una descripción de los posibles riesgos, las medidas de seguridad que se adoptarán y, finalmente, los órganos a quienes se da cuenta del proyecto.
- Informar al centro, consejo escolar e inspección de los colaboradores. Deben estar autorizados para ejercer la labor educativa con el alumnado.
- Detectar y controlar los riesgos objetivos, aprende a leer la secuencia de las actividades. Ser mimoso. Actuar como un buen padre/madre.
- Enseñar a controlar las eventualidades, insistir en los protocolos de seguridad. Siempre hay que estar atento. Informar al alumnado que ayudar a sus compañeros es estupendo, pero que no sean su guía y protección, que se desenvuelvan por sí solos y que confíen en sus capacidades.

Los recursos materiales, económicos y necesarios en los IES no son obstáculos insalvables actualmente:

A partir de esta afirmación veremos como afrontar algunos cambios relacionados directamente con la mejora en recursos materiales y económicos que puedan darse en el centro educativo. Para ello previamente partimos de situaciones más generales, es las que también son necesarias algunas intervenciones para que puedan producirse cierta mejoría. A continuación destacamos actuaciones más específicas desde el campo de la EF.

Tomemos como referencia el último informe PISA 2006 y que recogemos de la editorial de la revista “El patio” (2008) que opinan (estamos de acuerdo con ellos) como en educación los finlandeses aparecen en los primeros puestos. Parece ser que algunas de las claves de su éxito son la formación del profesorado y la autonomía docente. Pero, además, la inversión económica, como no podía ser de otra forma, también es uno de los pilares de una educación de calidad, y en dos sentidos: medios para los centros y remuneración para el profesorado.

A continuación y también como reseña inicial, en ese caso relacionado con la implicación del profesorado y el trabajo de la motivación en la comunidad educativa tenemos como el estudio que presentan Gil, Roblizo y Gómez (2007) donde el planteamiento a desarrollar, es el propio de una investigación aplicada que sea capaz de generar actuaciones en base a los siguientes factores:

- Estrategias de activación de la participación en el aula.
- Nuevas potencialidades de los materiales didácticos y de las nuevas tecnologías.

- Dinámicas de estudio (orientaciones para alumnos y para padres con la finalidad de crear hábitos de estudio en el alumno y ambientes propiciatorios del aprendizaje, tanto dentro como fuera del colegio).
- Desarrollo de habilidades sociales para promover la competencia social (conducta verbal, comunicación no-verbal, expresión de emociones, etc.).

Si partimos de los apartados citados por Gil, Roblizo y Gómez (2007) nos encontramos que desde el campo de la EF podemos afrontar algunos retos que mejoren la situación actual. Desde las potencialidades de los materiales didácticos y las nuevas tecnologías, ¿qué podemos hacer?:

Hoy en día, el acceso a la información es bastante asequible para el alumnado y el profesorado, continuamente nos encontramos con ideas y proyectos que mejoran esta opción educativa. Desde el centro y el profesorado deben darse las orientaciones necesarias para evitar el consumismo que ofrece actualmente internet. Si por un lado tenemos que casi todo está en la red, también es cierto que para un trabajo adecuado, la dificultad radica en hacer un consumo responsable de esa información así como trabajo con intenciones educativas sobre lo conseguido.

De la opinión de los expertos extraemos (código CUMA, relacionado con los medios materiales) como con la creación de redes formativas podemos conseguir una participación e implicación del profesorado, así como una preparación adecuada para afrontar con garantías la enseñanza a través de las nuevas tecnologías.

Otras de las opciones destacables están ligadas con la optimización de los recursos existentes. Del cuestionario rescatamos como existen materiales en casa que nos permiten incrementar los recursos para llevar a cabo un trabajo de AMN. Es frecuente que en casa tengamos una mochila, una bicicleta, una esterilla aislante, una tienda de campaña, etc. Si a esto le añadimos, desde la opinión de los expertos, como la mejora y la implicación de empresas, clubes deportivos o asociaciones en el proyecto educativo facilitarán la utilización de materiales mediante formatos como los alquileres, préstamos o cesiones. Aunque también puede venir este avance con la implicación como agente educativo que trabaja de forma conjunta con el profesorado de EF, incrementándose de esta manera algunos aspectos relacionados con la falta de formación inicial y la falta de recursos. En palabras de Quintana (2008) son necesarias las relaciones de la escuela con la sociedad así como el intercambio entre los diferentes agentes implicados, incluyendo la optimización de los recursos existentes y el impulso de la participación social.

Pero cualquier relación no es válida en su totalidad, para Collet y Subirats (2008) la revisión de los precedentes europeos además de las propuestas que se llevan a cabo en Cataluña (Planes Educativos de Entorno, PEE) la base para

afrontar el trabajo con ciertas garantías está en tres ejes fundamentales: éxito escolar, éxito social y escuela inclusiva.

Así mismo, en palabras de Bargalló (2008:57) *los Planes Educativos de Entorno (PEE) suponen el reconocimiento por parte del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña de que la complejidad de los retos educativos de la sociedad del siglo XXI requiere planteamientos globales que van mucho más allá del estricto mundo académico y que hacen imprescindible no tan sólo la apertura de los centros escolares a su entorno, sino también la participación y el compromiso de todos los agentes educativos que actúan en un territorio a partir de un proyecto compartido.*

Como resumen de algunos códigos, en opinión de los expertos tenemos que en CORE (destacamos los aspectos relacionados con los recursos) algunas de las fórmulas planteadas se vinculan con actividades formativas que de forma específica capaciten no sólo en la búsqueda de recursos, sino también en el trabajo interdisciplinar e intercentro. Tampoco olvidamos como existen programas de ayudas y concursos que permiten incrementar los recursos existentes.

Sirva de ejemplo como Crua (2008), conjuga deporte y educación como respuesta a necesidades sociales (cuyo proyecto es aplicable a las actividades en la naturaleza) se plantea desde una perspectiva global con las siguientes características:

- Trabajo en red. Es necesaria la coordinación de todos los agentes sociales del territorio: educadores sociales, técnicos del plan de entorno, maestros, técnicos deportivos, técnicos en inmigración y otros técnicos, monitores y agentes sociales de entidades deportivas y de asociaciones tanto de vecinos como de colectivos específicos.
- Vertiente deportiva. Se diseñan las actividades según la demanda, las motivaciones de los niños, niñas y jóvenes, la posibilidad de movilización de recursos materiales y funcionales, y la disponibilidad de instalaciones (fútbol, baloncesto, aeróbic, etc.).
- Vertiente educativa, social y de convivencia. Se fomenta el contacto y el diálogo entre colectivos; los valores de respeto y tolerancia; las habilidades sociales y los hábitos formales (higiene, responsabilidad, valoración de las cosas, organización, etc.).
- Ámbitos de actuación. Se pretende incidir en el plano psicológico, físico, educativo y social. Está dirigido a todos los niños, niñas y jóvenes.

Estamos de acuerdo con Crua (2008), entre otras cosas, por la apuesta del trabajo en red y la adaptación a las nuevas realidades y demandas sociales. En este sentido nuestro esfuerzo debe ir encaminado a concienciar a las administraciones sobre la necesidad de los recursos necesarios (tanto

materiales y económicos como de infraestructuras) que tienen cada centro en particular. Estas iniciativas están apoyadas no solamente por el profesorado y la directiva del centro, se encuentran implicados asociaciones, empresas, ayuntamientos, etc., que buscan una mejora de las infraestructuras de su barrio, barriada o distrito, debemos basarnos en una buena contextualización, cada centro es diferente de los demás y así debe ser concebido por las administraciones educativas.

Si analizamos la realidad educativa tenemos que el deporte escolar adquiere bastante relevancia a nivel general, por lo que el profesorado de EF tiene alguna responsabilidad al respecto (Vizuete, 2007) y (Delgado, 2007). Si trasladamos esta opción a las AMN nos encontramos con las posibilidades que ofrecen un enfoque deportivo alguna de sus modalidades (ej.: orientación, escalada, bicicleta, raids, etc.). En este punto resulta muy necesario que no olvidemos algunas premisas u orientaciones para no caer en errores de otras modalidades. Para Delgado (2007), se deben establecer relaciones entre las características del deporte escolar (formativo, recreativo, participativo, adaptado, saludable, socializador, estimulante, colaborativo y que se aprenda) con seis elementos esenciales: la familia, las amistades, los entrenadores el colegio la organización o institución organizadora del deporte y las personas que arbitren.

Para finalizar con los diferentes aspectos que influyen en metodología tenemos como del cuestionario un gran porcentaje del profesorado utiliza diferentes espacios para llevar a cabo las AMN. De forma resumida en todos los cursos se utilizan los espacios del propio centro, los del entorno cercano (parques, avenidas, plazas, etc.) y los del entorno lejanos (parques naturales, nacionales o vías verdes). Como complemento las propuestas del profesorado experto nos ofrecen su visión así como posibles mejoras, a modo de ejemplo destacamos como en el código CUME (aspectos relacionados con la metodología) uno de los avances se vincula con la utilización de los diferentes tiempos pedagógicos. El medio natural, la naturaleza, el campo, los ecosistemas, etc., se convierten en espacios educativos, y debemos evitar, en lo posible, que sean solamente lugares de sensaciones puntuales. En esta línea encontramos autores como Gimeno (1998:63) opina que *la escuela, en educación, cumplirá su papel, pero dentro de él también está el ampliar los espacios educativos a aquellos marcos geográficos y de educación no formal que tengan la garantía de ser auténticamente educativos.*

En cómo abordemos este trabajo puede estar el éxito de nuestra labor como docente, destacamos como los expertos ofrecen alternativas viables que mencionamos a continuación. En el resumen de CUME tenemos como favorecer la organización de entidades sin ánimo de lucro que están vinculadas al centro educativo pueden ayudar a mejorar en trabajo de las AMN, pero además sentamos las bases para una mayor implicación y autonomía del alumnado a la hora de elegir sus actividades en el tiempo libre y de ocio. Contamos también con la búsqueda de recursos o mejora de la formación, como hemos observado

a lo largo de la investigación, son algunos de los puntos débiles que tendremos que trabajar en un futuro.

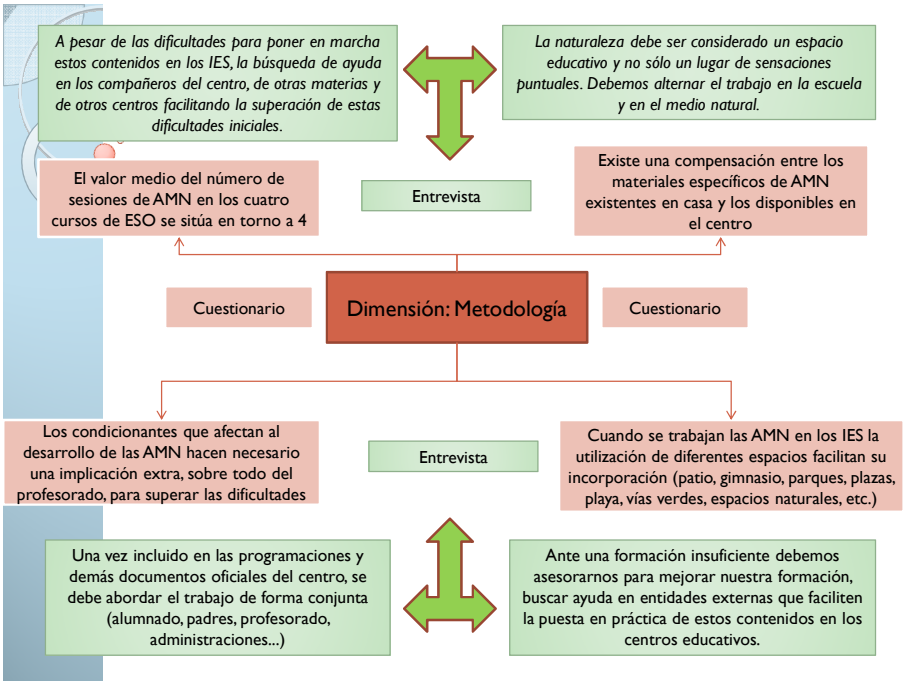


Figura 6.11.- Resumen de las aportaciones a la dimensión metodología.

6.7.- DIMENSIÓN 7: EVALUACIÓN

Dadas las características de la investigación y el tema a investigar, nos encontramos desde un principio que las aportaciones recogidas estaban más enfocadas a establecer un diagnóstico de la situación actual así como de propuestas para una intervención eficaz que de evaluar el trabajo realizado. De todas maneras incluimos un apartado dedicado a este ámbito, que siendo importante, no se ha desarrollado con la misma intensidad que el resto. En la Dimensión *Evaluación* pretendemos:

- Conocer los valores básicos que se aplican a la evaluación de las actividades en el medio natural.
- Analizar los instrumentos de evaluación más utilizados por el profesorado de Educación Física.

En el cuadro nº 6.11 agrupamos las preguntas que aportan información a la dimensión evaluación.

	Cuestionario Experiencia Piloto	Cuestionario IES Andalucía	Entrevista Expertos en Actividades en el Medio Natural
Preguntas	16 y 17	13 y 14	4 y 9

Cuadro nº 6.11.- Información encuadrada en la dimensión evaluación.

Como resumen del cuestionario destacamos el valor que otorga el profesorado a los ámbitos conceptual, procedimental y actitudinal. Al ámbito conceptual le conceden entre un 20-25% del total. En torno al 40% se sitúa el procedimental y el 35% al ámbito actitudinal. Como principal característica destacamos como se da más importancia al "saber hacer" y "saber ser" como propuesta de evaluación para los cursos de ESO en EF.

En cuanto a los instrumentos utilizados destacamos los que han obtenido los valores con la media más alta, siendo 1 el valor más bajo y 5 el más alto. Con una media de 4,17 tenemos a la observación sistemática, convirtiéndose en el más utilizado por el profesorado. A continuación se sitúan la escala de actitudes con un valor medio de 3,54 y el trabajo del alumnado con 3,33 de media. Finalmente el instrumento menos utilizado ha sido las pruebas físicas con un valor de 1,29.

Estudios con resultados parecidos los encontramos en Pérez, García-Gallo y Gil (1995:10) desarrollados por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) obteniendo los siguientes resultados en relación a la evaluación, *para evaluar el trabajo de los alumnos, los procedimientos que siempre o con frecuencia utiliza el profesorado son: la observación de los trabajos que efectúan en clase los alumnos (92%), las pruebas específicas de control secuenciadas que aplica periódicamente (74%). Las escalas de observación de los aprendizajes para cada uno de los objetivos pormenorizados en donde se controlan sus avances de forma individual son utilizadas, siempre o con frecuencia por el 56% del profesorado y la observación de las intervenciones orales de los alumnos en clase y con su grupo, por el 50%.*

Entre las aportaciones del profesorado experto, de forma explícita solo tenemos las que realiza Fulgencio, que en el que el caso de realizarse una evaluación casi siempre se centran en aspectos teóricos, cuando la realidad es que en la mayoría de las ocasiones se ha llevado a cabo propuestas prácticas, que en ningún momento, se ha propuesto evaluar.

Es complicado, quizás lo del profesor que te comenté antes, en una asignatura anual, la evaluación se centra en un trabajo teórico, cuando tendríamos que realizar actividades como acampada, senderismo…
(Fulgencio, Entre009: 79-82 CUEV)

Si la tendencia a la hora de evaluar las AMN se inclina a constatar aquellos aspectos vinculados los procedimientos y las actitudes parece razonable que nuestro esfuerzo vaya encaminado a la utilización de instrumentos acordes con los ámbitos más trabajados. Tomado de Geiler (1998) ofrecemos el posicionamiento a tener en función del significado que tenga para nosotros como docentes la evaluación (cuadro nº 6.12).

	PARADIGMA DEL POSITIVISMO	*PARADIGMA CRITICO*
Características principales	Sigue el modelo de las Ciencias Naturales. Primero está la teoría y de allí se mira la práctica. Se busca la objetividad. Se considera la realidad social como relativamente estable, estática.	Muy utilizado en Ciencias Sociales. Es situacional. Importa el significado que los actores le dan a un fenómeno. Se incluye la subjetividad. Aspectos dinámicos caracterizan la realidad social. La realidad social es un constructo y es cambiante.
Diseño Curricular	Tecnocrático	Pedagogía Crítica (Pedagogía de los contenidos)
Evaluación	Enfoque cuantitativo. Los técnicos que diseñaron el sistema parten de una teoría de la medición (consideran que los aprendizajes pueden ser medidos). Atribuir un número a las propiedades de aprendizaje. El instrumento es válido si me permitió medir. Se usan pruebas objetivas. El referente ya está a priori. Evaluador externo.	Enfoque cualitativo. Evaluar es indagar, no es medir. Es sobre el acto educativo completo, contextualizado. El instrumento es válido si hay consenso racional al que se llega en un proceso (validez construida, consensuada). Pruebas abiertas. Interesan las estrategias de los alumnos. El referente se construye. Evaluador externo-interno (participativo). Importa la devolución de lo evaluado, la comunicación.

Cuadro nº 6.12.- Significados de la evaluación, Geiler (1998).

Tomando como referencia la LOGSE seguimos las orientaciones de Viciana (1995) sobre la evaluación considerándola como un elemento y un proceso fundamental en la práctica educativa que permite en cada momento recoger y realizar los juicios de valor necesarios para la orientación y la toma de decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje (citado por Lozano, Viciana y Zabala, 2001:2).

En las etapas de la evaluación en EF destacamos:

1. Evaluación inicial, nos sirve de punto de partida.
2. Evaluación continua o formativa, relacionada con la evaluación de un proceso buscando el conocimiento del alumno y su evolución a lo largo del mismo.
3. Evaluación sumativa o final, sucede al final de un período y nos ayuda a comprobar en qué medida los alumnos han adquirido los conocimientos esperados.

Finalmente abordamos como reflejar los datos obtenidos en la evaluación, para ello utilizamos la calificación y el informe.

Como visto anteriormente el instrumento más utilizado es la observación sistemática. Con este instrumento podemos abarcar múltiples y variados aspectos que se recogen en las diferentes formas de evaluar, junto a otros que enriquezcan el proceso seguido. Siedentop (1998) nos ofrece algunos apartados a observar ayudándonos a recabar información sobre el alumnado, en este caso desde un enfoque centrado en el análisis del tiempo de empeño motor productivo en EF. En él se diferencian dos bloques:

a. Situación ofrecida al grupo, que a su vez se divide en:
   - Situaciones preparatorias diferenciando la transición, la organización, la pausa y el calentamiento.
   - Desarrollo de los conocimientos, aquí tenemos la técnica, las estrategias, el reglamento, la ética y la información complementaria.
   - Desarrollo motor, destacamos las habilidades aisladas, los diferentes tipos de juegos o rutinas, las situaciones de competición y el acondicionamiento físico.
b. Tipo de empeño del alumnado, con dos apartados observables:
   - Falta de empeño motor, organización durante las actividades de aprendizaje, espera, irregularidad, empeño apropiado y empeño cognitivo.
   - Empeño motor, empeño motor productivo, empeño motor no productivo y asistencia.

Los últimos documentos legislativos con implicaciones en el ámbito educativo (LOE y LEA) dejan las siguientes orientaciones en cuanto a la evaluación se refiere. En la LOE a nivel general en ESO, destacamos:

- En su artículo 28, sobre evaluación y promoción, en el punto 1. *La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la educación secundaria obligatoria será continua y diferenciada según las distintas materias del currículo.*
- *En su artículo 29. Evaluación de diagnóstico. Al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos.*

En Andalucía con la aparición de la LEA, en ESO la evaluación viene explicada en función de los criterios que emanan de la LOE y que aparecen con los mismos apartados como queda reflejado en el siguiente ejemplo:

En el *Artículo 55. Principios generales de la educación secundaria obligatoria,* tenemos como el punto 2 en cuanto a *los objetivos de la educación secundaria obligatoria, su organización, los principios pedagógicos y la evaluación, promoción y la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria se llevarán a cabo de conformidad con lo establecido en el Capítulo III del Título I de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.*

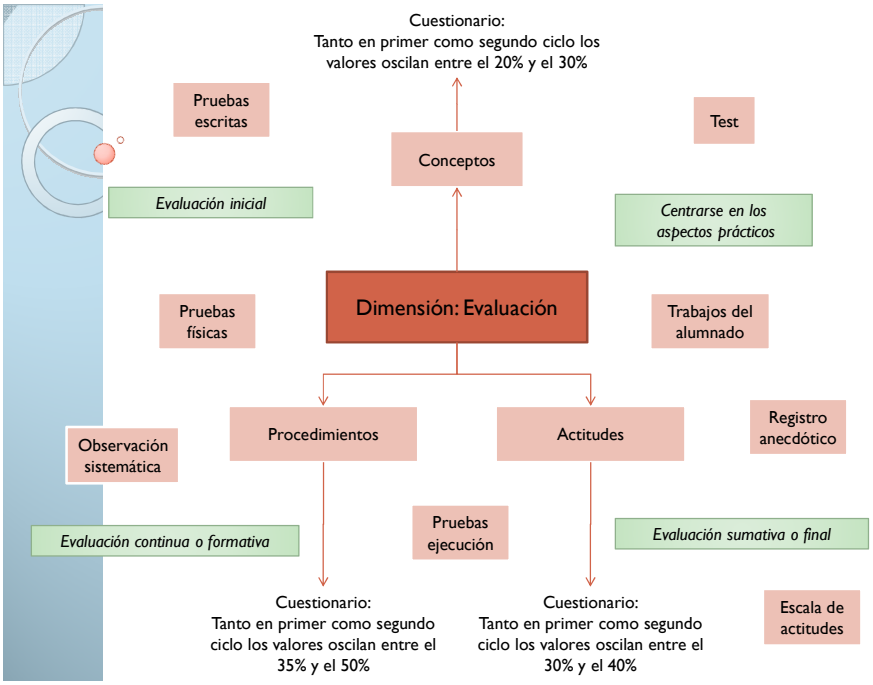


Figura 6.12.- Resumen de las aportaciones a la dimensión evaluación.

6.8.- DIMENSIÓN 8: FORMACIÓN

En este apartado intentamos averiguar algunas cuestiones acerca de la formación del profesorado de EF en ESO y la relación con las AMN. Así de forma específica dentro de la Dimensión *Formación* queremos conseguir los siguientes objetivos:

- Detectar que aspectos formativos influyen en un desarrollo adecuado de los contenidos relacionados con las actividades en el medio natural.
- Conocer cual es el perfil de cursos formativos sobre estos contenidos que demanda el profesorado de Educación Física.

En el cuadro nº 6.13 agrupamos las preguntas que aportan información a la dimensión formación.

	Cuestionario Experiencia Piloto	Cuestionario IES Andalucía	Entrevista Expertos en Actividades en el Medio Natural
Preguntas	20, 21 y 22	17, 18 y 19	5, 6, 7, 8 y 13

Cuadro nº 6.13.- Información encuadrada en la dimensión formación.

Dadas las posibilidades de enfoque que nos ofrece esta dimensión estructuramos la exposición en función de las afirmaciones que venimos realizando hasta ahora, pero en esta ocasión planteamos tres bloques:

1. Afirmaciones Generales sobre las AMN y su vinculación con la formación.
2. Formato ideal para llevar a cabo en actividades formativas.
3. Contenidos específicos a trabajar.

Experiencias positivas en AMN en cualquier contexto benefician para una incorporación a los IES:

De forma resumida, la información obtenida a través del cuestionario refleja que más del 80% está de acuerdo que una práctica en el tiempo libre vinculada a las AMN puede favorecer su trabajo en los IES. Cercano al 80% opina que a pesar de las limitaciones por falta de formación inicial realiza AMN como autodidacta.

Como complemento, la información recopilada y analizada de las entrevistas a expertos tenemos como:

- En el código PEVI (Experiencia de vida) las experiencias que una persona tenga en relación a las AMN puede generar actitudes positivas a la hora de afrontar el trabajo de estos contenidos. También la práctica en otros ámbitos ayudan a tener una visión más amplia de su desarrollo en ambientes educativos y formativos.

La relación con la dimensión formación viene justificada por el interés hacia una formación sobre AMN, independientemente del formato y contexto elegido. Esto tiene que ver con algunos factores que pueden llegar a influirnos de manera muy positiva como nos muestra Siedentop (1998:334). *Destacamos en primer lugar como la conservación del entusiasmo respecto al programa y a la enseñanza nos permite superar obstáculos y adaptarnos a las nuevas situaciones de enseñanza. En segundo lugar, como la obtención de ayuda por parte de la administración, los padres y diversos grupos comunitarios nos permiten mantener niveles aceptables de compromiso e interés por nuestra*

tarea docente así como las adaptaciones a las nuevas realidades que llevan implícitas en la mayoría de los casos una formación adecuada y actualizada.

La formación inicial en AMN es escasa e insuficiente, no cumple con la demanda ni los intereses sociales actuales:

Del cuestionario tenemos como más del 50% del profesorado opina que la formación inicial en AMN es insuficiente.

Los entrevistados opinan, recogidos en los resúmenes de los diferentes códigos, entre los que destacamos:

- PEVI (Experiencia de vida). Las vivencias vinculadas a las AMN, y habiendo conseguido un alto grado de satisfacción, puede facilitar el camino hacia una especialización e incrementar el interés para seguir creciendo a nivel personal y formativo en relación a estos contenidos. También se puede conseguir un perfil profesional ligado a este bloque, además de sus posibilidades para llevarlas a cabo en diferentes ámbitos.
- PERE (Experiencia docente reglada). Existe una escasa formación inicial en AMN, así lo demuestran los planes de estudios y la opinión de los entrevistados. Esta situación se ha resuelto de diferentes formas como es a través de proyectos interdisciplinares e intercentros, completando la formación en otros ámbitos, planteando proyectos globales o basados en la Educación en Valores, entre otros.
- PEFI (Aspectos relacionados con la Formación Inicial). Falta conexión entre la teoría y la práctica, sobre todo la práctica en situaciones reales, así como el enfoque didáctico para un trabajo en los centros educativos.

La búsqueda de experiencias y otros trabajos de investigación que mejoren la situación descrita harán más fácil la incorporación de las AMN al ámbito formativo y su trabajo en los IES.

La propuesta planteada por Allain, Claquin y Ollier (2005) en las escuelas de Francia, nos ayuda a comprender el enfoque que debe darse al trabajo de las actividades físicas en el medio natural (AFMN). Según los autores, a este bloque de contenidos se les reconoce dos vocaciones:

1. La primera es la de ofrecer un soporte para la EF, entre otras, y de contribuir así a la construcción y desarrollo de conductas motrices, afectivas y cognitivas. Teniendo en cuenta lo específico del medio natural, caracterizado por la incertidumbre de un medio cambiante, las AFMN demandan particularmente la adaptabilidad de las respuestas motrices. La anticipación y la gestión de los riesgos.

2. La segunda vocación de las AFMN en la escuela, consiste en favorecer que los alumnos encuentren prácticas sociales y culturales que una gran parte de ellos no descubrirían sin la escuela. Estas encuentran su lugar en esta misión de contribuir a la reducción de las desigualdades sociales y culturales, atribuida a la escuela.

Algunas de las mejoras planteadas por los expertos tienen que ver con los cambios que se avecinan con la entrada en vigor de los nuevos títulos universitarios y el EEES. Se proponen algunos cambios dentro de los planes de estudios como es la creación de un formato común a nivel nacional con la implicación de las Facultades de Ciencias de la Actividad y del Deporte, así como el diseño de un itinerario específico con mayor carga lectiva y nuevas asignaturas. En este sentido, el profesorado implicado en la enseñanza de estas asignaturas ha mantenido reuniones periódicas. Como fruto de estos encuentros se formuló un escrito justificando la inclusión de las AMN en la formación inicial dentro del marco europeo. Se modifica la estructura actual en virtud de una serie de justificaciones basadas en la demanda social, nuevas salidas profesionales, falta de personal cualificado, las bondades de la naturaleza como medio educativo, etc. (ver anexo nº 6).

En cuanto a las nuevas demandas sociales que no son correspondidas con una formación adecuada citamos el turismo. En palabras de Pereira y Félix (2001) es considerado como una de las principales actividades económicas del mundo. Se adapta casi de manera inmediata a la evolución de la sociedad, como por ejemplo el repertorio de nuevas actividades que viene asumiendo como el ecoturismo, el turismo de aventura, el turismo rural o el turismo de naturaleza. Esta situación genera el desarrollo de nuevas profesiones y campos de actuación pero nos preocupan dos cuestiones: la formación profesional de los individuos y el encuadramiento legal de la actividad.

Desde una perspectiva positiva, qué cosas se pueden hacer para mejorar en la formación inicial tenemos como Viciana (2000) nos indica que el bloque de juegos y deportes es en la actualidad el más desarrollado en cuanto a innovación se refiere, aunque en el bloque de actividades en el medio natural también son cuantiosas. También con las aportaciones de Napper-Owen et al., (1999), citado por Salinas (2006:2) vemos como se hace necesario que el profesorado universitario acepte la responsabilidad de preparar y concienciar al profesorado de EF en su formación inicial, de cara a que éstos incorporen e incluyan en sus planificaciones actividades innovadoras.

En estudios anteriores, Santos (2003:165) nos ofrece datos de la realidad en la formación inicial, *el alumnado de la especialidad de Educación Física no tiene experiencias motrices relacionadas con las actividades en el medio natural, ni procedentes de su Educación Física Escolar, ni de su formación como maestros. No hay una cultura en torno a las actividades en el medio natural.*

Como apunta el equipo directivo de la revista Tándem (2004), ya se ha pasado la época de realizar las actividades en el medio natural de forma puntual (fiestas, salidas, viajes o convivencias), es el momento de impulsar estas actividades dentro del centro, apostando por una educación transversal y de respeto hacia el medio ambiente. También corresponde a las instituciones con vínculos directos en formación cambiar para adaptarse a los nuevos tiempos.

Como comenta Vegas (2006), tenemos la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza. Para ello, los docentes son una de las piezas claves en el cómo y cuánto enseñar. Posiblemente estemos ante uno de los desafíos más importantes para la educación, el establecimiento de un conjunto de incentivos que garanticen la atracción, el no abandono y la motivación del profesorado ante las dificultades actuales de la profesión (figura nº 6.13). Ya desde la formación inicial se deben establecer las bases de una formación de calidad centrada en el profesorado.

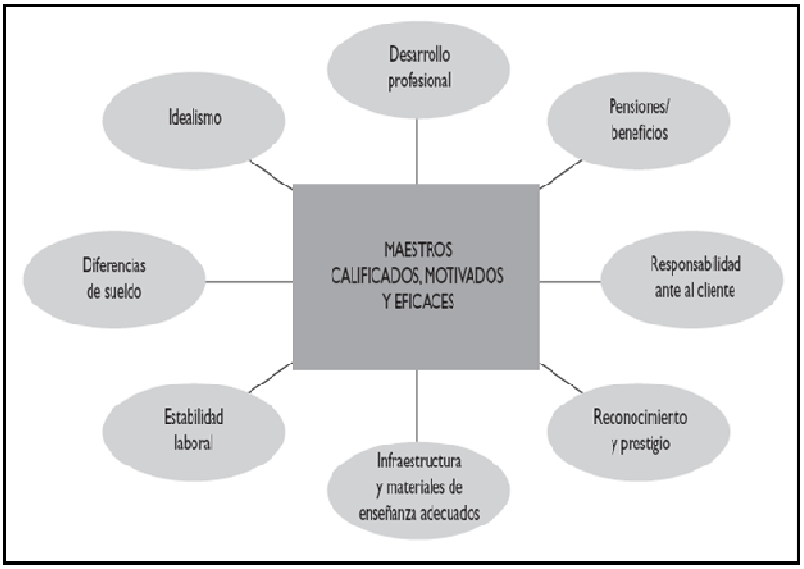


Figura nº 6.13.- Diseño de incentivos para el profesorado, Vegas (2006: 216).

Como primer paso para el desarrollo profesional es necesario establecer mecanismos que faciliten el acceso a la problemática real de las aulas, los docentes y el alumnado desde el principio (García y Martínez, 2003). Para Pila Teleña (1981) lo primero que tiene que hacer un profesor es formarse, luego necesita actualizarse constantemente porque la tarea docente no es fácil. Primero hay que convencerse a uno mismo, luego a los alumnos y a los padres, de que lo estás haciendo bien. Y esto sólo es posible desde el conocimiento profundo.

Cuando nos enfrentamos al hecho educativo, sobre todo los primeros años, todas nuestras referencias las encontramos en la formación inicial. Por

ello consideramos que ante la realidad educativa los cambios deben venir también desde la fuente del conocimiento como es la Universidad. El ejemplo que exponemos a continuación es todo lo contrario, Jaén y Banet (2003) opinan que el contexto y las características de los programas de formación inicial de los profesores de secundaria distan mucho de ser los adecuados para que los futuros docentes puedan afrontar, con ciertas garantías de éxito, la difícil empresa de enseñar a sus alumnos y alumnas como aprender a aprender.

La formación permanente actual no ofrece una solución alternativa para mejorar la formación en AMN:

Nos encontramos como la formación permanente en la mayoría de las ocasiones se ciñe a un horario convencional que da cabida a formatos poco abiertos. En la actualidad las nuevas tendencias nos llevan a otra lectura sobre el formato más utilizado. Podemos afirmar que parte de culpa viene por la aparición de las nuevas tecnologías en nuestra vida diaria y la necesidad de una actualización permanente por parte del profesorado ante la constante evolución de la realidad social que se vive en la escuela. Sin embargo, las AMN conllevan la utilización de formatos muy variados y sobre todo, que se desarrollen en algún momento, en el medio natural. Estas premisas hacen que afrontemos propuestas formativas con diseños no convencionales pero necesarios.

Como punto de partida destacamos los datos del cuestionario, tenemos que algo más del 50% se ha implicado en una formación complementaria en centros oficiales por el interés en desarrollarlos en el centro educativo. Y además alrededor del 80% opina que falta oferta formativa sobre AMN de forma oficial, sobre todo en los Centros del Profesorado.

El formato ideal para llevar una acción formativa son: el 40% cursos del CEP y el 26,3% cursos del CEP y utilización de los fines de semana como espacio formativo. Está última opción está muy vinculada a la necesidad de tiempos pedagógicos alternativos al tradicional para llevar a cabo AMN debido principalmente a la duración de las actividades y las características del medio.

En cuanto a los contenidos que se deben impartir en la formación permanente destacan la orientación, el senderismo, la acampada, la educación ambiental, los campamentos y la bicicleta de montaña. Tenemos más contenidos pero la demanda disminuye considerablemente respecto a los anteriores.

A continuación adjuntamos las propuestas que hacen los expertos refiriéndose a la formación permanente:

- PEVI (Experiencia de vida). La puesta en práctica de formatos concretos, tanto en la formación inicial como la permanente y no habituales en la escuela como son los campamentos, las actividades

de fin de semana y las actividades puntuales pueden influir a posteriori de formas de trabajo más cercanas al centro educativo.

- PERE (Experiencia docente reglada). En las experiencias expuestas por los expertos aparece el trabajo colaborativo como una buena opción para acometer el desarrollo de las AMN bien desde la Universidad o en los propios centros de enseñanza. De esta forma se establecen vínculos y dinámicas de trabajo que facilitan la participación y la implicación, no sólo del profesorado sino de toda la comunidad educativa.
- PEFP (Formación Permanente). El formato elegido por el profesorado para la formación continúa en el seminario permanente.
- PEFP (Formación permanente). En cuanto a los contenidos a impartir destacan todos aquellos de aire libre que se puedan adaptar al contexto educativo y urbano.
- Finalmente la apuesta de Vidal resume el perfil del profesional a impartir actividades formativas de AMN, es una combinación de profesorado de EF en activo y con experiencia en estos contenidos y profesorado universitario experto en esta materia que asegure investigación e innovación en el área.

Los siguientes párrafos tratan de encontrar justificación a las afirmaciones anteriormente planteadas basándonos en experiencias y comentarios que aportan diferentes autores e investigaciones desarrolladas en el ámbito educativo. Como primera experiencia que aclare este punto la tenemos en Palencia y desarrollada desde la Universidad. La idea básica consiste en la creación de un seminario de formación que concluye en una escuela municipal de actividad física en el medio natural, (Miguel, 2006).

Con esta premisa tenemos que a nivel oficial, al seminario permanente se le concede mucha importancia, puesto que posee una potencialidad extraordinaria como contexto de interacción y de puesta en relación de la teoría y la práctica (Rodríguez, 1997:186), formato con el que estamos de acuerdo y permite un trabajo adecuado en torno a las AMN, como así lo hemos destacado en el ejemplo anterior. Aunque en la actualidad con este formato de base podemos introducir algunos avances desde el punto de vista metodológico como veremos a continuación.

La aplicación de las nuevas tendencias en la formación del profesorado nos ayudaría a resolver algunos de estos problemas, así lo plantea López-Menchero (2004:12)*, el proyecto se fundamenta en la creación de un equipo de formación del profesorado que, trabajando desde la propia experiencia, facilite la construcción de grupos de trabajo y sea capaz de conexionar con el resto de instituciones preocupadas por avanzar en esta línea formativa y conectar con el espacio internacional educativo, para posibilitar la formación de profesores con este espíritu y bajo las coordenadas de la construcción de un Espacio de Educación para el nuevo milenio.*

Siguiendo en la línea de mejoras, basado en este caso, en principios básicos de la LOGSE tenemos la participación en proyectos vinculados a la formación del profesorado, Juch (1987) citado por Gairín (1995:164), propone un modelo de desarrollo personal basado en el aprender a aprender y desarrollo organizado por uno mismo, que supone un proceso reflexivo sobre el propio aprendizaje.

Para Fernández (2006), la apuesta por una formación permanente eficaz es clave para facilitar el trabajo de las cuestiones planteadas anteriormente. Esta formación debe asentarse en dos pilares:

1. La experiencia docente. La experiencia diaria en las aulas genera la búsqueda de soluciones, el análisis sobre la propia práctica, desde los conocimientos psicológicos, sociológicos y pedagógicos, contribuye estructurar mejor las actividades y facilita la constante toma de decisiones en la práctica docente.
2. El centro educativo debe ser el eje. La experimentación curricular ayuda a romper con el individualismo tan frecuente y fomenta un trabajo colaborativo de búsqueda de soluciones comunes y de intercambio de todo tipo de experiencias.

Entre otras actuaciones deseables tenemos la puesta en marcha de un buen programa de incentivos, siempre en las medidas de las posibilidades reales de las instituciones educativas para que el profesorado pueda liderar la puesta en marcha de estos contenidos, sintiendo que es suyo, que apuesta por ellos, pero a la vez que se vea respaldado por su administración en todos los aspectos. Es necesario un reconocimiento real, por parte de las administraciones con competencias educativas hacia el profesorado implicado en proyectos interdisciplinares, intercentros, etc.

Como ejemplo citamos lo que ocurre actualmente en la comunidad andaluza (quizás no sea la opción más acertada a tenor de la reacción producida entre el profesorado). Está en trámite una orden sobre incentivos (Programa de Calidad y Mejora de los rendimientos en los centros Docentes Públicos) procedente de la actual Ley de Educación de Andalucía (Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía) que está generando malestar entre el profesorado, hasta tal punto que se ha creado una plataforma reivindicativa para unificar y plantear alternativas por el atropello que consideran se está haciendo contra el profesorado, como así se recoge en un manifiesto[6], del que destacamos:

[6] En un intento de agrupar las inquietudes del profesorado y facilitar la comunicación y los recursos necesarios para la apuesta radical por un cambio en el sistema de enseñanza actual. Para más información podemos acceder al siguiente enlace http://crisiseducativa.wordpress.com/ , como próxima actividad se está preparando movilizaciones a nivel provincial y regional.



- El Sistema Educativo actual no fomenta el esfuerzo individual ni el respeto al profesorado, siendo estas condiciones imprescindibles para que pueda haber enseñanza y aprendizaje.
- La mal llamada "pedagogía moderna" que impregna todo el sistema educativo oculta tras una aparente innovación un desprecio por los elementos fundamentales del aprendizaje, lo que impide a los alumnos la adquisición de los suficientes conocimientos.
- Existe un deterioro de la formación científica y en humanidades, favoreciéndose una formación poco crítica e ilustrada en favor de un conjunto fragmentado e inocuo de "competencias".
- Los centros de enseñanza públicos, como su nombre indica, deben ser lugares donde sea posible la transmisión de unos conocimientos y no limitarse, como por desgracia está ocurriendo, a prestar un servicio a la comunidad por simplemente escolarizar a un determinado grupo de edad".

Entre otras actuaciones encontramos como también hace falta una implicación real del profesorado como ya se ha comentado en párrafos anteriores al igual que tener un actitud positiva, así lo recoge Luz (2001) comentando que no es posible transformar la vida de quien no está comprometido con el cambio que se propone, de la misma manera que no es posible abrirse a la comunidad sin una participación activa en todos los sentidos (padres, sociedad, instituciones, etc.).

Como aspecto positivo de todo el entramado formativo destacamos como Biscarri (1993), citado por Viciana y Salinas (2006:6) opina que el profesorado participa en la formación permanente independientemente del formato que se lleve a cabo, debido a factores intrínsecos como: que los programas sean aplicables en el aula, que aumenten el nivel de conocimiento en su materia y sea atractivo.

Al hilo de adaptarse continuamente a los cambios y partiendo de una motivación para formarse nos parece de especial relevancia las aportaciones de Marcelo (1999) en cuanto que se empiezan a conocer estrategias concretas de desarrollo profesional que se aplican en función de las necesidades formativas y de la situación de los profesores. Como ejemplo tenemos que ante la necesidad de desarrollar conocimientos y métodos de enseñanza por parte de un profesor, las modalidades de formación pueden ser: desarrollar un programa de innovación, enviar a un profesor seleccionado a un curso o ponerse en contacto con otras escuelas con similares necesidades.

Aspectos que hemos ido desarrollando son tratados, en este caso de forma específica vinculado a las AMN, en la escuela francesa desde una perspectiva basada en una formación polivalente y práctica, para Allain, Claquin y Ollier (2005:84) *la participación de los maestros en prácticas en el acompañamiento de una clase de descubrimiento en la montaña permite a los*

formadores abordar con estos el esquí desde tres perspectivas: su práctica personal, la didáctica de la actividad y la puesta en práctica desde el punto de vista pedagógico con los alumnos de la escuela primaria. Desde este ángulo, es necesaria la formación para la polivalencia del maestro en el sentido en el que éste debe poder hacerse cargo e implicarse en todas las disciplinas y actividades enseñadas a los alumnos.

Otra de las características que podemos destacar en la opción elegida por la mayoría, el seminario permanente, es el trabajo colaborativo. Éste nos permite afrontar y desarrollar proyectos con cierta solvencia, *la construcción de una dinámica de trabajo cooperativo en los centros, que permita la propia autoevaluación, la formación desde la práctica de los profesores, y, de este modo, la mejora de aquellas facetas organizativas y pedagógicas de su trabajo que fueran definidas como susceptibles de mejora por los centros y los profesores (Escudero y Bolívar, 1994:),* citado por Gutiérrez (2005:41).

En esta línea, en Andalucía y a través del II Plan de Formación del Profesorado de la Consejería de Educación (Orden de 9 junio de 2003), se intenta establecer conexiones entre la formación inicial y permanente del profesorado, llevándose a cabo las siguientes medidas:

- Desarrollo de un Plan de prácticas de estudiantes de Magisterio en relación con colectivos o/y centros de innovación, experimentación o implicados en planes de mejora.
- Plan de prácticas con profesores de secundaria en formación inicial (Título Profesional de Especialización Didáctica) en relación con profesores y profesoras, colectivos o/y centros de innovación, experimentación o implicados en planes de mejora, etc.
- Publicación de materiales para las prácticas de enseñanza y la formación de noveles.
- Establecimiento de la tutorización del profesorado novel a cargo de profesores y profesoras pertenecientes a colectivos y centros de innovación, investigación, experimentación o comprometidos en planes de mejora.
- Creación de vías para la participación del profesorado de infantil, primaria y secundaria en la formación inicial universitaria, del profesorado.
- Creación, dentro del Plan Andaluz de Investigación, una línea específica que promueva la investigación en formación del profesorado desarrollada por equipos de profesores y profesoras de otros niveles educativos junto con universitarios.
- Creación de un Plan experimental de formación del profesorado en alguna de las Titulaciones existentes en las Universidades Andaluzas, para ensayar e investigar alternativas a la formación docente.

Si los cambios vienen desde las administraciones es considerado de forma muy positiva por los entrevistados, pero no son menos importantes las últimas tendencias a nivel internacional recopiladas por Hernández (2007).

- Dar sentido a la mejora del aprendizaje y las relaciones en el centro.
- Favorecer la rendición de cuentas[7].
- Mantener la actualización pedagógica.
- Contribuir a la autoría del profesorado.
- Generar saber pedagógico.
- Vincularse a la creación de redes.
- Apoyar un proyecto de reforma educativa.

Se puede concluir de lo anterior que la formación del profesorado tiende cada vez más a no ser una oferta a la carta ni en formatos de seminarios, charlas o cursillos de 12 ó 30 horas. Requiere, si se desea que produzca efectos transformadores, no plantearla ni ofrecerla como una obligación, sino como un apoyo para conseguir una mayor implicación de los docentes en proyectos de cambio y mejora colectivos dirigidos a crear una comunidad que promueva el aprendizaje con sentido de todos sus miembros (Hernández, 2007:4).

A través del análisis que nos ofrece Trillo (1994) sobre el profesorado, el desarrollo curricular y la forma de hacer escuela en función de tres estilos. Estas aportaciones nos ayudarán a la hora de diseñar actividades formativas y al ofertarlas despierten el interés en el profesorado. La realidad personal del profesorado tiene que ver con tres estilos: el técnico, el práctico y el crítico. En el técnico destacamos la apariencia de hacerlo bien: cumple con la burocracia, participa de manera superficial y realiza las cosas sin saber muy bien por qué. En el práctico, destacamos el compromiso con la mejora de la enseñanza, implicándose en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, para ellos el currículum es un proyecto de investigación-acción. Y el crítico, lo que da forma y sustancia al estilo crítico es la idea de una comunidad, participativa y democrática, dedicada a reflexionar sobre sí misma, y comprometida con el desarrollo de la educación (Carr y Kemmis, 1988:23). El estilo crítico, por tanto, presupone la condición colaborativa.

Entre las características del perfil docente no debemos olvidar que el profesorado debe apoyarse en su experiencia como base de su desarrollo profesional, con el objetivo de trasmitir seguridad ante los discentes. En este sentido la obra de Rousseau (1762) “Emilio”, destaca entre sus aportaciones y con vigencia actual aquellas que tienen una relación con el perfil profesional del docente en general, pero como hemos visto en su obra nos sirven para afrontar el trabajo de las AMN de manera muy especial. Esta novela didáctica está dedicada a la educación y a como conseguir la regeneración mediante la educación, el autor aconseja que los maestros deben ser celosos, sencillos,

[7] Actualmente en Andalucía se está trabajando con un borrador para fomentar la calidad en los centros educativos, que va en la línea comentado por el profesor Fernando Hernández.

discretos, comedidos y recomienda que: "No os apresuréis nunca a actuar para impedir que los demás actúen". Rousseau desarrolla la idea de la necesidad de una auto preparación del maestro, y sienta preceptos elementales que pueden ser considerados esbozos de un perfil profesional.

Para Hernández (2007), existe una multiplicidad de opciones para favorecer el aprendizaje del profesorado, como así lo demuestran una serie de publicaciones sobre el tema (Cochran-Smith y Zeichner, 2005; Darling-Hammond y Bransford, 2005; OCDE, 2005; Autoría compartida, 2006; Marcelo, 2007).

Para finalizar este bloque relacionado con la formación ofrecemos algunos datos de estudios recientes que ponen de manifiesto algunas de las deficiencias detectadas y que continúan estando vigentes. Aunque Luis-Pascual (2008) hace referencia a la EF en general, nos debe orientar a la hora de dar soluciones futuras en relación a la formación en AMN. De las aportaciones de Luis-Pascual (2008:20) destacamos:

1. Problemática del profesorado de EF en la formación continua, dejando al margen la problemática del horario que está más vinculada a reivindicaciones laborales.

    - La poca aplicación de la formación en las clases de EF, especialmente de los cursos que son excesivamente genéricos, pues al ser generales y servir para un docente asistente muy heterogéneo no satisfacen a nadie.
    - La poca variedad de los contenidos ofertados, muy genéricos y repetitivos. La participación del profesorado en estas actividades formativas no supone, en la mayor parte de ellas, una mejora en su desarrollo profesional, aunque puede tener otros alicientes, como puede ser la relación con otros compañeros o la práctica de ejercicio físico en un entorno agradable después de una jornada laboral.

2. La formación vigente y que se ofrece al docente de EF es:

    - Incompleta, dado que se realiza una gran oferta numérica de actividades, pero que tienen siempre la misma temática y el mismo nivel de profundización. Además se solapan las ofertas de unas instituciones con otras.
    - Estructura, donde los CEP tienen más en cuenta lo que quiere el docente y con unos criterios más claros y una mayor continuidad, si se compara con otras instituciones, pero aún así insuficiente.
    - Dependiente de los conocimientos específicos e intereses del asesor de formación sobre el área de EF.
    - Irreflexiva, ya que las propuestas que lleva a cabo el profesorado de EF en primaria de la Comunidad de Madrid suelen caer en el *activismo*.

- Estándar, pues el perfeccionamiento es igual para todos y no se aprecian diferencias por perfiles o tipologías formativas dentro del colectivo de la EF.
- Discrecional, porque la aplicación que realiza el docente de EF con su alumnado no está institucionalizada y no existe un control sobre el grado de repercusión de la actividad formativa en las clases de EF.

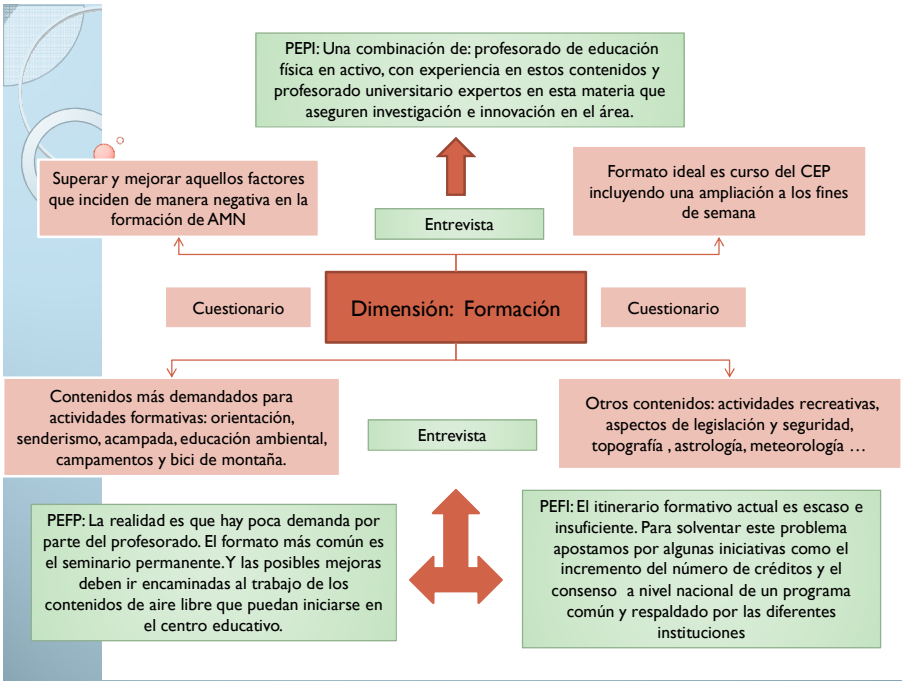


Figura 6.14.- Resumen de las aportaciones a la dimensión formación.

6.9.- DIMENSIÓN 9: EDUCACIÓN AMBIENTAL

El trabajo de las AMN va ligado a una Educación en Valores y especialmente a la Educación Ambiental por ser contenidos que se llevan a cabo en la naturaleza en la mayoría de las ocasiones. Esta premisa no es condición indispensable para abordar un trabajo de estas características pero creemos que desde el punto de vista educativo no puede plantearse de otra manera.

Si partimos de un análisis de la realidad tenemos que por un lado las tendencias mundiales se encaminan hacia un progreso donde la sostenibilidad y el respeto al medio es la base de cualquier propuesta, pero sin embargo también nos encontramos como desde una perspectiva empresarial llevan a cabo iniciativas, con las que no estamos de acuerdo, como por ejemplo el acceso a la naturaleza con cualquier vehículo y sin restricciones. Nosotros nos decantamos por la línea de trabajo ofrecida por Fullonet (1989); Parra (2001), o Rebollo

(2002) en la que las AMN y la Educación Ambiental caminan juntos. Para ello nos planteamos los siguientes objetivos en la Dimensión *Educación Ambiental:*

- Descubrir las relaciones existentes entre actividades en el medio natural y la protección de la naturaleza.
- Detectar el grado de concienciación del profesorado de Educación Física sobre la necesidad de respetar y proteger el medio ambiente.

En el siguiente cuadro agrupamos las preguntas que aportan información a la dimensión educación ambiental (cuadro nº 6.14):

	Cuestionario Experiencia Piloto	Cuestionario IES Andalucía	Entrevista Expertos en Actividades en el Medio Natural
Preguntas	18	15	9, 16, 20 y 21

Cuadro nº 6.14.- Información encuadrada en la dimensión educación ambiental.

Los resultados más destacados del cuestionario y la entrevista los presentamos en los siguientes apartados. Del cuestionario la información más relevante la obtenemos de la pregunta nº 15, en la que aportamos una serie de afirmaciones sobre las AMN y la Educación Ambiental (EA) y pedimos al profesorado que se posicione en cada una de ellas. De igual modo resumimos las aportaciones que el profesorado experto nos ofrece en relación a esta dimensión.

La legislación medioambiental nos puede facilitar el acceso a la naturaleza:

En cuanto a la primera afirmación sobre el conocimiento de la legislación vigente y su relación con las AMN, más del 50% no conoce la legislación, ofreciéndonos con esta realidad la posibilidad de acciones formativas en la línea de mejorar esta situación.

Por parte de los expertos comentan que existe una valoración, de forma muy positiva, por parte de los diferentes sectores educativos, de las potencialidades de las AMN, pero no se traduce en un aumento del trabajo de estos contenidos en los centros educativos. Entre algunas de las causas, destacamos la falta de apoyo definitivo por las administraciones educativas.

Tomando como referencia estas dos afirmaciones aportamos algunas soluciones que parten desde la administración y que nos pueden ayudar a iniciar o consolidar un trabajo específico basado en las AMN y la EA. En este caso queremos basarnos en documentos oficiales que den solidez a todos los niveles y total garantía de cara a las dificultades que nos planteaba el profesorado participante en la investigación.

La sociedad actual demanda, cada vez más, la realización de actividades en contacto con la naturaleza, pero no de cualquier manera, principalmente

desde una actitud positiva y equilibrada con el entorno. Podemos acuñar el anuncio de la Consejería de Medio Ambiente de la Junta de Andalucía sobre la naturaleza: *Enséñale a conservarla mientras la disfruta, juntos para proteger la vida.*

Siguiendo con las líneas que se marcan desde Europa y, por ende, en las comunidades autónomas, existen programas oficiales que permiten incluir en los centros educativos programas que favorezcan de manera global el desarrollo sostenible, como así aparece en el documento de la Estrategia Andaluza de Educación Ambiental (EAdEA) (2006:10). *Las Naciones Unidas a través de la UNESCO han iniciado este camino con la declaración del Decenio para la Educación con miras al Desarrollo Sostenible (2005-2014). Andalucía debe y puede abanderar este reto. La Estrategia Andaluza de Educación Ambiental, en el marco del Plan de Medio Ambiente de Andalucía 2004-2010, es una poderosa aliada para conseguirlo como lo demuestran las más de doscientas treinta entidades andaluzas adheridas hasta la fecha.*

En una primera fase a nivel autonómico para posteriormente incluirse en la actualización de los distintos programas internacionales (2006:4). *La Unión Europea en su Estrategia de Desarrollo Sostenible de 2001 y el Sexto Programa de Acción de la Comunidad Europea en materia de Medio Ambiente (2002-2012) otorga especial importancia a la necesidad de modificar los comportamientos y movilizar a los ciudadanos y ciudadanas para contribuir al desarrollo sostenible.*

Para la puesta en práctica, intentando cumplir con las premisas anteriormente planteadas, nos encontramos con la existencia del programa Aldea que ofrece las suficientes garantías para iniciarnos en la aventura de la Educación Ambiental. Contamos con todo el apoyo necesario desde las diferentes instituciones, garantizando además un enfoque multidisciplinar. De forma resumida el programa Aldea (EAdEA, 2006) consta de cinco líneas de actuación iniciales:

1) Información y sensibilización.
2) Utilización de los recursos del medio.
3) Materiales didácticos de los programas llevados a cabo.
4) Formación del profesorado.
5) Innovación e investigación educativa[8].

Esto último es lo mismo que opina Venero (2007) sobre los docentes que nos atrevemos a poner en práctica actividades físicas en el medio natural. La relación de éstas con la educación ambiental o la ecología son evidentes, más

[8] De forma más amplia desarrollamos en la fundamentación teórica todos los aspectos relacionados con las líneas de actuación de la Estrategia Andaluza de Educación Ambiental (EAdEA). Destacamos como la implicación del profesorado es necesaria para llevarse a cabo estas estrategias, principalmente en los centros educativos, aunque existen otros ámbitos en los que se están desarrollando de forma satisfactoria.

cuando intentamos que sean planteamientos educativos y de educación en valores los que presidan nuestros actos de enseñanza-aprendizaje.

La Educación en Valores facilita la integración de las AMN y la EA:

La información recogida tanto del cuestionario como de las entrevistas nos ofrecen algunas pistas para afrontar un trabajo sólido y cimentado en el trabajo colaborativo. Del trabajo del cuestionario destacamos:

- Cercano al 75% nos encontramos que el profesorado valora las EA a la hora de trabajar las AMN, sin llegar a conocer el nivel de interrelación.
- En la siguiente afirmación el profesorado en casi un 95% comprende el posible impacto que pueden generar las AMN y se valora cuando se llevan a cabo en la escuela. No especificamos el nivel de concreción en cuanto a este impacto ni las posibles soluciones para minimizarlo.
- Al igual que la afirmación anterior, más del 90% están de acuerdo, en este caso con las posibilidades de sensibilización y concienciación que podemos desarrollar con las AMN, existe una apuesta del profesorado por esta afirmación casi de manera unánime. Ante esta situación se abre un camino para el fomento de la educación en valores utilizando como eje principal las AMN.

Por parte de los expertos recogemos de forma resumida las principales aportaciones:

- El reconocimiento por parte de todos de las bondades que poseen las actividades en el medio natural, incluyendo las posibilidades que tienen a la hora de afrontar programas basados en la Educación en Valores.
- El desarrollo de una educación más humanizada acercándonos a los intereses del alumnado y trabajando de forma conjunta desde el primer día.
- El enfoque didáctico de las actividades en el medio natural debe estar basado en los siguientes pilares:

    - La educación en valores, en la que se incluye la educación ambiental con carácter relevante, es clave en la sociedad actual.
    - La práctica en el medio natural implica una educación en valores desde todos los ámbitos.
    - Es necesario el apoyo de la administración de forma incondicional tanto en la formación inicial como el desarrollo profesional en los centros educativos.

La inclusión de los temas transversales con la LOGSE es para muchas personas un acierto porque recuperan el papel educativo de la escuela y porque crean una conexión con la vida "real", permitiendo un currículum que potencia la reconstrucción crítica de la cultura. Para ellos la transversalidad supone un puente de unión entre el saber académico de *"aprender a aprender"* y el conocimiento de *"aprender a vivir"* que trae el alumno de su experiencia diaria. (Yus Ramos, 1997).

Con estos temas se trata de dar un enfoque globalizador a una educación donde se interrelacionen los diferentes conocimientos que se imparten y además se potencie una formación moral y social del alumnado en ciertos valores que les conviertan en personas activas, con capacidad crítica para dar respuesta a los problemas actuales que afectan a la humanidad, y creadoras de la sociedad futura (Jiménez, 2000).

Algunos de los valores que nos permiten trabajar desde la actividad física y el deporte como comentan en trabajos anteriores Hellison (1973) y Jiménez (2000) tienen una aplicación en las propuestas que ofrecemos con las AMN y la EA. Estos valores son:

- *Autoestima*, proporcionando a los alumnos experiencias de éxito en la realización de las actividades y creando una comunidad donde cada persona tiene importancia y capacidad de decisión.
- *Autonomía Personal*, desarrollando los talentos y capacidades de la persona a través de la oferta de variedad de actividades y el trabajo extraescolar.
- *Relaciones Interpersonales* se pueden mejorar en el alumnado y construir en ellos habilidades sociales para solucionar problemas de forma positiva a través de la actividad física y el deporte.

Los contenidos de AMN y EA se pueden trabajar de forma integrada a nivel curricular:

Con valores muy altos, el 95% opina que se trabajan contenidos específicos de EA. El siguiente paso sería conocer qué contenidos de EA se llevan a cabo para poder establecer futuras líneas formativas acordes con una sensibilización hacia la naturaleza mediante de las AMN, contando con las aportaciones de otras áreas con amplia formación al respecto.

El desarrollo de cualquier proyecto, cuyo eje sean las actividades en la naturaleza, lleva consigo de forma implícita el trabajo en plena naturaleza y por ello un conocimiento y experiencia del medio en el que nos vamos a mover.

En opinión de los entrevistados, algunos contenidos básicos son:

a. El senderismo, la orientación o la trepa.

b. La Educación Ambiental como eje transversal de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje.
c. El desarrollo de habilidades motrices genéricas y específicas en el medio natural y en diferentes entornos, tanto cercanos como lejanos.
d. El trabajo interdisciplinar con asignaturas como: biología, ecología, ciencias naturales, geografía e historia, etc.
e. La bicicleta, las acampadas o los recorridos en el medio natural en función de las características del entorno cercano al centro (mar, montaña, marismas...).

Algunos contenidos complementarios pueden ser: astrología, topografía, meteorología, primeros auxilios, la práctica en espacios protegidos, las actividades recreativas en la naturaleza, etc., constituyen un bloque que enriquecen el trabajo de las actividades en la naturaleza.

El Decreto que establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la E.S.O. presenta de manera destacada objetivos, contenidos y criterios de evaluación referentes a la EA. De entre los objetivos cabe destacar:

- Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elementos determinantes de la calidad de vida.
- Conocer y valorar al desarrollo científico y tecnológico, sus aplicaciones e incidencia en su medio físico y social.
- Apreciar, disfrutar y respetar el patrimonio natural y cultural de la comunidad en la que viven (Comunidad Autónoma, España, Comunidad Europea...), velar por su conservación y mejora e interesarse por el patrimonio natural y cultural de otras comunidades manifestando actitudes de respeto hacia las mismas" (MEC, 1989c, 78-79).

La Educación Ambiental en el área de Educación Física se puede concretar en los siguientes objetivos:

- Conocer y valorar los efectos que tiene la práctica habitual y sistemática de actividades físicas en su desarrollo personal y en la mejora de las condiciones de calidad de vida y de salud.
- Ser consecuente con el conocimiento del cuerpo y sus necesidades, adoptando una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva, respetando el medio ambiente y favoreciendo su conservación.



También en la LOCE[9] hay objetivos de la EF relacionados con la EA se señalan:

- Conocer y valorar los efectos beneficiosos, riesgos y contraindicaciones que la práctica regular de la actividad física tiene para salud individual y colectiva.
- Practicar de forma habitual y sistemática actividades físicas con el fin de mejorar las condiciones de salud y calidad de vida.
- Diseñar y realizar actividades físico-deportivas en el medio natural que tengan bajo impacto ambiental contribuyendo a su conservación y mejora.

En cuanto a los contenidos desde la LOGSE hasta la LOE existe un bloque temático que es *"Actividades en el medio natural"* en el que encontramos con referencias muy cercanas a la EA.

Igual que existen muchas sinergias entre la EF, las AMN y la EA también destacamos como las dificultades para incluir la EA en el currículo tiene bastantes semejanzas a las existentes con las AMN, coincidiendo con Pérez Casas (2005), éstas son:

1. El currículum.
2. La falta de una metodología propia en la EA.
3. Los problemas estructurales que afectan a la organización escolar.
4. Los problemas administrativos de los centros.
5. La adecuada formación del profesorado y su posicionamiento ideológico.

El trabajo interdisciplinar es el pilar básico de un trabajo de estas características:

También con el 95% del profesorado que está de acuerdo con la afirmación que se trabaja de forma interdisciplinar. Este trabajo colaborativo se hace necesario sobre todo en la EF por varios factores, entre los que destacamos: la falta de formación inicial en contenidos relacionados con la EA y la necesidad de trabajar en proyectos globales que impliquen a varias áreas así como a otros ámbitos vinculados a la educación que permitan un desarrollo real de las iniciativas que surjan en el centro o entorno educativo.

El fomento de trabajos interdisciplinares e intercentros como base para superar algunas dificultades propias de estas actividades (salidas fuera del centro, práctica en plena naturaleza, la modificación de la jornada escolar tradicional, la burocracia administrativa...).

[9] En el marco teórico realizamos un análisis de las leyes educativas. En este caso destacamos como de forma puntual aparece una relación entre las AMN y la EA, repitiéndose en múltiples documentos, de ahí nuestro interés por la vinculación entre los temas transversales y las AMN.

Nuestra apuesta está en total consonancia con la Estrategia Andaluza de Educación Ambiental (EAdEA, 2006). A continuación ofrecemos algunas propuestas de actuación que pueden estar muy relacionadas y ofrecen trabajo conjunto dentro del sistema educativo con las AMN, la EF, otras áreas, etc.

1.- Información y sensibilización: Publicación de la revista de E.A. Aula Verde, Campaña "Pon verde tu aula", Campaña "Crece con tu árbol", Campaña "Cuidemos la costa". Elaboración y difusión de la base de datos de educación ambiental Educam, información actualizada y permanente del programa Aldea en la página web de Averroes de la CEC y en la página web de la CMA...

2.- Utilización de los recursos del medio: Convocatoria de actividades en centros de educación ambiental, la educación ambiental en la Red de Jardines Botánicos...

3.- Materiales didácticos de los programas "Crece con tu árbol" y "Cuidemos la costa", Ecoescuelas y los de la E.A. en la Red de Jardines Botánicos...

4.- Formación del profesorado: Actividades de formación específica para las diferentes actuaciones de ALDEA: Actividades en Centros de Educación Ambiental, la E.A. en la Red de Jardines Botánicos, Grupos de trabajo y Jornadas provinciales y regionales de intercambio de experiencias en programas como "la Red Andaluza de Ecoescuelas", "Crece con tu árbol" o "Cuidemos la costa"; grupos de trabajo de E.A. distribuidos por los diferentes Centros del Profesorado y cursos de formación organizados por los Centros del Profesorado atendiendo a la demanda del profesorado.

5.- Innovación e investigación educativa (Programa Red Andaluza de Ecoescuelas, convenios con Universidades...) Aunque la formación inicial del profesorado y la formación permanente se consideran las claves para generar nuevas formas de educar en general y contribuir al desarrollo de una educación ambiental de calidad en particular, se constata, de forma generalizada, que en estos momentos la formación inicial del profesorado no capacita adecuadamente para desarrollar programas de educación ambiental de calidad ya que la presencia de ésta en los planes de estudio es prácticamente inexistente. Con relación a la formación permanente, hay que decir que en la actualidad no está definido claramente el tratamiento de la educación ambiental en los Centros del Profesorado, tampoco se cuenta con asesores específicos y cualificados para este tema y con frecuencia supone una carga de trabajo suplementaria para los que asumen esta tarea. Todavía son pocos los centros que, aplicando metodologías basadas en la investigación, desarrollan programas de educación ambiental con planteamientos globales. La mayoría de los centros realiza actividades puntuales relacionadas con el medio ambiente (día del árbol, del medio ambiente, excursiones...), de escasa conexión con los contenidos curriculares.

Para finalizar citamos dos experiencias que se está llevando a cabo en Huelva. La primera desde la Facultad de Ciencias Experimentales de la Universidad de Huelva que consiste en la elaboración de un programa de actividades y salidas al medio natural para los centros educativos desde una perspectiva medioambiental.

La segunda tiene ver con la anterior pero con otra perspectiva, aunque tienen objetivos comunes como es acercar al alumnado a la naturaleza de forma respetuosa y con intención de aprender en ella de la misma manera que se realiza en el aula (en el medio natural se tienen más ventajas que inconvenientes). Esta iniciativa surge de un convenio entre ayuntamiento y el área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Huelva para incentivar el uso de otros espacios, en nuestro caso un gran parque, como medio educativo. Uno de los objetivos es la elaboración de un cuaderno de campo que sirva de guión para acceder y disfrutar aprendiendo del Parque Moret (considerado el pulmón verde de Huelva). Este instrumento nos sirve de nexo de unión con el profesorado de los centros educativos, facilitando el trabajo en clase, en el medio y en actividades posteriores a la visita. El trabajo con el profesorado es clave en todo el proceso pues su implicación es vital para activar y superar las dificultades, ya comentadas, cuando hay que salir del centro con el alumnado.

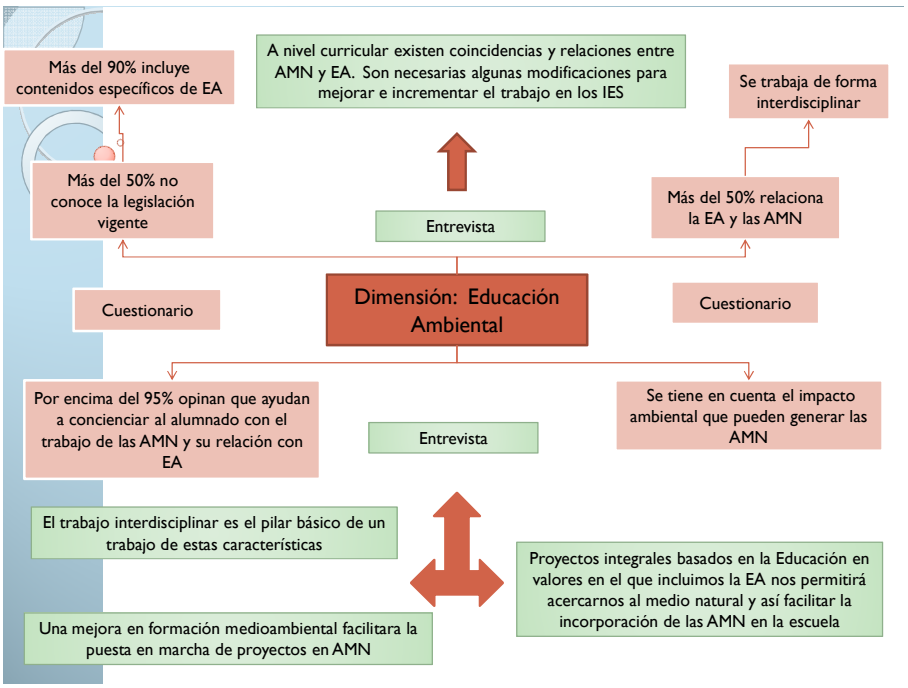


Figura 6.15.- Resumen de las aportaciones a la dimensión educación ambiental.

6.10.- DIMENSIÓN 10: OPINIÓN

En esta dimensión recogemos aportaciones relevantes del profesorado que nos pueden ayudar en el planteamiento de mejoras que complementen o amplíen las propuestas hechas en las demás dimensiones. En la entrevista a expertos las opiniones más destacadas quedan resumidas en los siguientes apartados (figura nº 6.16):

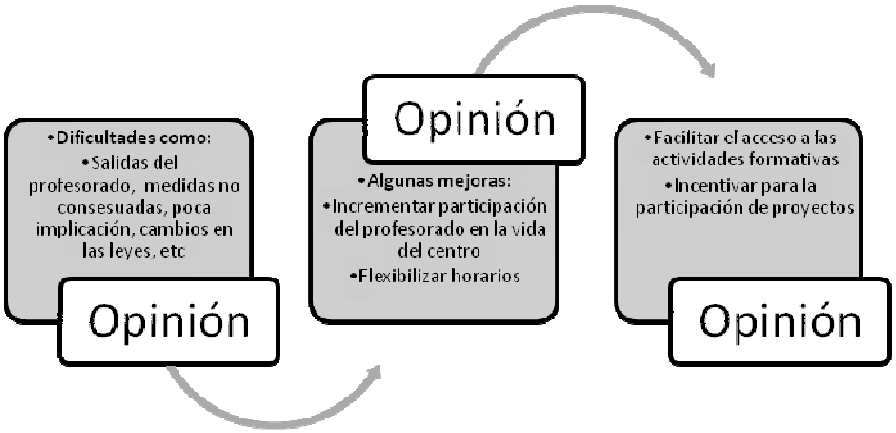


Figura 6.16.- Resumen de las aportaciones a la dimensión opinión.

Las AMN como instrumento educativo ayudan a la educación integral, tanto en la escuela como fuera de ella:

En la Educación Física tenemos una herramienta muy útil que debemos desarrollar de forma adecuada en función de las tendencias actuales, para Casimiro, Ruiz y García (1998) el futuro de la EF está en la prevención de la enfermedad y la promoción de la salud a través de la una actividad física voluntaria y emancipadora en el tiempo de ocio de las personas, independientemente de su edad y su sexo.

Para Vizuete (2002), refiriéndose a la cultura europea de la Educación Física, existe una necesidad de que los currículos escolares posean una materia troncal y obligatoria denominada Educación Física cuyo objetivo es educar, con sentido pleno, para la adquisición de conocimientos y el establecimiento de hábitos de vida activa y de salud que garanticen una mayor calidad de vida de los ciudadanos europeos.

A nivel general, la educación debe estar centrada en el alumnado, como comenta Fullonet (2004), se debe dar al discente la responsabilidad de su propio aprendizaje, y es necesario estimularlos a que reflexionen sobre el proceso de aprendizaje, en lugar de centrarse en el resultado final.

El poder de la Educación Física y al aire libre viene refrendado por los trabajos desarrollados por Humberstone (1993). El profesorado participante en las investigaciones opina que el contexto de la educación al aire libre es diferente de la EF escolar. Existe un enfoque no autoritario, de apoyo y centrado en el niño, con modos de comunicación más simétricos y estimulantes. De esta manera se favorece la motivación y la confianza en si mismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo Séptimo:

Conclusiones de la investigación



ÍNDICE

CAPÍTULO SÉPTIMO:
CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

7.1.- LIMITACIONES DEL ESTUDIO

7.2.- CONCLUSIONES
7.2.1.- Consecución de los objetivos generales y específicos

7.3.- PERSPECTIVAS FUTURAS E IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO



"Produce una inmensa tristeza
pensar que la naturaleza
habla mientras el género
humano no escucha"
Victor Hugo

CAPÍTULO SÉPTIMO: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo se divide en tres apartados: limitaciones del estudio, las conclusiones del mismo y las perspectivas futuras e implicaciones de la investigación. Mostraremos algunas limitaciones del estudio para tenerlas en cuenta y mejorar en un futuro el proceso de investigación sobre estudios similares. También presentamos las principales conclusiones extraídas del análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario y la entrevista, analizando si se han cumplido los objetivos planteados al inicio del estudio. Por último se indican las perspectivas futuras sobre las que se puede seguir investigando y las implicaciones que tienen en el ámbito educativo.

Antes de iniciar con el desarrollo de los diferentes apartados aportamos algunas sugerencias para este último capítulo, destacando:

a. Buendía y cols. (1994), citado por Giménez (2000). Las conclusiones deben suponer una adecuada interpretación de los resultados, un análisis de las discrepancias si las hubiera entre los objetivos y los resultados obtenidos, una comparación de los resultados de la investigación con los resultados obtenidos por otros investigadores, y sugerencias para nuevas investigaciones dejando abiertas posibles cuestiones que permitan ampliar y mejorar el trabajo realizado

b. Bernardo y Calderero (2000), en la síntesis o conclusiones debemos recomponer lo que el análisis ha separado, integrar todas las conclusiones y análisis parciales en un conjunto coherente que cobra sentido pleno. Se realiza una interpretación según las líneas del marco teórico, de acuerdo con los interrogantes e hipótesis planteados al comenzar.
   Ahora bien, como resultado de una investigación científica no se puede llegar a la afirmación o negación absoluta, es decir, a la verificación de la hipótesis. De acuerdo con Popper (1971), debemos distinguir entre:

   - Verdad objetiva: correspondencia de una afirmación con los hechos.
   - Verdad absoluta: afirmación que es verdad con carácter irrefutable y validez universal.

7.1.- LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Cualquier estudio o investigación siempre tiene una serie de factores que condicionan el trabajo a realizar, en nuestro caso también nos hemos encontrado con estas limitaciones desde el comienzo de la misma.

En primer lugar me gustaría destacar, cómo fue la definición del marco de estudio. La idea básica era el trabajo de las actividades en el medio natural a nivel general, sin especificar el ámbito, cómo se llevaban a la práctica y cuál era la formación de las personas que trabajan con estos contenidos. Esta idea surge fundamentalmente por el auge existente en este tipo de actividades, sin el acompañamiento de una oferta formativa acorde con la demanda. Esta visión era muy amplia y debíamos acotar el ámbito de estudio. Después de varias reflexiones sobre la idea original, nos centramos en el trabajo de las actividades en el medio natural en los Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, en la etapa de Secundaria. Esta decisión nos ayudaría a definir nuestro marco teórico y el diseño del cuestionario, aunque somos conscientes que dejamos fuera otros ámbitos que tienen mucha relevancia en la actualidad como son: el turismo de naturaleza con empresas emergentes en continua expansión, el trabajo que se desarrolla en los centros educativos a través de empresas de servicios deportivos que cubren la demanda de las actividades extraescolares, el estudio de las necesidades formativas de las personas integrantes en estos nuevos colectivos así como los posibles yacimientos de empleo en torno a las AMN y sus posibilidades de trabajo, sin olvidarnos de las tendencias actuales para orientar en el uso activo y saludable del ocio y el tiempo libre de los jóvenes andaluces.

Una vez definido el ámbito de actuación a los IES, no incluimos el trabajo en los niveles de Bachillerato ni los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior (familia profesional de actividades físicas y deportivas), que son impartidos también por profesores de Educación Física con el mismo perfil de formación inicial y titulación exigida por la Consejería de Educación para poder impartir docencia en los Institutos de Enseñanza Secundaria.

Otra de los aspectos a comentar es el diseño del marco teórico. Nos hemos ajustado únicamente al trabajo de las AMN en la etapa de ESO. Por un lado, como aspecto positivo, delimitamos el estudio, pero por otro, nos encontramos que existe poca tradición de trabajo en los IES, existen pocos trabajos en España que se han centrado de manera específica en las AMN y además es una disciplina joven que está comenzando a destacar a partir de la década de los noventa, con un porcentaje bajo de implantación por causas que hemos ido detectando a lo largo del trabajo de investigación, aunque aparece de forma explícita en el currículo. A cambio detectamos que las posibilidades de trabajo son muy variadas y con un futuro bastante halagüeño. La experiencia de otros países, analizada en la etapa final del proceso investigación y, gracias a las nuevas tecnologías así como el acceso a tesis doctorales en la red, ha permitido

tener una visión muy positiva de cara a posteriores intervenciones así como el formato a desarrollar.

A continuación y como tercera limitación resaltamos los aspectos relacionados con el diseño del cuestionario. En el proceso seguido es destacable como la validación del mismo si se ha realizado por un grupo de expertos, pero nos ha faltado el apoyo de los expertos en AMN en la elaboración del cuestionario. La falta de expertos en AMN en Huelva y provincia, unido a la dificultad para disponer de la ayuda y colaboración por no desarrollar su labor profesional en un entorno cercano, ha provocado que no se hayan obtenidos datos más significativos sobre el trabajo de estos contenidos en los centros educativos.

En el estudio centrado en la provincia de Huelva, hubo un trabajo previo en el diseño del cuestionario realizado con profesores que tenían ciertas actitudes positivas y sensibilización hacia el trabajo de las actividades en el medio natural y la docencia de la Educación Física. Nos encontramos que las aportaciones que realizaron al cuestionario fueron escasas. Hemos confiado en la disponibilidad y aportaciones libres del profesorado seleccionado. Como comentamos en capítulos anteriores, la muestra recibida a nivel andaluz no fue significativa, completándose con la utilización de otros instrumentos, como la entrevista, para intentar suplir este contratiempo. La utilización de un ámbito tan amplio como la comunidad andaluza ha supuesto una limitación en cuanto que no he sido capaz de articular un mecanismo de recepción de cuestionarios eficaz.

Otra limitación que podemos destacar en torno al cuestionario, se centra en que deberíamos haber realizado un análisis estadístico más exhaustivo, nos hemos limitado a realizar un análisis descriptivo, una opción que la consideramos un poco pobre y no muestra toda la información que podemos obtener del cuestionario. También es verdad que la situación ante la recepción de cuestionarios nos hizo centrarnos en la parte cualitativa para completar y mejorar los datos obtenidos.

El enfoque del trabajo, centrado en el diagnóstico y análisis de la realidad, ha dejado fuera el desarrollo de propuestas de intervención y su posterior evaluación, lo que nos hubiera dejado algunos datos significativos para incorporar paulatinamente las AMN al centro educativo, como ha se sugerido en algunas aportaciones recogidas a lo largo de la investigación.

Finalmente quisiera destacar que ha faltado contar con el apoyo y opinión del profesorado experto en experiencias en educación al aire libre desarrolladas con solvencia en países como Alemania, Francia, Reino Unido y Canadá, entre otros. Y a nivel andaluz ha faltado una comunicación fluida con el profesorado que imparte en los ciclos formativos de formación profesional.

A continuación veremos cuáles han sido las conclusiones que podemos extraer del trabajo de investigación, éstas girarán sobre el grado de consecución de los objetivos generales y específicos.

7.2.- CONCLUSIONES

Antes de iniciar el apartado de conclusiones en los diferentes apartados me gustaría destacar como conclusión general, desde una perspectiva personal, que la información obtenida del profesorado me ha ayudado a entender de una manera más real y cercana la situación que vive el profesorado de EF en los IES. Además me siento muy ilusionado con la posibilidad de continuar mi desarrollo profesional dentro del ámbito de la formación del profesorado y las AMN. Con el trabajo realizado, mejorable en muchos aspectos, considero que se amplían de forma clara mis perspectivas personales y profesionales dentro del campo de la Educación.

A continuación, previo a la exposición de la consecución de los objetivos planteados en el trabajo de investigación utilizaremos la técnica DAFO para obtener una visión general de las conclusiones más relevantes, desde la reflexión obtenemos un diagnóstico que sienta las bases para mejorar los próximos estudios.

En la parte inicial de las conclusiones utilizaremos la técnica DAFO. Es una técnica que tiene como objetivos elaborar un diagnóstico en cualquier ámbito e identificar estrategias de futuro. Los elementos que componen la técnica son:

- Debilidades: son los factores o circunstancias internas, relativas al presente y de carácter negativo. Es lo negativo de una situación. Son posiciones desfavorables ante una circunstancia que suponen la incapacidad de no poder responder eficazmente a las oportunidades y amenazas del entorno.
- Amenazas: situaciones desfavorables, externas, y de carácter negativo que presenta el entorno de la situación que estamos analizando. Son las aquellas situaciones que nos impiden lograr las oportunidades, son las limitaciones.
- Fortalezas: elementos o factores de carácter positivo e internos al propio grupo o situación. Posición favorable de una organización o asunto, que las sitúan en condiciones de responder eficazmente ante una oportunidad o amenaza. Son los mejores aspectos de una situación.
- Oportunidades: situaciones favorables, futuras, de carácter externo, cuyo aprovechamiento adecuado u oportunidad mejoraría la situación u organización. Son las posibilidades de cambio positivo.

	PUNTOS DÉBILES (aspectos negativos)	PUNTOS FUERTES (aspectos positivos)
PRESENTE/INTERNO (circunstancias internas/ en acto)	DEBILIDADES	FORTALEZAS
FUTURO/EXTERNO (circunstancias externas/en potencia)	AMENAZAS	OPORTUNIDADES

	AMENAZAS	OPORTUNIDADES
DEBILIDADES	ESTRATEGIAS DE SUPERVIVENCIA ¿Si supero mi debilidad podré minimizar la amenaza?	ESTRATEGIAS DE REORIENTACIÓN ¿Si supero mi debilidad podré aprovechar mejor la oportunidad?
FORTALEZAS	ESTRATEGIAS DEFENSIVAS ¿Si acentuamos la fortaleza podré minimizar la amenaza?	ESTRATEGIAS DE POTENCIACIÓN/ OFENSIVA ¿Si acentuamos la fortaleza podré aprovechar mejor la oportunidad?

Cuadro nº 7.1 y 7.2.- Elementos básicos y estrategias básicas de la técnica DAFO.

De los cuatro elementos básicos de la técnica DAFO comenzaremos por la Debilidades, también podemos llamarlo puntos débiles, considerados como aquellos aspectos que no facilitan un desarrollo adecuado de los contenidos en ESO, entre los que destacamos[1]:

- El currículum de EF está mal diseñado, la elaboración del mismo en la mayoría de las ocasiones, parte de un trabajo no contextualizado y sin contar con la opinión del profesorado.
- El bloque de contenido: AMN no tiene una distribución homogénea a lo largo de los ciclos y cursos de ESO. No se concreta que contenido hay que trabajar en casa curso. Este dato se puede enfocar desde varias perspectivas, en nuestro caso, al ser un bloque de los menos trabajado y dado el horario de clases (dos horas a la semana en el mejor de los casos), a la hora de elegir entre un espectro tan amplio, AMN se trabaja menos, beneficiándose otros bloques como Deportes o Condición Física.
- La falta de formación inicial específica en AMN perjudica a la hora de enseñar estos contenidos en la escuela. El profesorado se siente inseguro y poco capacitado para llevarlas a cabo, no desarrollándose con un nivel adecuado y acorde con el resto de contenidos que marca el currículo.
- Son contenidos desarrollados en actividades puntuales sin una vinculación adecuada con el proyecto educativo y realizado en horario

[1] La información en la técnica DAFO parte de las conclusiones del cuestionario y la entrevista.

extraescolar. Esta circunstancia exige una mayor implicación del profesorado, cuya participación suele ser de manera altruista pero sin reconocimiento por parte de la administración educativa.

A continuación continuaremos con las Amenazas, destacando:

- La involución del currículum en la nueva Ley Educativa Andaluza (LEA), concretamente en el currículo de la ESO no se desarrolla la EF como había ocurrido anteriormente, y aunque se toma como referencia el decreto de mínimos del MEC, creemos que perjudicara a un desarrollo cualitativo de la EF.
- Son contenidos que implican, en ocasiones, ampliar el trabajo fuera del horario escolar. Para ello, se contrata a empresas de servicios deportivos que desarrollan la actividad y en casi todas las ocasiones hay poca vinculación con el proyecto educativo, suele ser un día de sensaciones con poca o ninguna implicación educativa. Esta es la tendencia en muchos institutos y colegios, influenciados también por otros factores como: riesgo, seguros, desplazamientos, coste económico, responsabilidad, etc.
- La falta de apoyo administrativo para utilizar otros espacios en los procesos de E-A. Si en España, la actualidad en los IES está marcada por las noticias relacionadas con la falta de respeto, de convivencia, de esfuerzo, etc., en otros países como Alemania, Reino Unido, Canadá, Australia o Nueva Zelanda imparten sus clases utilizando como eje pedagógico la Educación al Aire Libre (Outdoor Education, Experiential Education, etc.).

Entre las Fortalezas, o puntos fuertes, tenemos:

- Las AMN son contenidos muy motivantes para el alumnado y permiten, con suma facilidad, la implicación de los mismos en proyectos de AMN. La actitud del alumnado y del profesorado en estos casos suele ser muy positiva.
- Los contenidos de AMN permiten el trabajo de contenidos transversales y la educación en valores principalmente por el espacio donde se imparten estos contenidos que permiten un mayor desarrollo personal, posibilita otras formas de expresión y comunicación y puede ser utilizado como un instrumento de sensibilización más que como un aprendizaje técnico.
- La posibilidad de integrarse en proyectos interdisciplinares con otros departamentos, o la integración en proyectos de centro e incluso intercentros, unido a temáticas como la Educación Ambiental, Educación para la Salud, etc.

Finalmente, las Oportunidades más destacadas son:

- La aparición de nuevas actividades, tendencias o modas vinculadas al medio natural (con bastante aceptación entre los jóvenes, surf, snowboard, etc.) que facilitan la integración en el entorno escolar.
- Modificación del currículum de la mano de expertos que aporten medidas tangibles para la incorporación de las AMN al centro educativo.
- Adaptación de espacios y materiales, así como la creación de otros nuevos por parte de la administración para facilitar el trabajo de estos contenidos.
- Ampliar y mejorar la formación permanente vinculada a estos contenidos, desde los CEP o la Universidad, con propuestas atractivas que cumplan realmente las expectativas del profesorado y adaptada a sus necesidades reales.

7.2.1.- CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

En el desarrollo de las conclusiones y utilizando como guión los principales objetivos de la investigación, adjuntados aquellos aspectos más relevantes relacionados con la consecución de los mismos.

1. Conocer el desarrollo del bloque de contenidos de AMN llevado a cabo por el profesorado de EF de ESO en Andalucía.

1.1. Describir los contenidos específicos de actividades en la naturaleza que se llevan a cabo en las programaciones de EF.

El profesorado de EF en Andalucía, con datos recogidos del cuestionario y la entrevista opina que los contenidos más trabajados en ESO son: Orientación, Senderismo, Acampada, Cabuyería y Escalada.

En opinión de los entrevistados, algunos contenidos básicos son:

- El senderismo, la orientación o la trepa.
- La Educación Ambiental como eje transversal de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El desarrollo de habilidades motrices genéricas y específicas en el medio natural y en diferentes entornos, tanto cercanos como lejanos.
- El trabajo interdisciplinar con asignaturas como: biología, ecología, ciencias naturales, geografía e historia, etc.
- La bicicleta, las acampadas o los recorridos en el medio natural en función de las características del entorno cercano al centro (mar, montaña, marismas...).

1.2. Analizar el grado de desarrollo del currículo de EF con especial atención a las actividades en la naturaleza.

Todos están de acuerdo que se trabajan poco en los IES, sin embargo están muy bien valoradas por toda la comunidad educativa. Entre los problemas más frecuentes tenemos la dificultad para salir con el alumnado fuera del centro, añadiendo como el profesorado implicado casi siempre es el de EF.

Es un bloque de contenido con poco peso específico en el currículum y si además le añadimos que no se integra de forma adecuada y real en las programaciones de los departamentos de EF la implicación para desarrollarlos será menor que con otros, además de las dificultades añadidas si se quieren incorporar a posteriori sin estar inicialmente en la programación, proyecto curricular o proyecto de centro.

La tendencia en años anteriores era la realización de actividades puntuales o vinculadas a la programación de actividades complementarias y/o extraescolares. También se realizaban como alternativa a viajes de estudios o participación en campañas y proyectos como Semana Verde, Azul, Blanca y Visitas a Centros de Educación Ambiental. La característica principal de estas acciones es que eran organizadas por entes externos, públicos o privados, que en ocasiones no seguían criterios pedagógicos o educativos.

1.3. Exponer las propuestas desarrolladas por el profesorado que facilitan el trabajo de las actividades en los centros educativos.

Entre los contenidos más trabajados se encuentran el senderismo y la orientación. La incorporación de estos contenidos están justificados por múltiples y variadas razones, entre las que destacamos: ser contenidos instrumentales que permiten acceder y moverse con seguridad en la naturaleza, así como servir de nexo de unión para la práctica de otras actividades, también por el enorme potencial educativo que poseen y la facilidad de llevarlo a cabo en el marco escolar, tanto en el propio centro como en otros espacios y además no requiere de mucho material y éste no es caro.

La tendencia en otros países, en la línea apuntada por el profesorado, es la incorporación de forma progresiva de actividades formativas y educativas clásicas de la educación no formal como son: las acampadas y los campamentos, ocupando éstas, parcelas del tiempo libre del alumnado que son utilizadas con fines educativos. Esto vendría a cubrir algunos inconvenientes para llevarlas a cabo en el horario lectivo y permitiría mejorar las relaciones con los diferentes colectivos implicados en el centro educativo –profesorado, PAS, AMPA, empresas de servicios deportivos, asociaciones, clubes, etc.- ya que facilitaría la integración en el proyecto educativo del centro, solicitud de ayudas o implicación de otras instituciones.

Ante la incertidumbre del profesorado frente al tema del riesgo, los seguros o la responsabilidad en estos contenidos se plantean algunas iniciativas

que pueden mejorar la situación como son: la elaboración y puesta en práctica de protocolos que garanticen el control del mayor número de contingencias (antes, durante y después) de la actividad, contratos puntuales que cubran el desarrollo de nuestras actividades, bien el centro o el propio profesorado implicado y por último el afianzamiento, la consolidación y las mejoras en la póliza suscrita por el Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. De esta manera el profesorado se siente más respaldado y menos inseguro permitiendo centrarse en otros aspectos del trabajo.

1.4. Comprobar el lugar que ocupan las actividades en el medio natural en el diseño curricular.

Tradicionalmente los contenidos menos trabajados corresponden al bloque de Expresión Corporal y al de AMN. Aunque es destacable apuntar que con la LOGSE y el diseño de cinco de contenidos (Condición Física, Cualidades Motrices Básicas, Juegos y Deportes, Expresión Corporal, Actividades en el Medio Natural) se consiguió un salto cuantitativo y cualitativo. El mero hecho de aparecer en el currículo permitió un avance e incremento en la presencia en los IES. A esto le sumamos la aparición de estudios, publicaciones, incremento en otros ámbitos, etc., la situación ha mejorado pero actualmente se mantiene en valores muy bajos, en discordancia con las nuevas tendencias fuera del centro, con un incremento más que notable y en aumento permanente.

2. Enumerar los problemas y necesidades del profesorado de EF en la ESO sobre los contenidos de AMN.

2.1. Establecer las necesidades de formación del profesorado de EF en relación a las actividades en la naturaleza.

Utilizando como referencia las pautas seguidas por Luis Pascual (2008) en la elaboración del mapa de necesidades del profesorado de EF en la comunidad de Madrid y aplicándolo a las AMN, tenemos que:

- El profesorado tiene la carencia de formación inicial en AMN.
- El profesorado demanada una formación específica en AMN, práctica y adaptada a la realidad de los centros educativos.
- El profesorado necesita que las AMN estén diseñadas para trabajarlas en el centro educativo, modificando y creando espacios para ello. También necesita que se facilite la participación del alumnado y del profesorado en horario lectivo y no lectivo dentro y fuera del centro. También tiene la necesidad de una actualización continua ante la evolución tan rápida de estos contenidos en la sociedad actual.
- El profesorado necesita solucionar todas las trabas burocráticas para implantar una verdadera educación al aire libre.

- El profesorado necesita prevenir el riesgo asociado y mal interpretado por algunos profesionales sobre las AMN. Una formación y actualización adecuada minimiza los riesgos existentes.

El profesorado desde el primer momento tiene unas necesidades básicas para llevar a cabo este tipo de actividades, en su mayoría vinculadas al apoyo de la administración en dar cobertura a todas ellas y facilitar su puesta en práctica en los centros educativos, contando por supuesto, con las alteraciones que provoca en el desarrollo diario de la vida en el centro. En la línea de algunos autores como Parra (2002) y Santos (2003) son mayores las ventajas de un trabajo de AMN en los centros educativos frente a las dificultades que pueden suponer su puesta en marcha. Creemos que las bondades superan a las dificultades y tenemos que diseñar propuestas para que la administración comprenda que se pueden llevar a cabo, fomentando su trabajo así como la implicación del profesorado de EF para el aumento y consolidación de las mismas.

2.2. Analizar el contexto de los institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

La situación actual de los centros educativos, en relación a la EF y las AMN, está marcada por la falta de materiales y recursos específicos. En este aspecto la mejora es posible orientando al profesorado y mejorando la formación en técnicas y elaboración de proyectos que ayuden a paliar las dificultades iniciales.

Las numerosas dificultades que plantean al profesorado de EF a la hora de salir del centro en horario escolar se presentan como uno de los principales escollos. Además, esta situación se ve agravada por los problemas relacionados con la falta de convivencia o de respeto, así como la seguridad e integridad del alumnado que tenemos actualmente en muchos centros educativos.

Otro de los inconvenientes es la falta de infraestructuras e instalaciones adecuadas, aunque está situación va mejorando, todavía es visible la carencia existente en la mayoría de los IES andaluces.

La falta de apoyo institucional es otra de las dificultades a superar. Son numerosas las incertidumbres en torno a temas tan delicados con la seguridad y la responsabilidad.

En los IES nos encontramos con la falta de materiales específicos y las pocas posibilidades de ser prestados. La escasez de bibliografía específica, sobre todo didáctica de las AMN. El material a utilizar es caro y difícil de conseguir. En cuanto al material, la seguridad y el buen estado de los mismos es una de las mayores dificultades a solventar satisfactoriamente. Debemos estar siempre vigilantes en cuanto a la calidad y buen estado del material que

utilizamos. Algunas mejoras están vinculadas a la creación de baúles didácticos comunes para todos (provincia, ciudad, barriada, varios centros, etc.) respaldados en todo momento por las administraciones educativas y los CEP. También se puede pedir ayudas para creación de nuevos materiales o adaptación de los existentes. La colaboración de empresas, clubes deportivos y asociaciones son vitales para el préstamo, alquiler de materiales o desarrollo de actividades formativas donde ellos se encargan de todo incluido el material y los recursos necesarios.

Resumiendo podemos decir que tenemos un contexto que no favorece el trabajo de las AMN por múltiples factores, a pesar de ello, las posibilidades educativas que ofrecen deben ayudarnos a emprender iniciativas vinculadas a estos contenidos. No obstante, se debe hacer un gran esfuerzo para que desde entes con responsabilidades educativas minimicen, en la medida de sus posibilidades, las dificultades.

Como aspecto positivo tenemos que la oferta de AMN se ve incrementada de forma exponencial en otros ámbitos diferentes al educativo, sobre todas aquellas relacionadas con el turismo deportivo o de naturaleza, por ello se hace necesario establecer y favorecer las relaciones que nos permitan de algún modo mejorar la situación actual.

La adaptación de las AMN al contexto escolar debe estar relacionada con la utilización de espacios desde un enfoque atractivo y operativo permitiendo de forma progresiva la utilización de los espacios del centro, los espacios del entorno cercano y los espacios del entorno lejano.

2.3. Enumerar las dificultades para emprender proyectos relacionados con las actividades en el medio natural.

Algunas de los factores que impiden un correcto desarrollo de las AMN tienen mucho que ver con dificultades administrativas, la falta de apoyo y la falta de implicación del profesorado. Esta situación actual tiene que ver mucho la comodidad del profesorado, o la apatía a la hora de trabajar estos contenidos, la responsabilidad ante el riesgo y el escaso dominio de estos contenidos.

Otros de los inconvenientes, que afectan directamente al alumnado, tienen que ver con el aporte económico que se debe realizar en muchas ocasiones para llevar a cabo un trabajo de AMN. Sin embargo, existen fórmulas que pueden aliviar esta situación, por citar alguno, la búsqueda de recursos externos permite la incorporación del alumnado en los proyectos a desarrollar sintiéndose los verdaderos protagonistas. De este modo se incrementa la participación y la implicación así como la repercusión positiva de cara a la directiva, los padres, ayuntamientos, etc.

La no programación de AMN en EF tiene que ver con algunas causas como: la excesiva responsabilidad del profesorado, el menor rango que se le

atribuye a la EF en general, la falta de conocimientos específicos, la falta de recursos, falta de tiempo en el horario escolar y se requiere una organización extra para llevarlas a cabo.

2.4. Describir el posicionamiento del profesorado de EF ante las actividades en el medio natural.

La práctica en el tiempo libre de AMN por parte del profesorado puede facilitar su incorporación a los IES por varias razones: la imagen de profesor activo es positivo de cara a introducir algunos cambios en el aula, dispone de información actualizada y recursos para orientar la práctica en el tiempo libre del alumnado, implicándose activamente en el proceso y estableciendo mecanismos que enlacen las actividades lectivas con las complementarias y extraescolares en las que el alumnado sea el protagonista, eso sí, orientado y apoyado por el profesorado, claustro de profesores, directiva, AMPA, etc.

La participación en proyectos elaborados por grupos de profesores, de la misma materia o de otras, se presenta como un incentivo para el profesorado. Si a esto le sumamos el reconocimiento por parte de la directiva, y demás organizaciones educativas, nos encontramos con una situación muy positiva para el profesorado, desde el punto de vista personal y profesional.

Inicialmente la actitud del profesorado es clave para llevar a cabo un trabajo de AMN, hay que contar con la superación de pequeños contratiempos ligados principalmente con la actitud del profesorado como puede ser el miedo al cambio o lo desconocido.

Pequeñas iniciativas que renueven la situación del profesorado pueden modificar la actitud ante nuevas actividades como las AMN, algunas de estas propuestas pueden ser la flexibilización del horario cuando se participa en proyectos o actividades fuera del centro de uno o varios días.

3. Analizar la oferta formativa en Andalucía sobre las AMN en sus diferentes ámbitos, con especial atención a la etapa de ESO.

3.1. Describir los itinerarios formativos existentes en la formación inicial del profesorado de ESO.

Aunque en la actualidad algunas Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte incluyen en sus planes de estudios itinerarios más o menos afines a las AMN, como Madrid o Huesca, la realidad y, en un futuro con los nuevos títulos de Grado, podemos afirmar en la línea de los participantes en la investigación que la formación inicial es escasa e insuficiente. En el mejor de los casos una asignatura troncal de 4,5 créditos y una asignatura optativa de 4,5 créditos, según los planes de estudios analizados.

Como premisa para una mejora a medio y largo sería recomendable algunos cambios en el sistema actual de formación inicial, ante la falta de conexión entre la teoría y la práctica, la prevalencia de actividades prácticas en situaciones reales sobre las teóricas y la diversidad de espacios para desarrollarse tanto en horario lectivo como no lectivo.

Otras de las recomendaciones están orientadas a la creación de un formato común a nivel nacional, con una implicación de las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, así como el diseño de un itinerario específico con mayor carga lectiva y nuevas asignaturas. Este aspecto tendrá que lucharse cuando estén implantadas todas las nuevas titulaciones, en la actualidad la propuesta de Grado tiene pocas mejoras relacionadas con las AMN que las existentes en los planes vigentes actuales.

Los contenidos que no deberían faltar en la formación inicial son:

- Contenidos básicos: Senderismo, Orientación, Trepa, Educación Ambiental, Acampada, Desplazamientos en el Medio Natural, Trabajo Interdisciplinar, BTT, etc.
- Contenidos complementarios: Astrología, Topografía, Meteorología, Primeros Auxilios, Actividades Recreativas en la Naturaleza, etc.

En el aspecto que si estamos de acuerdo, tanto en los planes actuales como en los futuros, es en el enfoque didáctico que deben tener las AMN, basado en los siguientes pilares:

- La educación en valores, en la que se incluye la educación ambiental con carácter relevante, es clave en la sociedad actual. En todo momento debe orientar nuestra práctica docente.
- La práctica en el medio natural implica una educación en valores desde todos los ámbitos, desde la actitud responsable ante un ecosistema frágil, pasando por el conocimiento en profundidad del medio en el que nos vamos a mover hasta la conservación del hábitat como principio básico de actuación.
- Estas mejoras solo son posibles con el apoyo de la administración de forma incondicional tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional en los centros educativos. El respaldo y las facilidades ante proyectos e iniciativas para una educación al aire libre, en la que son necesarios la utilización de diferentes espacios y tiempo pedagógicos diferentes a la estructura actual.

3.2. Detectar actividades formativas en la formación permanente vinculadas a las actividades en la naturaleza.

Entre las opciones formativas demandadas por el profesorado destacamos: los cursos organizados por el CEP con un perfil adaptado al profesorado de EF y las AMN, con mucha carga práctica, aunque para ellos se

tenga que ampliar la actividad formativa a los fines de semana. Otro de los formatos más elegidos es el seminario permanente con una carga elevada de trabajo colaborativo.

Aunque los formatos utilizados con más frecuencia desarrollan su actividad formativa en lugares como la Universidad, salones de actos, CEP, etc., la tendencia es el fomento del trabajo en grupo en el propio centro educativo, intentando facilitar esta dinámica, pues permite una mayor implicación y facilidad para la resolución de problemas. En un segundo nivel se está trabajando en las redes formativas, incorporando las nuevas tecnologías a las ofertas formativas, permitiendo, no sólo trabajar la teleformación en un solo centro sino la relación con otros que puedan tener inquietudes, problemas y líneas de trabajo similares.

3.3. Cotejar las propuestas formativas existentes en AMN en diferentes contextos y su aplicación en el ámbito educativo.

En general la oferta formativa para el profesorado es escasa. Concretamente en Andalucía, como ya hemos visto, la formación inicial es insuficiente. Últimamente se ha ampliado la oferta con cursos de Expertos, concretamente dos, ofrecidos por el centro de Formación Continua de la Universidad de Granada con un perfil ligado a las AMN, aunque sigue muy limitada. De manera puntual se han organizado actividades formativas en los CEP pero en general la oferta no es relevante.

En otros ámbitos, como la Federación Andaluza de Montañismo, se ha iniciado la formación de técnicos deportivos en sus diferentes niveles pero con un enfoque eminentemente deportivo y no tanto hacia el educativo. Esta situación es un avance, pues ha estado muchos años sin ofrecer formación oficial. En la actualidad un trabajo conjunto, no permitiría mejorar considerablemente, como así se hace otros países. En Alemania o Francia se desarrollan actividades de montaña en los centros educativos en colaboración, sobre todo, con el profesorado de EF y las instituciones educativas.

En la actualidad la creciente proliferación de empresas de turismo de naturaleza unido a las necesidades del negocio, observamos como se incrementa la participación en diversas y variadas actividades formativas, permitiendo alcanzar cotas deseables para otros ámbitos. Este avance debe permitirnos, cuando nos trasladamos al entorno educativo, establecer relaciones fructíferas que favorezcan una mejora de las AMN en los IES a través de programas desarrollados de forma conjunta, donde el binomio educación-empresa nos ayude a superar las dificultades encontradas.

3.4. Establecer conexiones entre entes con responsabilidad en formación del profesorado para facilitar la participación en actividades formativas.

Algunas propuestas de mejora que ayuden a minimizar los problemas de una escasa formación inicial vienen principalmente de la implicación del profesorado en superar estas deficiencias como la participación en actividades formativas de otros ámbitos -federaciones deportivas-, realización de proyectos interdisciplinares e intercentros cuyo eje de trabajo son las AMN, la Educación en Valores o los Temas Transversales.

Otras de las mejoras consisten en el establecimiento de relaciones entre la universidad y los centros educativos permitiendo el acceso del profesorado a la participación de proyectos o actividades formativas que de esta manera integra la teoría con la práctica educativa de forma real. La participación con profesorado universitario, asesores especialistas del CEP y profesorado de otros centros enriquecen enormemente todo el proceso formativo y se presenta como un incentivo que es necesario consolidar desde la administración para suplir deficiencias detectadas en la formación permanente: poca oferta formativa y en ocasiones no específica, actividades fuera del horario de trabajo, etc.

Otra de las opciones posibles es la vinculación de federaciones, asociaciones o empresas al proyecto educativo estableciendo una línea de trabajo basada principalmente en: dar apoyo técnico en los contenidos y apartados más específicos, diferenciar entre formación técnica y didáctica, centrándonos sobre todo en aspectos didácticos y su aplicación en la escuela desde una perspectiva práctica y, solicitar el respaldo institucional para que doten de validez y calidad a los proyectos desarrollados.

Establecer redes formativas del profesorado interesado en una formación específica sobre AMN con los IES donde se imparte el Ciclo Formativo de Grado Medio con el Título: Técnico en conducción de actividades físicas y deportivas en el medio natural. Debemos resaltar que la formación del profesorado que imparte en estos ciclos formativos son profesores de EF con la misma formación inicial, que habrán solventado sus deficiencias de formas variadas y en muchas ocasiones como autodidacta.

4. Proponer alternativas formativas relacionadas con la enseñanza de las actividades en el medio natural.

4.1. Establecer el perfil formativo para impartir la formación en AMN.

El profesorado que imparta contenidos de AMN suele ser una persona joven, con cierta experiencia en la docencia, normalmente esta afincado en el lugar donde desarrolla su profesión, participa activamente en actividades formativas y proyectos de investigación, considera clave establecer los cauces necesarios para integrar investigación y práctica educativa, es decir, acercar la teoría a la práctica diaria en el centro.

Para conseguir acercar las AMN al centro escolar es necesario adecuarse a los tiempos pedagógicos que normalmente se utiliza en estos contenidos, en este sentido el profesorado implicado suele participar en actividades y proyectos en contextos diferentes como campamentos, acampadas, viajes deportivos, educación al aire libre, etc. Aunque existe relación con el centro escolar, suele estar implicadas otras instituciones como Universidad, Ayuntamientos, Diputación, Federaciones Deportivas, Centro de Profesores, etc. Este mismo profesorado suele ser practicante asiduo de AMN en su tiempo libre.

Debe ser una combinación de profesorado de EF en activo con experiencia en estos contenidos y profesorado universitario experto en esta materia que aseguren investigación e innovación en el área.

4.2. Diseñar propuestas formativas acordes con las aportaciones del profesorado participante en la investigación.

Para el diseño de actividades formativas se hace imprescindible conocer la opinión del profesorado en activo y principal artífice de la Educación Física que queremos para nuestro alumnado.

Los contenidos más demandados para la formación son: orientación, senderismo, acampada y campamentos, educación ambiental y bici de montaña. La metodología para llevar a cabo las actividades formativas debe ser muy participativa y activa para implicar al profesorado en el proceso formativo, es decir, muy prácticas. También demandan contenidos relacionados con aspectos jurídicos como pueden ser: cobertura legal, seguro de accidentes y responsabilidad civil. También se incluyen todos los contenidos que faciliten el acceso y el conocimiento de la naturaleza desde una perspectiva medioambiental y otros como didáctica de las actividades en la naturaleza

Es necesaria una formación práctica de los contenidos a trabajar en el aula desarrollados en situaciones reales y con un enfoque didáctico para el trabajo en los IES de manera coherente y realista. Hablamos de una formación contextualizada, con una orientación eminentemente práctica, pero con unas bases teóricas y didácticas sólidas. En general nos servirán todos aquellos contenidos de aire libre que podamos adaptar al centro educativo.

4.3. Profundizar en nuevas alternativas de formación y su vinculación con los diferentes contextos de intervención, los tres tiempos pedagógicos.

Fomentar las relaciones con otras instituciones y empresas que faciliten y ayuden en el trabajo de las actividades en el medio natural en los centros educativos. En este sentido, la creación de una escuela municipal de aire libre o un grupo de montaña vinculado al centro educativo permitirá la normalización con el paso del tiempo de proyectos que vinculen de una manera educativa el

horario escolar y el extraescolar y sean considerados como algo normal e integrado totalmente en la comunidad educativa.

La utilización de otros tiempos pedagógicos para llevar a cabo un trabajo de AMN, lejos de ser una dificultad para muchos es un aliciente que le va permitir trabajar con otros profesores y con otros centros.

Como base educativa el medio natural, la naturaleza, el campo, los ecosistemas, etc., se convierten en espacios educativos, y debemos evitar, en lo posible, que sean solamente lugares de sensaciones puntuales. Afrontar la enseñanza de un programa de AMN debe ser una tarea asumida por toda la comunidad educativa y llevarlo a la práctica de forma conjunta

4.4. Detectar las nuevas tendencias de las actividades en la naturaleza y su relación con el ámbito educativo.

Las AMN bajo una perspectiva de Educación en Valores facilitan su incorporación a los centros educativos pues es fácil trabajar la responsabilidad, el respeto, la creatividad, la cooperación, la confianza, la autoestima o la amistad. Podemos añadir que un trabajo de estas características está en total consonancia con las orientaciones de las nuevas leyes educativas LOE y LEA, facilitando la consecución de las competencias que proponen en dichas leyes.

A pesar de las dificultades para llevarse a cabo en los centros, el profesorado destaca las bondades atribuidas a las AMN, sobre todo porque una práctica en nuestro espacio de ocio y tiempo libre suele estar relacionado con un estado de bienestar, y si esta práctica es una actividad física, el beneficio es doble, nos encontramos con un bienestar activo y saludable.

En la sociedad actual un trabajo de AMN no puede estar separado de un trabajo intradisciplinar e interdisciplinar con la EA así como con otros temas transversales que fomenten una Educación en Valores. Los resultados obtenidos nos permite ser optimista pues la mayoría asocia de una manera u otra las AMN con la EA. Aunque debemos avanzar en esta línea, la implicación no es solo de la EF sino de todas las materias y contando con el apoyo incondicional de las diferentes administraciones, fomentando de esta manera la utilización de los centros como lugares de educación para la vida, educación integral, educación cívica y moral, educación en valores, etc.

7.3.- PERSPECTIVAS FUTURAS E IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

En este último apartado queremos aportar las perspectivas que nos sugiere el trabajo de investigación llevado a cabo, a menudo las conclusiones

planteadas anteriormente llevan a más interrogantes que a respuestas. Siguiendo el siguiente guión ofrecemos nuestra aportación al respecto:

- ¿Sugiere su trabajo una vía para continuar profundizando el tema?

Como ya comentamos en las limitaciones, el cuestionario no ha sido un instrumento con la aceptación prevista durante todo el proceso, y aunque la entrevista nos ha ayudado, sin embargo el núcleo central de la investigación como son las actividades en el medio natural y su desarrollo en los centros educativos necesita del desarrollo de programas de intervención así como una evaluación de los mismos bajo los parámetros que definen un trabajo adecuado de las AMN, tanto en el horario escolar como en el extraescolar. Esta línea de trabajo nos ilusiona para profundizar en aspectos relacionados con estrategias basadas en el trabajo colaborativo, la utilización de las nuevas tecnologías y la naturaleza como espacio educativo. En definitiva se trata de mejorar la situación de las AMN en los IES andaluces una vez realizada la fase de diagnóstico dándole continuidad con propuestas complementarias.

- ¿Hay maneras con las que pueda ser perfeccionado por investigadores en el futuro?

Una de ellas es la intervención y evaluación de propuestas novedosas en el campo de la formación del profesorado tratando de implicar a los profesionales responsables de la formación inicial o permanente de la comunidad andaluza. Concretamente el profesorado de EF de los ciclos formativos de la familia profesional de actividades físicas y deportivas, el profesorado universitario, pasando por profesionales del sector turístico y recreativo y las federaciones deportivas.

También se puede establecer una línea de trabajo en el que se implique a los diferentes sectores que trabajan con AMN para definir el perfil formativo del especialista que trabajara en diferentes ámbitos pero con un mismo núcleo común, las AMN. Concretamente estamos trabajando en un proyecto andaluz, pendiente de aprobación por el IAD, para implicar al profesorado universitario, profesorado de los CFGM y las empresas de turismo deportivo para detectar las necesidades formativas de las personas vinculadas al medio natural como opción laboral así como el perfil ideal de las mismas.

- ¿Cuáles son las implicaciones prácticas de su trabajo?

La elaboración, diseño y puesta en práctica de actividades formativas acorde con la demanda del profesorado de Educación Física, así como un estudio posterior para analizar las consecuencias de esta oferta formativa.

Mejorar con el diseño de propuestas concretas (programas de sensibilización, programas de intervención, programas formativos, etc.) las

relaciones con la Administración Educativa y análisis posterior de la incidencia de estas propuestas en los distintos apartados del currículo en relación a las actividades en la naturaleza.

Mediante un grupo de expertos analizar en profundidad el currículo de EF en ESO, haciendo especial hincapié en las AMN, intentando adaptar y mejorar aquellos aspectos relevantes, acordes con la nueva realidad educativa y las demandas sociales.

- ¿Cuáles son las áreas de aplicación que pueden tener estos resultados?

Si nos limitamos al ámbito educativo, podemos decir que una vez aplicado un programa formativo al profesorado de Educación Física que imparte docencia en Educación Secundaría Obligatoria y analizado posteriormente su efecto en el trabajo de las actividades en el medio natural. Se podría aplicar a otros niveles educativos como son Primaria y Bachillerato.

Otra línea a desarrollar sería con el profesorado que imparte en los títulos específicos de la Familia Profesional de Actividades Físicas y Deportivas, especialmente el vinculado a las AMN.

Dadas las posibilidades de trabajo en los diferentes tiempos pedagógicos, la aplicación de distintas propuestas formativas en instituciones como Ayuntamientos, Diputación o Consejerías supondría un aumento en el trabajo de estos contenidos permitiendo la utilización del ocio y el tiempo libre con actividades físico-deportivas desde un punto de vista saludable y respetuoso con el medio ambiente.

Las últimas tendencias nos indican las posibilidades de las AMN aplicadas a la recreación, el turismo en espacios naturales, el turismo deportivo, etc. con diferentes colectivos.

Capítulo Octavo:

Bibliografía



CAPÍTULO OCTAVO: BIBLIOGRAFÍA

AAVV (1976). Barcelona: conclusiones del IV Congreso de la Formación. *Revista Cuadernos de Pedagogía,* 13.

AAVV (2002). "El impacto ambiental de las actividades físico deportivas en la naturaleza". *Cuadernos Técnicos Forodeporte,* 2, 29-53. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

AAVV (2006). *Cuadernos de información sindical. Leyes Orgánicas Educativas: LOE y LODE comentadas.* Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.

AAVV (2007). Memoria 2007 de la Federación Extremeña de Montaña y Escalada.

AAVV (2007). *IX Foro ANECA. La Universidad del siglo XXI.* Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

ABARDÍA, F.; GARCÍA, A. y DÍEZ, R. (2006). *Campamento de día sobre técnicas de conducción segura. Una alternativa de acercar "lo natural" a "lo urbano".* En Actas IV Congreso Internacional, el aula naturaleza en la Educación Física Escolar. Palencia.

ACEBAL, M. y MACCHIONE, M. (2006). La vida en la naturaleza como contenidos escolar desde una perspectiva crítica y ambiental. *Revista Recreación,* 32 (http://www.recreacionnet.com.ar) (consultado 11 de septiembre de 2007).

ACUÑA, A. (1988). Ensayo de programa didáctico de actividades en la naturaleza aplicado al ámbito escolar. *Revista Motricidad,* 1, 37-62.

ACUÑA, A. (1991). *Manual didáctico de actividades en la naturaleza.* Sevilla: Wanceulen.

ACUÑA, A. (1996). *Las actividades recreativo-deportivas en la naturaleza como introducción a la práctica ecológica.* En Soto, A. (Coord.), Educación Primaria: Actividades en la Naturaleza. Huelva: Departamento de Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus Didácticas de la Universidad de Huelva.

ÁGUILA SOTO, C. (2005). El ocio en el marco sociocultural de la posmodernidad. Una aproximación desde las prácticas de los jóvenes universitarios. Tesis doctoral inédita. Universidad de Almería.

ÁGUILA SOTO, C. (2007). Las actividades físicas de aventura en la naturaleza: ¿un fenómeno moderno o posmoderno? *Revista Apunts,* 89, 81-87.

AINSCOW, M.; BERESFORD, T.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. y WEST, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado.* Madrid: Narcea.

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.

ALCARAZ, V. (2008). *Ayer y hoy de la Educación Física ante las reformas legales.* En Ariza, L y Guillén, M. (Coord.). IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física. Córdoba: Universidad de Córdoba.

ALBORNOZ, O. (2001). Prevención de riesgos en la docencia de Educación Física. *Revista E+F Educación Física y Deporte,* 2, 32-35.

ALGAR, J. (2000). La formación de los técnicos de actividades físicas vinculados con el medio natural en relación con el medio ambiente. Tesis doctoral inédita. Universidad Politécnica de Madrid.

ALLAIN, J.L.; CLAQUIN, F. y OLLIER, B. (2005). *Formar a los maestros para la polivalencia en las actividades en el medio natural: experiencias entre el IUFM y las escuelas primarias.* En Miguel, A. y Bores, N. J. (Eds.). III Congreso Internacional. El aula naturaleza en la Educación Física Escolar. Palencia: Asociación cultural cuerpo, educación y motricidad.

ALONSO, J. (Coord.) (1991). *Tiempo libre y naturaleza. Manual de monitor.* Madrid: Penthalon.

ALONSO, V. (1990). Actividades en la Naturaleza. Curso de Asesores de Educación Física. Granada.

ALONSO, V. (1994). *Las actividades en la naturaleza como actividades interdisciplinares.* En V.V.A.A. II Jornadas de Educación Física en la Escuela: la Educación Física en la Educación Primaria. Huelva: Departamento de Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus Didácticas.

ÁLVAREZ REVIEJO, G. (2001). *Actividades en la naturaleza.* En Pastor Pradillo, J. L. (Coord.). Educación Física y su Didáctica, 221-238. Alcalá de Henares (Madrid). Universidad de Alcalá.

ALVIRA MARTIN, F. (1996). *Investigación cualitativa y cuantitativa en Ciencias Sociales: Proyectos y diseños de investigación.* Seminario de investigación cualitativa en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Madrid: INEF.

ANECA, (2003). *Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo.* Madrid: ANECA.

ANECA (2006). *Libro Blanco. Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.* Madrid: ANECA.

ANGLADA, P. (2007). Estudio sobre constatación del cumplimiento de objetivos de una programa de formación para el desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo en adultos a través del modelo "Adventure based counseling" (asesoramiento basado en la aventura). Tesis doctoral inédita. Madrid: UNED.

ANGLADA, P. (2008a). *Investigaciones realizadas en torno a los programas de aventura.* En Ariza, L y Guillén, M. (Coord.). IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física. Córdoba: Universidad de Córdoba.

ANGLADA, P. (2008b). *Orígenes de los programas de aventura en la naturaleza con fines educativos.* En Ariza, L y Guillén, M. (Coord.). IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física. Córdoba: Universidad de Córdoba.

ARAZO, G.; GUILLÉN, R. y LAPETRA, S. (1998). *El senderismo: una actividad para todos en todos los entornos.* En Guías para Educación Secundaria Obligatoria, Educación Física. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer España, Educación.

ARMOUR, K. M. (2004*). "Lugares enclavados": reflexiones sobre mis entrevistas al profesorado de EF.* En Sicilia, A y Fernández-Balboa, J. M. (Coord.). La otra cara de la investigación. Sevilla: Wanceulen.

ARRIBAS, H. y SANTOS, M. L. (1999). *Conexiones entre la educación física, el ocio y las actividades en el medio natural.* En Actas XVII Congreso Nacional de Educación Física, 142-153, Huelva.

ARRIBAS, H. (2003). *Formación inicial y permanente en torno a la actividad física en el medio natural (AFMN): una propuesta para diferentes ámbitos educativos.* En Miguel, A. (Coord.), Cuadernos técnicos nº 7: actividades físicas en el medio natural en la educación física escolar, 48-75. Palencia: Patronato Municipal de Deportes, Ayuntamiento de Palencia.

ASCASO, J. (Coord.) (1996). *Actividades en la naturaleza*. Madrid: MEC.

ASPAS, J. M. (2000). *Los deportes de aventura. Consideraciones jurídicas sobre el turismo activo.* Zaragoza: Prames.

AVALOS, B. (2002). *La formación docente continua en Chile. Desarrollo, logro y limitaciones.* En AAVV. Formación Docente: un aporte a la discusión. La experiencia en algunos países, 35-58. Santiago (Chile): UNESCO/OREALC.

AZOFRA, M. J. (2000). *Cuestionarios. Cuadernos Metodológicos, 26.* Madrid: CIS.

BAENA, A. y BAENA, S. (2003). Tratamiento didáctico de las actividades físicas organizadas en el medio natural, dentro del área de educación física. *Revista Digital: Lecturas, Educación Física y Deportes,* 61 (http: //www.efdeportes.com) (consultado 14 de julio de 2006).

BACKMAN, E. (2008). What is valued in "friluftsliv" within PE Teacher Education? Swedish PE Teacher Educators thoughts about "friluftsliv" analysed through the perspective of Pierre Bourdieu. *Sport, Education and Society,* 13, 1, 61-76.

BALLESTER, L. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Palma de Mallorca: Universidad Islas Baleares.

BARBERO, J. I. (Coord.) (1993). *Investigación alternativa en Educación Física.* II Encuentro Unisport sobre sociología deportiva. Málaga: IAD.

BARBERO, J. I. (2007). *Incertidumbres en la formación de los maestros de EF en el marco de la Convergencia Europea.* En Martínez, L. y Bores, N. (Coords.), La formación del profesorado de EF en el marco de la convergencia europea, 21-37. Valladolid: Universidad de Valladolid.

BARGALLÓ, A. (2008). De la utopía a la práctica. *Revista Cuadernos de Pedagogía,* 375, 57-60.

BARNES, P. (1997). *Theory into practice: The complete practical theory of outdoor education and personal development.* Glasgow: Strathclyde University Press.

BARRACHINA, J. (2008). La Educación Física dirigida hacia el bienestar: reconceptualización del enfoque tradicional de la salud y la condición física en el currículum de Educación Física*. INDEref Revista de Educación Física* (http://www.inderef.com) (consultado el 1 de junio de 2008).

BARRIO, L. (2005). *La formación permanente: una tarea compartida en el departamento.* En Jornadas de intercambio de experiencias de innovación en torno a la Convergencia Europea. Universidad de Valladolid.

BELL, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales.* Barcelona: Gedisa.

BELL, B. J.; HOLMES, M. R.; VIGNEAULT, B. and WILLIAMS, B. (2008). Student involvement: critical concerns of outdoor orientation programs. *Journal of Experiential Education,* 30, 3, 253-257.

BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida.* Barcelona: Ariel.

BERNARDO, J. y CALDERERO, J. F. (2000). *Aprendo a investigar en educación.* Madrid: Rialp.

BERTOLINI, P. (1960). *Educación y Escultismo.* Barcelona: Sucesores de Juan Gili.

BIERLE, S. and SINGLETARY, T. J. (2008). Environmental education and related fields in Idaho Secondary Schools. *Journal of Environmental Education,* 39, 3, 19-31.

BILE (1880*). Institución libre de Enseñanza.* Prospecto 1880-1881.

BISQUERRA, R. (1996). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica.* Barcelona: CEAC.

BISQUERRA, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica.* Barcelona: CEAC.

BLANCO, E. (2003). *El deporte como demanda social.* En Actas VII Congreso y Asamblea Deporte para Todos. El deporte para todos en España: presente y futuro, 11-26, Madrid.

BONÉ, A. (1989). Educación física y entorno natural. *Revista Apunts,* 18, 18-21.

BONED, C.; MAYORGA, J. I.; RIVERO, A. y RODRÍGUEZ, G. (2002). Preferencias formativas y profesionales de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física de la UE-CEES: el caso de la gestión deportiva. *Revista Cronos,* 1, 25-33.

BONED, C.J.; RODRÍGUEZ, G.; MAYORGA, J.I. y MERINO, A. (2004). *"Competencias profesionales del Licenciado en Ciencias de la Educación Física y del Deporte".* III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte: Hacia la Convergencia Europea. Valencia.

BORES, N. (Coord.) (2005). *La lección de Educación Física en el tratamiento pedagógico de lo corporal.* Barcelona: INDE.

BRAVO, R. y ROMERO, O. (1998). *Actividades educativo-complementarias en la naturaleza. Juegos utilitarios y de aplicación a la Educación Física.* Archidona (Málaga): Aljibe.

BRAVO, R. (2003). *Educación y deporte.* Andalucía tierra del deporte, Congreso Internacional. Vol. II, 471-488, Cádiz.

BRAVO, R. (2008). La Educación Físico-Deportiva: un reto social. *Revista Fuentes,* 8.

BRAWDY, P. J. (2004). *Exploring Bi-Cultural Awareness through Outdoor Education in Preservice Physical Education Teacher Preparation.* 12th World Congress of Comparative Education Societies, La Habana (Cuba).

BRIONGOS, F. y PÉREZ, O. (2006). *Una estructura para escalar en la escuela.* En Sáez, J.M.; Sáenz-López, P. y Díaz, M. (Eds.), Actividades en el medio natural, 177-187. Huelva: Servicio Publicaciones, Universidad de Huelva.

BRODA, H. V. (2007). *Schoolvard enhanced learning: using the outdoors as an instructional tool, K-8.* Portland (EEUU): Stenhouse Publishers.

CABALLERO, P.; DOMINGUEZ, G.; PARRA, M. y ROVIRA, C. (2007). *Claves para la realización de un cuaderno de campo como recurso educativo para una ruta de senderismo.* En actas del V Congreso Internacional, el aula naturaleza en la Educación Física Escolar. Palencia.

CABALLERO, P.; DOMINGUEZ, G. y PARRA, M. (2007). *Actividades físicas cooperativas en la naturaleza. Estrategias para educar en valores.* En Actas VII Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar, Badajoz.

CALZADA, A. (2004). Deporte y Educación. *Revista de Educación,* 335, 45-60.

CAMERINO, O. (1998). *La recreación y el tiempo libre.* En Guías para Educación Secundaria Obligatoria, Educación Física. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer España, Educación.

CANO, J. J. (1994). *Taller práctico de actividades en el medio natural.* Curso Cambios y Retos en la Actividad Físico-Deportiva. Colegio de Profesores y Licenciados en Educación de Andalucía.

CAPLLONCH, M. (2007). Buenas prácticas en el uso de las TIC en la educación física escolar. *Revista Tándem,* 25, 77-79.

CAPLLONCH, M.; BUSCÀ, F.; MARTÍN, M.; MARTÍNEZ, L. y CAMERINO, O. (2008). Trabajo docente en equipo en evaluación formativa. Redes de trabajo y trabajo en red en educación física. *Revista Fuentes,* 8.

CÁRDENAS, D. y TORRE, E. (2005). *El desarrollo de la creatividad en el deporte.* En Giménez, Sáenz-López y Díaz (Eds.), Educar a través del deporte. Huelva: Servicio de Publicaciones, Universidad de Huelva.

CARRATALÁ, V.; MAYORGA, J.; MESTRE, J.; MONTESINOS, J.M.; RUBIO, S. (2004). Estudio del mercado laboral y de las competencias profesionales del titulado. Universidad de Extremadura (http://www.unex.es/ccdeporte/convergencia) (consultado 20 de junio de 2007).

CARREIRO DA COSTA, F.; SOARES, M. y OTROS. (1996). *Formaçao de profesores em Educaçao Física.* Lisboa: Facultad de Motricidad Humana.

CARRO, L. (2000). La formación del profesorado en investigación educativa: una visión crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 39, 15-32.

CASTAÑER, M. y TRIGO, E. (1995). *Globalidad e interdisciplina curricular en la Enseñanza Primaria.* Barcelona: Inde.

CASTAÑER, M. y CAMERINO, O. (1998). *Temas actuales de interdisciplina curricular.* En Guías para Educación Secundaria Obligatoria, Educación Física. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer España, Educación.

CASTEJÓN, F. J. (2008). Ha sido un paréntesis. *Revista El Patio,* 11, 28-30.

CASTILLO, E. (2006). Hábitos de práctica de actividad física y estilo de vida saludables del alumnado de la Universidad de Huelva. Tesis doctoral inédita. Universidad de Huelva.

CEBRIAN, M. (1997). Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa,* 6.

CHINCHILLA, J. L.; LÓPEZ, I.; ROMERO, O. y ROMERO GRANADOS (2008). La integración de los Institucionales Nacionales de Educación Física en la Universidad (1961-1992). *Revista Fuentes,* 8.

CLEAVER, S. (2007). Classrooms Are Going Green: How Green Classrooms Are Reconnecting Kids with Nature. *Instructor,* 117, 3, 20-24.

CLOCKDIN, B. D. (2006). Sequencing Low Adventure Activities in Elementary Physical Education. *Teaching Elementary Physical Education,* 17, 3, 16-22.

COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1992). *Investigación educativa.* Sevilla: Alfar.

COLÁS, P. (1994). *Los métodos de investigación en educación.* En COLÁS, P. y BUENDÍA, L. *Investigación educativa.* Sevilla: Alfar.

COLÁS, P. y DE PABLOS, J. (2004). La formación del profesorado basada en redes de aprendizaje virtual: aplicación de la técnica DAFO. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información,* 5.

COLEN, M. T. (1995). Detectar las necesidades de formación del profesorado. *Revista Aula,* 44, 72-77.

COLLADO, D. (2005). Trasmisión y adquisición de valores a través de un programa de educación física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

COLLET, J. y SUBIRATS, J. (2008). El descubrimiento del entorno. Una educación socialmente contextualizada. *Revista Cuadernos de Pedagogía,* 375, 54-56.

COLOM, A. J. y MELINCH, J.C. (1993). Postmodernidad y educación. La teoría de Toffler y la práctica de la C.M.U. *Revista Teoría de la Educación*, 5, 97-110.

COOMBS, P. H. (1990). *La Educación no formal, una prioridad de futuro.* Madrid: Fundación Santillana.

CONDE, M. C. (2004). Integración de la Educación Ambiental en los Centros Educativos. Ecocentros de Extremadura: análisis de una experiencia de Investigación-Acción. Tesis doctoral inédita. Universidad de Extremadura.

CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesorado.* Madrid: Morata.

CONTRERAS, O. (1992). Orígenes y evolución de la formación inicial del profesorado de educación física. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado,* 15, 73-86.

CONTRERAS, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista.* Barcelona: INDE.

CONTRERAS, O. (1999). *Panorámica general de la investigación en la formación del profesorado de Educación Física.* En Sierra, A.; Tierra, J. y Díaz, M.

(Eds.). *Formación del Profesorado en Educación Física.* Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

CONTRERAS, O. (2000a) (Coord.). *Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación.* Ciudad Real: Universidad de Castilla La Mancha.

CONTRERAS, O. (2000b). *El profesor de educación física: antecedentes y paradigmas dominantes en su formación.* En CONTRERAS, O. Coord.). *La formación inicial y permanente del profesor de educación física.* Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

CONTRERAS, O. (2003). *La investigación en la enseñanza de la educación física.* En SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (Coord.). *Didáctica de la educación física*. Madrid: Pearson.

CONTRERAS, O.; GONZÁLEZ, J. M.; RODRÍGUEZ, M. y CARRASCO, M. (2003). *Análisis de la concepción de la Educación Física Escolar por parte de alumnos de la ESO en Toledo.* En Actas V Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar, Valladolid.

COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. (1986). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Síntesis.

COSSÍO, M. B. (1888). *Colonias escolares de vacaciones en.* BILE, XII, 205-210 y 217-219.

COSSÍO, M. B. (1889). *Colonias escolares de vacaciones en 1888.* BILE, XII, 225-228 y 241-244.

COSTA, E.; DUARTE J.; PINTO, J.F. y RAPOSO, T (2004). *Outdoor Pursuits as a Way of Developing Skills in the Disabled Population.* Coimbra (Portugal): Gráfica de Coimbra.

CHRISTINE, J. (2004). The Use of Alternative Texts in Physical Education. *Journal of Adolescent and Adult Literacy,* 48, 3, 226-237.

CRUA, J. (2008). Puentes entre la escuela y el entorno. *Revista Cuadernos de Pedagogía,* 375, 67-74.

CRUZ, J.; BOIXADÓS, M.; TORREGROSA, M. y MINBRER, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo?: papel de las competiciones en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología del Deporte,* 9-10, 111-132.

CRUZ, M. (2002). *El senderismo. Aspectos a tener en cuenta para su realización.* En Rebollo y Latiesa, M. (Eds.), Salidas profesionales en el campo del turismo deportivo. Cádiz: Empresa Pública Turismo Andaluz/ Instituto Andaluz del Deporte.

CUENCA, M. (1995). *Temas de pedagogía del ocio.* Bilbao: Universidad de Deusto.

CUENCA, M. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas.* Bilbao: Universidad de Deusto.

DALMAU, J. M. (2003). Análisis del estatus de la Educación Física en la Enseñanza Primaria. Tesis doctoral inédita. Universidad de la Rioja.

DALMAU, J.M.; ZABALA, J.; ZABALA, M.; GARGALLO, E. y VILLAR, F. (2004). *Análisis socioeducativo del nivel de conocimiento del contenido de la asignatura de educación física en primaria.* En Actas del I Congreso

Nacional de Educación Física, Innovación y experiencias educativas en el ámbito de la actividad física y el deporte. Cádiz.

DE ÁNGEL, R. (1993). *Tratado de responsabilidad civil.* Madrid: Civitas.

DECRETO 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía (BOJA de 20 de junio).

DECRETO 390/1996, de 2 de agosto, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Título de Formación Profesional de Técnico en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

DECRETO 204/1997, de 3 de septiembre, por el que se establecen los Programas de Formación Profesional Ocupacional de la Junta de Andalucía.

DECRETO 148/2002, de 14 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

DECRETO 208/2002, de 23 de julio, por el que se modifica el Decreto 126/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía.

DECRETO 110/2003, de 22 de abril, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

DECRETO 143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en Cataluña.

DECRETO 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía.

DEL CAMPO, F. y FALCES, A. (2001). *Programaciones de aula por niveles de profundización.* Navarra: Departamento de Educación y Cultura.

DELEGACIÓN NACIONAL DEL FRENTE DE JUVENTUDES (1942). *Manual de campamentos.* Madrid: Frente de Juventudes.

DELEGACIÓN NACIONAL DEL FRENTE DE JUVENTUDES (1944). *Cartilla Escolar. Manual de Educación Física para 1945.* Madrid: Departamento Nacional de Propaganda.

DELEGACIÓN NACIONAL DEL FRENTE DE JUVENTUDES (1964).*Plan de formación de la O.J.E. Libro del dirigente.* Madrid: Doncel.

DELEGACIÓN NACIONAL DEL FRENTE DE JUVENTUDES (1967). *Aire Libre.* Madrid: Doncel.

DELEGACIÓN NACIONAL DE JUVENTUDES (1971). *Actividades Juveniles de tiempo libre*. Madrid: Doncel.

DELGADO, M. A. (1990). Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre algunas de las competencias del profesor de Educación Física. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

DELGADO, M. A. (2007). *Dilema entre la realidad y las propuestas de cambio en el deporte en edad escolar.* En Actas VII Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y del Deporte Escolar, 263-280, Badajoz.

DELGADO, M. E.; VARGAS, I. y VÁZQUEZ, M. L. (2006). *El rigor de la investigación cualitativa.* En Vázquez, M. L. (Coord.). Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud, 83-96. Barcelona: Servicio de Publicaciones, Universidad Autónoma de Barcelona.

DELORS, J.; AL MUFTI, I.; AMAGI, I.; CARNEIRO, R.; CHUNG, F.; GEREMEK, W.; GORHAM, W.; KORNHAUSER, A.; MANLEY, M.; PADRÓN QUERO, M.; SAVANÉ, MA.; SINGH, K.; STAVENHAGEN, R. WON SUHR, M. y NANZHAO, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana-UNESCO.

DEL VALLE, A. (1995). *Una pedagogía para la educación integral en la obra de Pedro Póveda: desarrollo de las capacidades y actitudes físicas.* Historia de la Educación, Vol. XIV-XV, 173-196.

DEL VILLAR, F. (1993). El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

DEL VILLAR, F.; CERVELLÓ, E. y SÁNCHEZ, M. (2004). Las Ciencias del Deporte en el Europeo. Universidad de Extremadura (http://www.unex.es/ccdeporte/convergencia/) (consultado 19 de mayo de 2008).

DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (2007). *La creación del EEES y la formación de los profesionales de la EF y el Deporte en España: Iniciativas de la Universidad de Valencia.* En Martínez, L. y Bores, N. (Coords.), La formación del profesorado de EF en el marco de la convergencia europea, 85-106. Valladolid: Universidad de Valladolid.

DÍAZ, J. y Cols. (2008). El desarrollo de las competencias básicas a través de la Educación Física. *Revista Digital: Lecturas, Educación Física y Deportes, 118* (http: //www.efdeportes.com).

DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA (2006/962/CE). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

DÍAZ, P. (2005). *Condiciones de trabajo y tareas docentes en Educación Secundaria. Satisfacción profesional del profesorado de Educación Física.* Sevilla: Wanceulen.

ECO, U. (2003). *Cómo se hace una tesis: técnicas, procedimientos de estudio, investigación y escritura.* Barcelona: Gedisa.

ESCUDERO, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa. *Algunas tendencias. Innovaciones e Investigación Educativas,* 3, 5-40.

ESCUELA ANDALUZA DE ALTA MONTAÑA (2008). La formación de técnicos deportivos. Federación Andaluza de Montañismo.

ESTEBAN, M. R. (2008). Estrategias para un mejor aprendizaje y convivencia en las clases de Educación Física. *Revista Digital: Lecturas, Educación Física y Deportes,* 120 (http: //www.efdeportes.com) (consultado 24 de septiembre de 2008).

EWERT, A. (1989). *Outdoor adventure pursuits: foundations, models and theories.* Ohio: Horizons.

FALERONI, C. E. (2003). *Del postmodernismo a la ecogestión del deporte.* En Mosquera, M. J.; Gambau, V.; Sánchez, R. y Pujadas, X. (Comps.). Deporte y Postmodernidad. VII Congreso de la AEISAD, 557-580. Madrid: Librería Deportiva Esteban Sanz S. L.

FERNÁNDEZ BALBOA, J.M. (2001*). La sociedad, la escuela y la educación física del futuro.* En DEVÍS, J. (coord.). La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI. Alicante: Marfil.

FERNÁNDEZ, E. (1997). Temas transversales y formación del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes,* 4, 4, 6-12.

FERNÁNDEZ, E. (1999). *La imagen de la Educación Física en la escuela asturiana.* Oviedo: Servicio de Publicaciones, Universidad de Oviedo.

FERNÁNDEZ, M. y PÉREZ, M. (1999). Las familias andaluzas ante la educación. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

FERNÁNDEZ DE SANMAMED, M. J. (2006). *Diseño de estudios y diseños muestrales en investigación cualitativa.* En Vázquez, M. L. (Coord.). Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud. Cursos GRAAL 5. Colección Materiales 168, 31-51. Barcelona: Servicio de Publicaciones, Universidad Autónoma de Barcelona.

FERNÁNDEZ GARCÍA, E. (Coord.) (2002). *Didáctica de la Educación Física en Primaria.* Madrid: Síntesis.

FERNÁNDEZ, M.; ESCRIVÁ, M. A. y ROBLES, S. (2003). *La situación social de los jóvenes en Andalucía. Colección Investigación y Juventud.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Juventud.

FERNÁNDEZ, F. L. (2006). La formación del profesorado. *Revista LODE,* 2, 4-5.

FERNÁNDEZ-QUEVEDO, C.; de MIGUEL, M. J. y del CAMPO, J. (2001). Las actividades en la naturaleza en Primaria. *Revista Digital: Lecturas, Educación Física y Deportes,* 38 (http: //www.efdeportes.com) (consultado 4 de diciembre de 2003).

FERNÁNDEZ-QUEVEDO, C.; del CAMPO, J. y MÍNGUEZ, A. (2008). Las actividades físicas en el medio natural en el currículum LOGSE y LOE. *Revista Española de Educación Física y Deporte,* 8, 41-54.

FERRÁNDEZ, A. (1989). Formación de formadores. El modelo contextual-crítico. *Herramientas,* 4, 35-45.

FLICK, U. (2004*). Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

FORNER, A. (2000). Investigación educativa y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 39, 33-50.

FRAILE, A. (1995). *El maestro de Educación Física y su cambio profesional.* Salamanca: Amarú.

FRAILE, A. (1999). *Propuestas para una formación permanente del profesorado de Educación Física.* En Sierra, A.; Tierra, J. y Díaz, M. (Eds.). Formación del Profesorado en Educación Física. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

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). *Propuestas pedagógicas desde una perspectiva crítica*. Jornadas de intercambio de información y experiencias. Universidad de Valladolid.

FRAILE, A. (2005). *La formación colaborativa en el profesorado de Educación Física.* En Sicilia, A. y Fernández, J. M. (Coord.). La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica. Barcelona: INDE.

FRAILE, A. (2008). El aprendizaje cooperativo como metodología para el desarrollo de los ECTS: una experiencia de formación del profesorado de EF. *Revista Fuentes,* 8.

FROËBEL, F. (1913). *La educación del hombre.* Madrid: Daniel Jarro.

FULLONET, F. (1989a). Las actividades en la naturaleza como marco de una educación física activa y eficaz. *Revista Apunts,* 16-17, 81-85.

FULLONET, F. (1989b). Las actividades en la naturaleza. Orígenes y perspectivas de futuro. *Revista Apunts,* 18, 1-5.

FULLONET, F. (1994). *Actividades en el medio natural. Tipos, clasificaciones y recursos. Organización de actividades físicas en la naturaleza. Tema 14.* Barcelona: Inde.

FULLONET, F. (1995). Propuesta de clasificación de las actividades deportivas en el medio natural. *Revista Apunts,* 41, 124-129.

FULLONET, F. (2004). La necesidad de las actividades deportivas en el medio natural. *Revista Tándem,* 16, 7-19.

FULLONET, F. y FUSTER, J. (2004). Riesgo y seguridad en las actividades deportivas en el medio natural. *Revista Tándem,* 16, 20-32.

GABBEI, R. (2004). Generating Effective Facilitation Questions for Team-Building/Personal-Challenge Activities. *Journal of Physical Education Recreation and Dance JOPERD,* 75, 9, 20-32.

GAIRÍN, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos.* Madrid: Centro de Publicaciones, MEC.

GAIRÍN, J. (1998). *La evaluación del contexto de aprendizaje.* En Medina, A. (Coord.). Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes, 83-135. Madrid: UNED.

GALERA, A. D. (2001). *Manual de didáctica de la Educación Física I.* Barcelona: Paidós.

GARCÍA ÁLVAREZ, J. (1993). *Formación permanente del profesorado. Más allá de la Reforma.* Madrid: Escuela Española.

GARCÍA, S. y MARTÍNEZ, C. (2003). Enseñar a enseñar contenidos procedimentales es difícil. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado,* 17, 1, 79-99.

GARCÍA FERRANDO, M. (1986). Un único modelo: el deporte de competición. *Revista Apunts: Educación Física y Deportes.* 3, 9-14.

GARCÍA FERRANDO, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte Una reflexión sociológica.* Madrid: Alianza.

GARCÍA FERRANDO, M. (1991a). *Los españoles y el deporte (1980-1990) Un análisis sociológico.* Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Consejo Superior de Deportes.

GARCÍA FERRANDO, M. (1991b). El conocimiento de la realidad deportiva española. Problemas teóricos y metodológicos. Cuadernos técnicos del deporte. 5, 25-35.

GARCÍA FERRANDO, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas en la juventud en España.* Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

GARCÍA FERRANDO, M. (1997). Los españoles y el deporte (1980-1995) Un análisis sociológico*. Consejo Superior de Deportes.* Valencia: Tirant lo blanch.

GARCÍA FERRANDO, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX.* Madrid: MEC–CSD.

GARCÍA FERRANDO, M. (2002). *El giro posmoderno de la sociedad: tiempo libre y deporte.* En Iglesias, J. (Coord.), La sociedad, teoría e investigación empírica: estudios en homenaje a José Jiménez Blanco. Madrid: CIS.

GARCÍA FERRANDO, M.; PUIG, N. y LAGARDERA, F. (2002). *Sociología del Deporte.* Madrid: Alianza Editorial, S.A.

GARCÍA LLAMAS, J. L. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas.* Barcelona: Praxis.

GARCÍA, M. E. y RUIZ, F. (2002). Retos de la escuela del siglo XXI ante la sociedad postmoderna del ocio y el tiempo libre. *Revista Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación,* 1, 6-8.

GARCÍA RUSO, H. (1992). *Paradigmas de formación del profesorado.* En *Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.* Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

GARCÍA RUSO, H. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas.* Barcelona: INDE.

GARCÍA RUSO, H. (2004). *El profesional docente: retos del Espacio Europeo de Educación Superior.* En *XXII Congreso Nacional de Educación Física.* A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.

GEILER, R. (1998). Evaluación en Educación Física en el nivel inicial. *Revista Digital: Lecturas, Educación Física y Deportes,* 3 (http: //www.efdeportes.com) (consultado 3 de febrero de 2004).

GERVILLA, E. (1993). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes.* Madrid: Dykinson.

GERVILLA, E. (1994). Cultura postmoderna y educación de la fe. *Revista de Ciencias de la Educación,* 158, 271-285.

GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad.* Madrid: Alianza.

GIL, P.; ROBLIZO, M. J. y GÓMEZ, I. (2007). Actitud y contexto ante los quehaceres escolares: el estudio de un caso en Primaria en España. Revista Iberoamericana de Educación, 45, 191-216.

GIMÉNEZ, F. J. (2000). La formación del entrenador de iniciación al baloncesto en Andalucía. Seminario de formación y estudio de casos. Tesis doctoral inédita. Universidad de Huelva.

GIMENO, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.

GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata.

GIMENO, S. (1998). ¿Salimos al campo? ¿Por qué no? *Élide: Revista Anaya de Didáctica de la Educación Física,* 0, 60-64.

GOBANTES, J. M. (1997). Los centros del profesorado (CEPs): evaluación y cambio educativo. Tesis doctoral inédita. Universidad de la Laguna.

GOLDENBERG, M. and PRONSOLINO, D. (2008). A means-end investigation of outcomes associated with Outward Bound and NOLS programs. *Journal of Experiential Education,* 30, 3, 271-276.

GOOKIN, J. (2006). *NOLS Wilderness Educator Notebook.* Lander, WY: National Outdoor Leadership School.

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.

GÓMEZ ENCINAS, V. (2004). *Deportes y Turismo juvenil: Análisis del proyecto Aventura 92-Ruta Quetzal. Aplicaciones formativas-recreativas II.* Madrid: CSD.

GÓMEZ ENCINAS, V. (2006). *Juegos y actividades de reto y aventura en el contexto escolar.* En Sáez, J.M.; Sáenz-López, P. y Díaz, M. (Eds.), Actividades en el medio natural, 9-22. Huelva: Servicio Publicaciones, Universidad de Huelva.

GÓMEZ-MASCARAQUE, F. J. (1986*). Iniciación al aire libre.* Madrid: Alhambra S.A.

GONZÁLEZ GALLEGO, I. (1998). Interdisciplanariedad y formación del profesorado. *Élide, Revista Anaya de Didáctica de la Educación Física*, 0, 84-87.

GONZÁLEZ, M. C. (Coord.) (1995). *Evaluación del profesorado de Educación Secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación.* Madrid: CIDE.

GÓNZALEZ, J y WAGENAAR, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final, Fase Uno.* Deusto (Bilbao): Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

GRANERO, A. y BAENA, A. (2007). Importancia de los valores educativos de las actividades físicas en la naturaleza. *Revista Habilidad Motriz,* 29, 5-14.

GUTIÉRREZ SANMARTIN, M. (2000). Actividad física, estilos de vida y calidad de vida. *Revista de Educación Física,* 77, 5-14.

GUTIÉRREZ SANMARTIN, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación,* 335, 105-126

GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (1993). Enfoques teóricos en pedagogía ambiental. Hacia una necesaria fundamentación epistemológica, metodológica y conceptual de las prácticas ecológico/educativas. *Revista de Educación,* 7, 59-72.

GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (2004). *La ambientalización de centros educativos como factor de calidad de la gestión de organizaciones.* En Actas III Congreso Andaluz de Educación Ambiental, 98-111. Consejería Medio Ambiente, Junta de Andalucía.

HAINAULT, L. (1980). *Las necesidades educacionales. Varios. Programas de estudio y Educación permanente.* Paris: UNESCO.

HERNÁNDEZ, A. I.; GARCÍA, M. E. y OÑA, A. (2002). Demanda y práctica de actividades físico-deportivas de tiempo libre entre la comunidad universitaria almeriense. *Revista Euro-americana de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte,* 8, 111-139.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. (2000). *El futuro de la formación del profesorado de educación física.* En Contreras, O. (Coord.). La formación inicial y permanente del profesor de educación física. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

HERNÁNDEZ, J. L. (2008). *Prólogo.* En Luis-Pascual, J. C., Intereses, demandas y necesidades formativas del profesorado de EF. Sevilla: Wanceulen.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2003). *Metodología de la investigación.* México: McGraw-Hill Interamericana.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la investigación (4 ed.).* México: McGraw-Hill Interamericana.

HERRADOR, J. A. (2006). Satisfacción del profesorado de EF respecto a la seguridad y conservación de las instalaciones y equipamientos deportivos en los centros educativos públicos de la provincia de Cádiz. Tesis doctoral inédita. Universidad de Jaén.

HEWTON, E. (1988). *School Focussed Staff Development.* London: The Falmer Press.

HIGGINS, P. y NICOL, R. (2002). *Outdoor Education: Authentic Learning in the context of Landscapes, vol. 2.* Kisa (Sweden): Kinda Education Centre.

HORIUEL, E y MUÑOZ, J. (1997). La adolescencia ¡cuántos cambios!: "Psicofisiobiología del adolescente". Cuadernos de ejercicios. Barcelona: Ausonia.

HUBER, G. L. (2002). El análisis de datos cualitativos como proceso de clasificación. *XXI Revista de Educación,* 4, 141-156.

HUMBERSTONE, B. (1993). *El puesto y la importancia de la investigación etnográfica en el examen de aspectos relacionados con el género, la identidad y el poder en la Educación Física y al aire libre: ¿puede haber una etnografía feminista?* En Apuntes II Encuentro Unisport de Sociología deportiva, 275.

HUNGERFORD, H.; PEYTON, R. B. and WILKE, R. (1980). Goals for curriculum development in environmental education. *Journal of Environmental Education,* 11, 3, 42-47.

IBÁÑEZ, S.J. (1997). Los modelos de entrenador deportivo, basados en el rol predominante. *Revista Española de Educación Física y Deportes,* 4, 4, 35-42.

ISUS, S. (Coord.) (2002). *Desarrollo de Competencia de Acción Profesional a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.* II

Congreso Europeo en Tecnología de la Información en Educación y la Ciudadanía: Una visión crítica. Barcelona.

JAÉN, M. y BANET, E. (2003). Formación inicial de profesores de secundaria: dificultades para aprender a planificar y desarrollar las actividades de enseñanza en aulas de secundaria. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado,* 17, 1, 51-78.

JIMENA, G. (2004). *Acercamiento pedagógico a la agonística luctaria*. En Actas del I Congreso Nacional de Educación Física, Innovación y experiencias educativas en el ámbito de la actividad física y el deporte. Cádiz.

JIMÉNEZ, P. J. (2000). Modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

JIMÉNEZ, P. J. y GÓMEZ, V. (2006). Turismo activo y outdoor training. *Revista Kronos,* 9, 45-53.

JIMÉNEZ, I. (2001). *El ejercicio profesional de las titulaciones del deporte.* Barcelona: Bosch.

JOUVENET, L. P. (2005). *Rousseau. Pedagogía y Política. Biblioteca Grandes Educadores.* Alcalá de Guadaira (Sevilla): Trillas-Eduforma.

JOHNSTON, M.E. (1992) *Facing the Challenges: Adventure in the Mountains of New Zealand.* In B. Weiler and C.M. Hall, (Eds.), 159-170. London Belthaven Press: Special Interest Tourist.

KAUFMAN, R. A. (1982). *Planificación de Sistemas Educativos. Ideas básicas concretas.* México: Trillas.

KIRK, D. (1990). *Educación Física y currículum, introducción crítica.* Valencia: Servicio de Publicaciones, Universidad de Valencia.

KLUGE, M. A. (2005). It's Never Too Late to Dare: Outdoor Adventure Programming for the Age Wave. *Journal of Physical Education Recreation and Dance JOPERD,* 76, 5, 3-14.

KNOP, P., WYLLEMAN, P., THEEBOOM, M., MARTELAER, K., PUYMBROEK, L., y WITTOCK, H. (1998). *Clubes deportivos para niños y jóvenes.* Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.

KUHN, T.S. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas.* Méjico: Fondo de Cultura Económica.

LAPETRA, S.; GUILLÉN. R. y GENERELO. E. (2003). La motricidad y el medio natural. *Cuadernos de Pedagogía,* 322, 69-71.

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. *Revista Apunts,* 80, 53-62.

LATIESA, M.; REBOLLO, S. y PANIZA, J.L. (2002). *Salidas profesionales en el campo del turismo deportivo.* Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.

LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Barcelona: Hurtado Mompeo Editor.

LATORRE, E. M. (2002). El adolescente y su educación en la sociedad actual: un problema de comunicación (http://www.monografias.com/trabajos10/eladoles) (consultado 13 de mayo de 2008).

LAWTHER, J. D. (1987). *Psicología del deporte y del deportista.* Barcelona: Paidós.

LEARRETA, B. (2003). Nuevas enseñanzas mínimas para la EF en la ESO: análisis comparativo entre el anterior y el nuevo currículo. *Revista Española de Educación Física y Deportes,* 3, 42-47.

LEÓN, L. y MARTÍN, M. (2003). *Ley de Calidad: ESQUEMAS Y ORGANIGRAMAS.* En Guías para Educación Secundaria Obligatoria, Educación Física. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer España, Educación.

LEÓN, O. G. y MONTERO, I. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación.* Madrid: McGraw-Hill.

LEY 14/1970, de 4 de agosto. Ley General de Educación.

LEY ORGÁNICA 5/1980, de 19 de junio. Por la que se regula el estatuto de centros escolares.

LEY 13/1980, de 31 de marzo. General de Cultura Física y del Deporte.

LEY ORGÁNICA 11/1983, de 25 de agosto. Ley Orgánica de Reforma Universitaria.

LEY ORGÁNICA 8/1985 de 3 de julio. Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre. Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE).

LEY ORGÁNICA 10/2002, de Calidad de la Educación.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

LIGHT, R. (2002). The social nature of games: Pre-service primary teachers' first experiences of TGfU. *European Physical Education Review,* 8, 3, 291-310.

LIGHT, R. (2004). *A snap shot of pre-service and beginning teachers' implementation of TGfU.* In R. Light, K. Swabey & R. Brooker (Eds), Proceedings for the Second International Conference: Teaching Sport and Physical Education for Understanding, Melbourne, Australia: University of Melbourne, 44-52 (http: www.conferences.unimelb.edu.au/sport/proceedings.htm) (consultado 22 de septiembre 2007).

LIGHT, R. and BUTLER, J. (2005). A personal journey: TGfU teacher development in Australia and the USA. *Physical Education and Sport Pedagogy,* 10, 3, 241- 254.

LLEIXÁ, T. (1998). El currículum de Educación Física en la Enseñanza Primaria. Estudio comparativo del currículum de diferentes países de la Unión Europea. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.

LLEIXÁ, T.; ROBERT, M. y BATALLA, A. (2008). La evaluación de competencias en la formación del profesorado de educación física. El caso del Blaagaard Seminarium de Copenhague. *Revista Fuentes,* 8.

LÓPEZ LÓPEZ-MENCHERO, F.L. (2004). Tendencias innovadoras en la formación del profesorado. Una propuesta de intervención: aprender a pensar desde el cuerpo. *Revista Digital: Lecturas, Educación Física y Deportes, 77* (http: //www.efdeportes.com). (consultado 5 de octubre de 2007).

LÓPEZ PASTOR, V. M. y LÓPEZ PASTOR, E. (1996). Las actividades físicas en la naturaleza como instrumento de reflexión y educación ambiental en Educación Secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes,* 3, 3, 4-9.

LÓPEZ, I. (2003). Evolución histórica de la formación inicial del profesorado de educación física en España. *Revista Fuentes,* 4.

LORENTE, E. (2004). Autogestión en Educación Física. Un estudio de casos en Secundaria. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.

LOUV, R. (2008). *Last Child in the Woods: Saving Our Children From Nature-Deficit Disorder.* Algonquin Books of Chapel Hill.

LOYNES, C. y HIGGINS, P. (Eds.) (1997). *A Guide for Outdoor Educators in Scotland.* Penrith: Adventure Education.

LOZANO, L.; VICIANA, J. y ZABALA, M. (2001). *La evaluación en Educación Física y Deportes.* En Actas IV Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Santander.

LOZANO, J. J. (2007). Mejora de la formación inicial del profesorado especialista en Educación Física a través de la investigación-acción colaborativa. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valladolid.

LUENGO, F. (2006). El proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de Educación,* 339, 177-194.

LUQUE, P. (2001). Clasificación de las actividades físicas en la naturaleza: deportes de aventura. Apuntes Jornadas sobre deportes de aventura, Zuheros (Córdoba).

LUIS PASCUAL, J. C. (2008a). *Intereses, demandas y necesidades formativas del profesorado de Educación Física.* Sevilla: Wanceulen.

LUIS PASCUAL, J. C. (2008b). *Diagnóstico y perfil formativo del docente de Educación Física escolar.* Madrid: ADAL.

LUZ, S. (2001). El Baúl de los Recursos: proyecto para la organización, adquisición y optimización de materiales para el aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación. Experiencias e innovaciones* (http://www.rieoei.org/experiencias.htm) (consultado 5 de octubre de 2007).

MAFOKOZI, J. (1998). Las nuevas tecnologías y la investigación educativa. *Revista Complutense de Educación,* 1, 47-68.

MARCELO, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo.* Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona, S.L.

MARCELO, C. (2002). *La educación inicial y permanente de los educadores.* En Consejo General del Estado, Los educadores en la sociedad del siglo XXI, 161-194. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

MARCHESI. A. y MARTÍN, E. (2002). Los alumnos tienen más problemas de rendimiento en el primer ciclo de la ESO. Comunidad Escolar. *Periódico digital de información educativa,* 698.

MARTIN, P. (1999). *Critical Outdoor Education.* In Miles, J. and Priest, S. (Eds.) Adventure Education (2 Ed.), 463-471. State College, PA: Venture Publishing.

MARTIN, A. J. (2001). Towards the next generation of experiential education programmes: A case study of Outward Bound. Thesis. Palmerston North, New Zealand: Massey University.

MARTIN, P. (2004). Outdoor adventure in promoting relationships with nature. *Australian Journal of Outdoor Education,* 8, 1, 20-28.

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L. y BORES, N. (Coords.) (2007). *La formación del profesorado de Educación Física en el marco de la Convergencia Europea.* Valladolid: Universidad de Valladolid.

MARTÍNEZ DEL CASTILLO, J. (1986). Actividades físicas de recreación. Nuevas necesidades, nuevas políticas. *Revista Apunts: Educación Física y Deporte,* 4, 9-17.

MARTÍNEZ, R. and FADER, T. (2004). Developmental Bouldering for Elementary School Students. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators,* 18, 1, 7-9.

MARTINEZ MUÑOZ, L. F. y SANTOS, M. L. (1998). *Las actividades en el medio natural en educación secundaria obligatoria. Una propuesta práctica.* En García, A.; Ruiz, F. y Casimiro, A. J. Actas del II Congreso Internacional de la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Almería: Instituto Andaluz del Deporte.

MARTÍNEZ OLMO, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación de las Ciencias Sociales.* Barcelona: Alertes.

MARTÍNEZ MEDIANO, C. (2004). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos.* Madrid: UNED.

MARTÍNEZ, O. E. (2007). El desarrollo profesional de los docentes de secundaria: incidencias de algunas variables personales y de actuación profesional. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona.

MARTOS, P. (2003). La estación de esquí de Sierra Nevada es la que cuenta con más capacidad de transporte en sus remontes mecánicos. En notas de prensa (30/01/2003), C@mpus Digital, Universidad de Granada.

MAURI, T. (2002). *La formación inicial y permanente en España en contexto de la Educación del siglo XXI.* En Formación Docente: un aporte a la discusión. La experiencia en algunos países, 91-122. Santiago (Chile): UNESCO/OREALC.

MAYNARD, T. and WATERS, J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity. E*arly Years: An International Journal of Research and Development,* 27, 3, 255-265.

MAYORAL, M. y ROVIRA, J.A. (1987). Las salidas escolares, medio de actividades psicomotrices. *Revista Apunts: Educación Física y Deporte,* 9, 58-64.

MAYORGA, J. I.; MERINO, A.; RODRÍGUEZ, G.; BONED, C. J. (2004). *La formación en competencias. Un ejemplo práctico de la implantación de la formación de la formación en competencias en una asignatura de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.* En III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte. Hacia la Convergencia Europea. Valencia.

McMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación Educativa (5 Ed.).* Madrid: Pearson Educación S.A.

MESTRE, J. A. (1992). *Planificación y gestión deportiva municipal.* Valencia: Dirección General de Deportes. Viceconsejería de Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.

MELLADO, A. y MELLADO, J. L (2006). El campamento como medio educativo. *Revista de Estudios de Juventud: Jóvenes y campamentos de verano*, 72, 25-36.

MIGUEL, A. (2001). *Actividades físicas en el medio natural en la educación física escolar.* Cuadernos técnicos, nº 4. Palencia: Patronato Municipal de Deportes, Ayuntamiento de Palencia.

MIGUEL, A. (2003). *El aula naturaleza en la educación física escolar en la etapa de educación primaria.* En Miguel, A. (Coord.), Cuadernos técnicos nº 7: actividades físicas en el medio natural en la educación física escolar, 21-47. Palencia: Patronato Municipal de Deportes, Ayuntamiento de Palencia.

MIGUEL, A. (2005). La lección de Educación Física en el "Aula Naturaleza". En Bores, N. (Coord.). La lección de EF en el tratamiento pedagógico de lo corporal, 151-171. Barcelona: INDE.

MIGUEL, A. (2006). *La escuela municipal de actividades físicas en el medio natural: un modelo de formación.* En Sáez, J.M.; Sáenz-López, P. y Díaz, M. (Eds.), Actividades en el medio natural, 83-96. Huelva: Servicio Publicaciones, Universidad de Huelva.

MINNER, J. (1990). *The creation of Outward Bound.* En Miles, J.C. y Priest, S., Adventure Education, 55-66. State College, PA: Venture.

MIRACLE, L. (1994). *Nuevos deportes de aventura y riesgo.* Planeta: Madrid.

MEINEL, K. y SCHNABEL, G. (1988). *Teoría del movimiento.* Buenos Aires: Stadium.

MESA, M. (2002). La regulación del turismo activo en Andalucía (I). *Revista Deporte Andaluz,* 8, 10-12.

MEC (1989). *Plan de investigación educativa y formación del profesorado.* Madrid: MEC-CIDE.

MEC (1993). *Propuestas de Secuencia: Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria.* Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Editorial Escuela Española S.A.

MEC (2006). *Documento de trabajo. Propuesta: La organización de las Enseñanzas Universitarias en España.* Madrid: Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.

MEC (2006). *Formación permanente del profesorado.* En sistema estatal de indicadores de la Educación 2006. Madrid: INCE-MEC. Instituto de Evaluación.

MEC (2007). *Informe español PISA 2006.* Madrid: Secretaría General de Educación. Instituto de Evaluación.

MINISTERIO DE INDUSTRIA, TURISMO y COMERCIO (2004). *El turismo de naturaleza en España y su plan de impulso.* Madrid: Secretaria General de Turismo.

MOGOLLÓN, A. S. y VÁZQUEZ, M. L. (2006). *Técnicas cualitativas aplicadas en salud.* En Vázquez, M. L. (Coord.). Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud. Cursos GRAAL 5. Colección

Materiales 168, 53-81. Barcelona: Servicio de Publicaciones, Universidad Autónoma de Barcelona.

MOLLÁ, M. (2007). La influencia de las actividades extraescolares en los hábitos deportivos de los escolares. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte,* 27, 241-252 (http://cdeporte.rediris.es/revista/revista27) (consultado 30 de octubre de 2008).

MONJAS, R. (2000). Proyecto docente. Universidad de Valladolid.

MONJAS, R. (2003). *Actividades físicas en el medio natural: reflexiones desde la práctica.* En Miguel, A. (Coord.), Cuadernos técnicos nº 7: actividades físicas en el medio natural en la educación física escolar, 182-189. Palencia: Patronato Municipal de Deportes, Ayuntamiento de Palencia.

MONTERO, M. L. (1987). Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: Análisis de una investigación. *Revista de Investigación Educativa,* 9, 7-31.

MORENO, J. A. y RODRÍGUEZ, P. L. (1995). Las actividades físicas en la naturaleza a través del ocio, la recreación y la educación: un nuevo paradigma de actuación del especialista en educación física. *Perspectivas de actuación en educación física.*

MOSCOSO, D. (2003). *La montaña y el hombre en los albores del siglo XXI.* Cuarte (Huesca): Barrabés Editorial.

MURILLO, F. J. (2006). *La formación de docentes: una clave para la mejora educativa.* En Modelos innovadores en la formación inicial docente: Una apuesta por el cambio, 11-18. Santiago (Chile): UNESCO/OREALC.

NASSER, D. (1994). *Pedagogía de la aventura: ¿Una necesidad en la sociedad moderna?* Apuntes I Curso de Especialización "Ocio y Recreación deportiva". INEF: Universidad Politécnica de Madrid.

NASSER, D. (1995). Desarrollo y estructura del deporte en Alemania: con especial énfasis en el Deporte para Todos. *Asociación Española Deporte para Todos,* 1, 16-24.

NAVARRETE. G. y DOMINGO, L. (2002). Las actividades físicas en el medio natural, como propuesta integradora en el currículo de educación física. *Revista Digital: Lecturas, Educación Física y Deportes,* 47 (http: //www.efdeportes.com) (consultado 1 de junio de 2006).

NEGRÍN, R. y DE LA TORRE, N. (2000). Consideraciones en relación con la Educación Física y los valores medio ambientales. *Revista Digital: Lecturas, Educación Física y Deportes,* 21 (http: //www.efdeportes.com) (consultado 1 de junio de 2006).

NEILL, J. T. (2008). Enhancing Life Effectiveness: The Impacts of Outdoor Education Programs. Vol. 1 and 2. Thesis. University of Western Sydney, Australian.

OBIOLS, G. (1994). *Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria.* Kapelusz: Buenos Aires.

OCAÑA, F. J. (2003). Efecto de un programa de formación inicial encaminado a la autonomía, sobre las competencias del profesor de esquí alpino y su

evolución del conocimiento práctico. Tesis doctoral inédita. Granada: Universidad de Granada.

OCDE (2005). The definition and selection of keycompetencies. Executive summary (http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf) (consultado 5 de noviembre de 2007).

OJA, P. y TELAMA, R. (1991). *Sports for all.* Amsterdam: Elsevier Science Publishers.

OLDROYD, D y HALL, V. (1991). *Managing Staff Development.* London: Paul Chapman.

OLIVERA, J. (1989). "Hacia un deporte educativo en una Educación Física renovadora". *Revista Apunts: Educación Física y Deporte,* 16-17, 63-75.

OLIVERA, J. (1995). "Las actividades físicas de aventura en la naturaleza: análisis sociocultural". *Revista Apunts: Educación Física y Deportes,* 41, 5-8.

OLIVERA, J. y OLIVERA, A. (1995). La crisis de la modernidad y el advenimiento de la postmodernidad: El deporte y las prácticas físicas alternativas en el tiempo de ocio activo. *Revista Apunts: Educación Física y Deportes*, 41, 10-29.

OLIVERA, A y OLIVERA, J. (1995). "Propuesta de una clasificación taxonómica de las actividades físicas de aventura en la naturaleza. Marco Conceptual y análisis de los criterios elegidos". *Revista Apunts: Educación Física y Deportes,* 41, 108-123.

ORDEN de 24 de junio de 1998, por la que se establecen orientaciones y criterios para la elaboración de proyectos curriculares, así como la distribución horaria y los itinerarios formativos de los Títulos de Formación Profesional Específica, que se integran en la Familia Profesional de Actividades Físicas y Deportivas.

ORDEN de 26 de abril de 2002, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se establecen, con carácter experimental, los currículos y las pruebas de acceso específicas correspondientes a los Títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior de las especialidades de los Deportes de Montaña y Escalada en la Comunidad Autónoma de Aragón.

ORDEN de 9 de junio de 2003, por la que se aprueba el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria.

ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

ORDEN TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación. (BOE nº 67, de 18 de marzo de 2008).

OTERO, J.M. (dir.) (2004). *Hábitos y actitudes de los andaluces ante el deporte (2002).* Sevilla: Consejería de Turismo y Deporte, Junta de Andalucía.

PAISLEY, K.; FURMAN, N.; SIBTHORP, J. y GOOKIN, J. (2008). Student Learning in Outdoor Education: A Case Study from the National Outdoor Leadership School. *Journal of experiential education,* 30, 3, 201-222.

PALACIOS, R. Mª. (2008). Otra manera de formarse. *Revista Cuadernos de Pedagogía,* 379.

PALOMARES, J. (2004). *Las motivaciones hacia las actividades físico-recreativas de tiempo libre en el medio natural como argumento para el replanteamiento de la Educación y de la Educación Física.* En Actas del I Congreso Nacional de Educación Física. Jerez de la Frontera, Cádiz.

PALOMARES, J. (2004). *La bicicleta como medio de innovación investigación socio-cultural en la escuela rural: descripción y análisis de experiencias.* En Actas del I Congreso Nacional de Educación Física, Innovación y experiencias educativas en el ámbito de la actividad física y el deporte. Cádiz.

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 inédita. Universidad de Granada.

PARRA, M. (Coord.) (2001): *Bondades Educativas de las Actividades Físicas en la Naturaleza y los Deportes de Aventura y Riesgo.* Curso: Aventúrate en tu Centro. CEP: Luisa Revuelta. Córdoba.

PARRA, M.; ROVIRA, C. y LUQUE, P. (2002). Aproximación taxonómica de las actividades físicas en la naturaleza en los centros educativos. *Revista Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación,* 2, 6-14.

PARRA, M. (2006). *La acampada como medio educativo en primaria y secundaria.* En Sáez, J.M.; Sáenz-López, P. y Díaz, M. (Eds.), Actividades en el medio natural, 23-36. Huelva: Servicio Publicaciones, Universidad de Huelva.

PARRA, M. y ROVIRA, C. (2006). *La pedagogía de la aventura. Finalidades, objetivos y procedimientos.* En Actas IV Congreso Internacional, el aula naturaleza en la Educación Física Escolar. Palencia.

PARRA, M. y ROVIRA, C. (2007). La tarea milagrosa. Reflexiones sobre la significatividad socio-afectiva de las tareas. *Revista Habilidad Motriz,* 28, 33-47.

PEDRERO, Mª. C. (2007). Análisis de la Educación Física en la región de Murcia desde la perspectiva psicosocial del alumno. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia.

PEREIRA, A. L. y FÉLIX, M. J. (2002). Siglo XXI: nuevos valores, nuevas profesiones. Una perspectiva del ocio deportivo en la naturaleza integrado en el turismo. *Revista Digital: Lecturas, Educación Física y Deportes,* 50 (http: //www.efdeportes.com) (consultado 22 de junio de 2006).

PÉREZ CAMPANERO, M. P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa.* Madrid: Narcea.

PÉREZ CASAS, C. (2005). Análisis de una estrategia didáctica para el desarrollo de la capacitación para la acción a favor del medio en alumnos de Secundaria. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

PÉREZ, M. J.; GARCÍA-GALLO, J. y GIL, G. (1995). *Evaluación de la EF en Primaria.* Madrid: MEC, INCE.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1988). *Pensamiento práctico del profesor: Implicaciones en la formación del profesorado.* En Vila, A. (Coord.). Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid: Narcea.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992a). *Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa.* En GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, I.A. (Coord.). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992b). *La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas.* En GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (Coord.). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1995). *Autonomía profesional del docente y control democrático en la práctica educativa.* AAVV. (Coord.). *Volver a pensar en la Educación, vol. II.* Madrid: Morata.

PÉREZ GÓMEZ. A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid: Morata.

PÉREZ, A. y CASANOVA, P. (2008). Capacidades del alumnado del Bachillerato para una Educación Física integral en la LOE: características psicopedagógicas. *Revista Digital: Lecturas, Educación Física y Deportes,* 120 (http: //www.efdeportes.com).

PÉREZ, M. (1986). "Un deporte que se hace según el dictado de los tiempos". *Revista Apunts: Educación Física y Deporte,* 4, 4-7.

PIÉRON, M. (1999). Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas. INDE: Barcelona.

PILA TELEÑA, A. (1981). *Educación físico-deportiva: fundamentos generales del programa.* Madrid: Editorial Pila Teleña.

PINOS, M. (1997a). *Actividades físico-deportivas en la naturaleza.* Madrid: Gymnos.

PINOS, M. (1997b). *Actividades y juegos de educación física en la naturaleza.* Madrid: Gymnos.

PINOS M. (1997c). *Iniciación a los deportes en la naturaleza.* Guía práctica. Madrid: Gymnos.

PLAZA, S. (2005). *Comentando el sistema educativo español.* En Guías para Formación Profesional. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer España, Educación.

PORLÁN, R. (2003). Principios para la formación del profesorado de Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*, 1, 23-35.

PORTILLA, A. B. (2002). La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona.

POZUELOS, F. (2002). *Colaborar en la escuela. Hacia un marco educativo dialogado.* Huelva: Servicio de Publicaciones, Universidad de Huelva.

PRO, A.; SAURA, O y SÁNCHEZ, G. (2000). ¿Qué actividades de enseñanza planifican los profesores e formación inicial y en ejercicio cuando planifican unidades didácticas de Ciencias? *Investigación en la escuela*, 40, 23-37.

PUIG, J. M. y TRILLA, J. (1986). "Aspectos pedagógicos: satisfacción lúdica, participación y autonomía personal". *Revista Apunts: Educación Física y Deporte,* 4, 19-23.

PUIG, J. M. y TRILLA, J. (1987). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.

QUINTANA, A. (2008). Planes educativos de entorno. La necesaria sinergia educativa. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 375, 50-53.

RAMOS, L.A. (1999). La evolución del pensamiento docente de los profesores de Educación Física a través de un programa de supervisión orientado a la reflexión en la acción y sobre la acción. Tesis doctoral inédita. Universidad de Extremadura.

REA, T. (2008). Methodology in outdoor research: approaches from an alternative discourse. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning,* 8, 1, 43-53.

REAL DECRETO 1635/1995, de 6 de octubre, por el que se adscribe el profesorado de los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional a las especialidades propias de la Formación Profesional Específica.

REAL DECRETO 2049/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural y las correspondientes enseñanzas mínimas.

REAL DECRETO 1913/1997, de 19 de diciembre, por la que se configuran como enseñanzas de régimen especial las conducentes a la obtención de titulaciones de técnicos deportivos, se aprueban las directrices generales de los títulos y de las correspondientes enseñanzas mínimas.

REAL DECRETO 777/1998, de 30 de abril, por el que se desarrollan determinados aspectos de la ordenación de la formación profesional en el ámbito del sistema educativo.

REAL DECRETO 318/2000, de 3 de marzo, por el que se establecen los Títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior en las especialidades de los Deportes de Montaña y Escalada, se aprueban las correspondientes enseñanzas mínimas y se regulan las pruebas y los requisitos de acceso a estas enseñanzas (BOE de 25 de marzo).

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

REBOLLO, S. y SIMOES, M.D. (Comps.) (2002). *Nuevas tendencias de práctica físico-deportiva en el medio natural.* Granada: Reprografía Digital Granada S. L.

REBOLLO, S. (2002). *Perfil del demandante de actividad deportiva en el medio natural.* En Rebollo y Simoes (Comps.): Nuevas tendencias de práctica físico-deportiva en el medio natural. Granada: Reprografía Digital Granada S. L.

REBOLLO, J. A. (2007). La formación del animador deportivo en el marco de la Asociación Española de Deporte para Todos. Tesis doctoral inédita. Universidad de Huelva.

RECARÉ, V. (1999). Desarrollo de las actividades fisico-deportivas en los puertos de Tortosa-Beceite. Estudio de la potencialidad. *Revista Digital: Lecturas, Educación Física y Deportes,* 17 (http: //www.efdeportes.com) (consultado 14 de septiembre de 2003).

RECARÉ, V. (2000). Un enfoque hacia el desarrollo integral del adolescente. *Revista Digital: Lecturas, Educación Física y Deportes,* 23 (http: //www.efdeportes.com) (consultado 14 de septiembre de 2003).

RIVKIN, M. S. (1995).*The Great Outdoors: Restoring Children´s Right to play outside.* Washington: National Association for the Education of Young Children.

RODRÍGUEZ, J. (1996). *La muestra: teoría y aplicación.* En García, M. Ibáñez, J. y Alvira F. (Eds.), El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación, 365-398. Madrid: Alianza.

RODRÍGUEZ, LÓPEZ, J. M. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza.* Huelva: Servicio de Publicaciones, Universidad de Huelva.

RODRÍGUEZ LÓPEZ, J. M. (1997). *Bases y estrategias de formación permanente.* Huelva: Hergué Impresores S. L.

RODRÍGUEZ LÓPEZ, J. M. (2005). *Innovación a la docencia: ¿una de molinos de viento en tiempos de aniversario de Quijote?* En Contreras, L. C.; Rodríguez López, J. M. y Morales, F. J. (Eds.). Innovamos juntos en la Universidad. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

RODRÍGUEZ, C. y RODRÍGUEZ, A. R. (2007). El maestro de educación física español en el espacio europeo de educación superior: Re-conceptualización del perfil competencial según el nuevo marco europeo educativo. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado,* 11, 2.

RODRÍGUEZ, C.; POZO, T. y GUTIÉRREZ, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Revista RELIEVE, 12*, 2. (http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm) (consultado 2 de septiembre de 2007).

RODRÍGUEZ SAAVEDRA, R. y LEÓN, F. M. (1995). *Diferencias en dimensiones de la personalidad en la práctica deportiva.* II Congreso de ciencias del deporte, la educación física y la recreación del INEFC de Lérida, vol. II, 345-351. Lérida: Generalitat de Cataluña.

ROJAS, A. J.; FERNÁNDEZ J. S. y PÉREZ, C. (1998). *Investigas mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos.* Madrid: Síntesis.

ROMERO, S. (1994) (Coord.). *Didáctica de la Educación Física: Diseños Curriculares en Primaria.* Sevilla: Wanceulen.

ROMERO, S. (1998). *Formación inicial a nivel de instituciones y planes de estudios de los maestros en los últimos 25 años.* En Rodríguez, A.; Sanz, E. y Sotomayor, M. V. (Coord.). La formación de los maestros en los países de la Unión Europea. Madrid: Narcea.

ROMERO, S. (1999). *La formación actual de Educación Física y estudio de los planes de estudios en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Ciencias de la Educación.* En Sierra, A.; Sáenz-López, P. y Díaz, M. (Coord.). La formación del profesorado de Educación Física. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

ROMERO, S. (2008). La formación de Educación Física y Deportiva en España. *Revista Fuentes,* 8.

ROSE, A. (2004). *La escalada en las escuelas deportivas municipales de Baviera (Alemania). Cooperación entre los centros docentes y las federaciones deportivas.* En Actas del III Congreso de la Asociación de Ciencias del Deporte. Valencia.

ROSE, A. y BOQUERA, J. M. (2004). *Organizador de actividades en la nieve. Propuesta formativa interdisciplinar con alumnos de primaria y estudiantes de Magisterio.* En Actas II Congreso Internacional, las actividades físicas en el medio natural en la Educación Física Escolar. Palencia.

ROZENGARDT, R. (2006). El deporte como herramienta educativa. *Revista Digital: Lecturas, Educación Física y Deportes,* 97 (http: //www.efdeportes.com) (consultado 30 de enero de 2008).

RUIZ BUENO, C. (2001). La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona.

RUIZ, J. I. (1996). *Metodología de investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.

SABINO, C. (1994). *Como hacer una tesis.* Caracas: Panapo.

SABARIEGO, M.; MASSOT, I. y DORIO, I. (2004). *Métodos de investigación cualitativa.* En Bisquerra, R. (Coord.). Metodología de la investigación educativa. Madrid: Editorial La Muralla S.A.

SÁEZ, J. M. (2004). Las necesidades formativas del profesorado de Educación Física en la Etapa de Secundaria y su relación con las actividades en el medio natural. Trabajo investigación para la obtención del DEA. Universidad de Huelva.

SÁEZ, J. M. y SIERRA, A. (2006). *El manejo de las cuerdas en la escuela. Medidas preventivas.* En Sáez, J.M.; Sáenz-López, P. y Díaz, M. (Eds.), Actividades en el medio natural, 97-132. Huelva: Servicio Publicaciones, Universidad de Huelva.

SÁEZ, J. M. (2008). El diseño de las actividades en el medio natural en el nuevo currículo de Educación Secundaria Obligatoria a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE). *Revista ÁGORA para la EF y el Deporte,* 7-8, 99-124.

SÁENZ-LÓPEZ, P. (1997). *La Educación Física y su Didáctica.* Manual para el profesor. Sevilla: Wanceulen.

SAENZ-LOPEZ, P. (1998). La formación del maestro principiante especialista en educación Física. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.

SÁENZ-LÓPEZ, P.; TIERRA, J. y DÍAZ, M. (Eds.) (1999). Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.

SÁENZ-LÓPEZ, P. y cols. (2004). Estatus de la Educación Física desde el punto de vista de la opinión de su profesorado. *Revista Digital: Lecturas, Educación Física y Deportes,* 72 (http: //www.efdeportes.com) (consultado 10 de octubre de 2005).

SÁENZ-LOPEZ, P. (Coord.) (2005). *Equipo docente de maestro de Educación Física: elaboración de la guía docente adaptada al ECTS.* En Contreras, L.C.; Rodríguez, J.M. y Morales, F.J. (2005), Innovamos juntos en la Universidad. Huelva: Servicio Publicaciones, Universidad de Huelva.

SALINAS, F. (2006). La planificación de los bloques contenidos de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Digital: CienciayDeporte.net,* 3 (http: //www.cienciaydeporte.net) (consultado 21 de noviembre de 2005).

SÁNCHEZ, J.; HIDALGO, V.; LÓPEZ, I. y MENÉNDEZ, S. (2006). Las necesidades de los docentes andaluces de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación,* 340, 923-942.

SÁNCHEZ, J. A. y UTRILLA, E. (1993). *Criterios para la priorización de necesidades en programas de intervención socioeducativa.* En LOSCERTALES y MARÍN: Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación. Madrid: EUDEMA.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. y FERNÁNDEZ, E. (Coords.) (2003). *Didáctica de la Educación Física.* Madrid: Pearson Educación.

SÁNCHEZ-MORA, D.; GARCÍA, L. M. y GONZÁLEZ, I. (2007). *La formación del profesorado para la enseñanza deportiva con un modelo comprensivo.* En Actas de III Congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física. Islas Baleares.

SANDÍN, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.* Madrid: McGraw-Hill.

SAN FABIÁN, J. L. (2006). La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional. *Revista Participación Educativa,* 3, 6-11.

SANTIUSTE.Y y VILLALOBOS, E. (1999). *Juegos en el medio natural.* Madrid: Pila Teleña.

SANTOS, M. y SICILIA. A. (Dir.) (1998). *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa.* Barcelona: INDE.

SANTOS, M. L. (2002a). La Educación Física y las actividades en el medio natural. Consideraciones para un tratamiento educativo (I). *Revista Digital: Lecturas, Educación Física y Deportes,* 49 (http: //www.efdeportes.com) (consultado 10 de diciembre de 2005).

SANTOS, M. L. (2002b). La Educación Física y las actividades en el medio natural. Consideraciones para un tratamiento educativo (II). Espacios y tiempo de aplicación. *Revista Digital: Lecturas, Educación Física y Deportes,* 53 (http: //www.efdeportes.com) (consultado 10 de diciembre de 2005).

SANTOS, M. L. (2003). *Las actividades en el medio natural en la Educación Física Escolar.* Sevilla: Wanceulen.

SANTOS, M. L. y MUÑOZ, F. (2006). *Las actividades en el medio natural en la escuela. Consideraciones para un tratamiento educativo.* En Sáez, J.M.; Sáenz-López, P. y Díaz, M. (Eds.), Actividades en el medio natural, 37-64. Huelva: Servicio Publicaciones, Universidad de Huelva.

SANTOS, M. L. y MUÑOZ, F. (2007). *El medio natural como eje pedagógico. El sentido educativo de las actividades físico-deportivas en el medio natural escolar.* En Actas V Congreso Internacional, el aula naturaleza en la Educación Física Escolar. Palencia.

SAVATER, F. (1991). *Ética para Amador.* Barcelona: Ariel.

SAVATER, F. (1997). *El valor de educar.* Barcelona: Ariel.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós-MEC.

SEBASTIANI, E. M. (2007). Les competències professionals del profesor d'Educació Física de Secundària a Catalunya Una proposta de categories per a la seva anàlisi. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universidad Ramón Llul.

SEBASTIANI, E. M. (2008). Las competencias profesionales del profesor de Educación Física en el EEES. *INDEref, Revista de Educación Física.* (http://www.inderef.com) (consultado el 24 de mayo de 2008).

SECO, B. (1997). Categorías profesionales de cultura física en el sistema jurídico español. *Revista Educación Física,* 15, 5-11.

SCHMIDT, R. (1993). *Aprentissage moteur et performance.* Paris: Vigot.

SICILIA, A. y RIVADENEYRA Mª. L. (1994). *Actividades de adaptación al medio: propuesta de aplicación de la orientación en centros educativos.* I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio, 317-319. Sevilla.

SICILIA, A. (1999). Las Actividades Físicas en la naturaleza en las sociedades occidentales de final de siglo. *Revista Digital: Lecturas, Educación Física y Deportes,* 14 (http: //www.efdeportes.com) (consultado 24 de abril de 2000).

SIEDENTOP, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física.* Barcelona: INDE.

SIERRA, A. (2000). Influencia de un programa de prácticas para la formación del maestro especialista en Educación Física sobre el compromiso fisiológico del alumnado de Educación Primaria en la clase de Educación Física. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

SIERRA, A. (2007). Proyecto Docente e Investigador. Universidad de Huelva.

SMYTH, J. (1991). *Teachers as collaborative learners.* Buckingham: Open University Press.

SUAREZ, C. (2001). *Libro de citas alpinas. Los protagonistas de la montaña hablan.* Madrid: Ediciones Desnivel.

SUBIRATS, M. (1975). Los primeros cuatro años de la Ley General de Educación. *Cuadernos de Pedagogía,* 1, 1-5.

SUNG, H.; MORRISON, A. y O´LEARY, J. (1996). Definición de Turismo de Aventura: Marco conceptual para la aplicación empírica desde la perspectiva de los proveedores, (http://www.turismoaventura.com/comunidad) (consultado 20 de marzo de 2008).

SUREDA, J. (1990). *Guía de la Educación Ambiental: fuentes documentales y conceptos básicos.* Palma de Mallorca: Anthropos, Editorial del Hombre.

TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1994,1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidós.

TEJADA, J. (2007). La evaluación en Educación Física en Primaria en Huelva y su Provincia. Tesis doctoral inédita. Universidad de Huelva.

TEJEDOR, F. J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa,* 8, 16, 15-38.

TEJEDOR, J. C. (2003). *Aplicación curricular de las actividades en el medio natural a través de la Educación Física escolar.* En Miguel, A. (Coord.), Cuadernos técnicos nº 7: actividades físicas en el medio natural en la educación física escolar, 148-157. Palencia: Patronato Municipal de Deportes, Ayuntamiento de Palencia.

TEJEDOR, J. C. (2005). Niveles de satisfacción e insatisfacción escolar por las Actividades en el Medio Natural en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Aplicación de la técnica ladov. *Revista Digital: Lecturas, Educación Física y Deportes,* 85 (http: //www.efdeportes.com).

TELAMA, R. (1991). *Nature as motivation for physical activity.* En Oja, P. y Telama, R.: Sport for All. Amsterdam: Editorial Elsevier.

THOMAS, G. (2004). A typology of approaches to facilitator education. *Journal of Experiential Education,* 27, 2, 123-140.

THOMAS, G. (2008). Preparing facilitators for experiential education: the role of intentionality and intuition. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning,* 8, 1, 3-20.

TIERRA, J. (1996). *Actividades recreativas en la naturaleza.* En Soto A. (Comp.), Educación Primaria: Actividades en la Naturaleza, 159-171. Huelva: Servicio de Publicaciones, Universidad de Huelva.

TINNING, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación,* 311, 123-134.

TORREALBA, J. C. (2004). Aplicación eficaz de la imagen en los entornos educativos basados en la web. Tesis doctoral inédita. Universidad Politécnica de Cataluña.

TORRES, J. (1998). *La actividad física y su vinculación a la ocupación constructiva del ocio y el tiempo libre en los ciudadanos del siglo XXI.* En Casimiro, A. J.; Ruiz, F. y García, A. (Coords.), Nuevos horizontes en la Educación Física y el Deporte Escolar, 45-60. Málaga: IAD, Junta de Andalucía.

TORRES, J. (2001). *El mundo cinegético como actividad físico-deportiva.* En Linares, D.; Zurita, F. y Rescalvo. J. R. (Comps.). Actividades cinegéticas: conservación del hábitat e influencia en la actividad físico-deportiva. Granada: Grupo Editorial Universitario.

TRIGO, E. (Coord.) (2000). *Fundamentos de la motricidad.* Madrid: Gymnos.

TRILLA, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formación y educación social.* Barcelona: Ariel.

UREÑA, F. (1995). Los contenidos transversales. Su fundamentación y desarrollo desde el área de educación física. *Revista Habilidad Motriz,* 6, 3-15.

UNESCO (2008). *Estrategia de la OIE para 2008-2013.* Ginebra: OIE-UNESCO.

VACA, M. y CARTÓN, J. (2003). *Trasladar la escuela durante una semana a un albergue en plena naturaleza.* En Miguel, A. (Coord.), Cuadernos técnicos nº 7: actividades físicas en el medio natural en la educación física escolar, 138-147. Palencia: Patronato Municipal de Deportes, Ayuntamiento de Palencia.

VACA, M. (2005). *Integrar en aula naturaleza en la Educación Física escolar.* En Actas III Congreso Internacional, el aula naturaleza en la Educación Física Escolar. Palencia.

VALENCIANO, J.; DEVÍS, J. y BELTRÁN, V. J. (2008). La investigación y las revistas científicas de la actividad física y el deporte en España. *Revista Fuentes,* 8.

VARELA, J. (1991). El cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica. En Varios. Sociedad, cultura y educación, 229-246.

VARO, J.J.; MARTÍNEZ, M.A.; SÁNCHEZ-VILLEGAS, A.; MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, J.A.; IRALA, J. DE y GIBNEY, M.J. (2003). Actitudes y prácticas en actividad física: situación en España respecto al conjunto europeo. *Atención Primaria,* 31, 2, 77-86.

VÁZQUEZ, M. L. (Coord.) (2006). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud. Cursos GRAAL 5. Colección Materiales 168.* Barcelona: Servicio de Publicaciones, Universidad Autónoma de Barcelona.

VÁZQUEZ, M. L. y FERREIRA, M. R. (2006). *Análisis de los datos cualitativos.* En Vázquez, M. L. (Coord.). Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud. Cursos GRAAL 5. Colección Materiales 168, 97-110. Barcelona: Servicio de Publicaciones, Universidad Autónoma de Barcelona.

VERA VILA, J. (1991). *Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza. En homenaje a R. Marín.* Madrid: UNED, 501-510.

VEGAS, E. (2006). Incentivos docentes y sus efectos en el aprendizaje de Latinoamérica. *Revista Educación,* 340, 213-242.

VENERO, J. P. (2007). *Algunas reflexiones sobre la Educación Ambiental, las actividades físicas en el medio natural y el profesorado de Educación física.* En Actas VII Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar, 386-391, Badajoz.

VICIANA, J. (1996). Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de formación permanente colaborativo. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

VICIANA, J. (2000). Principales tendencias innovadoras en la educación física actual. El avance del conocimiento curricular en Educación Física. *Revista*

Digital: Lecturas, Educación Física y Deportes, 19 (http: //www.efdeportes.com) (consultado 15 de diciembre de 2002).

VICIANA, J.; ZABALA, J.; LOZANO, L.; SÁNCHEZ, C.; MIRANDA, M. T. y DALMAU, J. M. (2004). *Análisis de las opiniones del profesorado en formación inicial acerca de la planificación en la Educación Física.* En Actas del I Congreso Nacional de Educación Física, Innovación y experiencias educativas en el ámbito de la actividad física y el deporte. Cádiz.

VICIANA, J. y SALINAS, F. (2006). La formación permanente del profesorado de educación física. Un campo habitado en los últimos años. *Revista Digital: Lecturas, Educación Física y Deportes,* 103 (http: //www.efdeportes.com) (consultado 2 de octubre de 2008).

VICIANA, J.; SALINAS, F. y MIRANDA, Mª. Tª. (2006). Los bloques de contenido de la EF en España. Referencias de los profesores en Formación Inicial. *INDEref: Revista de Educación Física* (http://www.inderef.com) (consultado 2 de octubre de 2008).

VICIANA, J.; SALINAS, F. y COCCA, A. (2007). Análisis de contenido comparativo del primer nivel curricular de Educación Física en Secundaria. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 2. (http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112ART4.pdf) (consultado 2 de octubre de 2008).

VILA, D. (2008). Las nuevas tecnologías en el aula. *Revista MUFACE,* 211, 14-19.

VILCHEZ, G. (2007). Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de tercer ciclo de educación primaria de la comarca granadina de los montes orientales y la influencia de la educación física sobre ellos. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

VILLA, A. (2004). *Evidencias de innovación en el sistema universitario.* En Actas del III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria. Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido. Bilbao: ICE, Universidad de Deusto.

VILLAR, L.M. (1994). El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. *Revista de Educación 304,* 227-251.

VIZUETE, M. (2002). Euroeducación Física. Encuentro de culturas. III Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad, Cartagena, Murcia.

VIZUETE, M. (2005). Profesor de Educación Física Europeo. Perfil profesional y niveles de competencia. *Revista Española de Educación Física y Deportes,* 2, 67-92.

VIZUETE, M. (2007). *La implicación del docente de educación física en el deporte escolar como agente dinamizador.* VII Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y del Deporte Escolar, 85-104, Badajoz.

WALLSTROM, T. J. (2005). Developing a Lifetime Adventure-Skills Curriculum, the Southeast Alaska Model: Multi-Age Classrooms, Far-Flung Schools, No Physical Educators--and You Thought You Had Problems? *Journal of Physical Education Recreation and Dance JOPERD,* 76, 6, 36.

WOOLLVEN, R; ALLISON, P. and HIGGINS, P. (2007). Perception and reception: the introduction of licensing of adventure activities in Great Britain. *Journal of Experiential Education,* 30, 1, 1-20.

YUS RAMOS, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad. Hacer reforma: proyecto Alauda.* Madrid: Anaya.

ZABALA, M.; VICIANA, J.; DALMAU, J. M. y GARGALLO, E. (2003). Modelo de unidad didáctica para Educación Física: un ejemplo integrado de juegos y deportes y actividades en el medio natural como vehículo de iniciación deportiva. Revista *Digital: Lecturas, Educación Física y Deportes,* 64 (http: //www.efdeportes.com) (consultado 2 de octubre de 2008).

ZABALZA. M. (1988). *Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento de los profesores. Los autoinformes.* En Marcelo, C. (Ed.). Avances en el estudio del pensamiento de los profesores. Sevilla: Servicio Publicaciones, Universidad de Sevilla.

ZABALZA. M. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista Educación,* 340, 51-58.

ZAGALAZ, M. L. (2000). *Reflexiones en torno a la relación entre deporte y turismo, como nueva corriente de la Educación Física en la Formación Inicial del profesorado.* En Contreras, O. R. (Coord.). La Formación Inicial y Permanente del profesor de Educación Física, vol. 1, 493-507.

ZAVACKY, F. (2004). A Message from the Council on Physical Education for Children (COPEC): Tips for Field Trips in Physical Education. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators,* 17, 6, 16-24.

ZINK, R. and BURROWS, L. (2008). "Is What You See What You Get?" The Production of Knowledge in-between the Indoors and the Outdoors in Outdoor Education. *Physical Education and Sport Pedagogy,* 13, 3, 251-265.