



Revista Ciencias de la Actividad Física

ISSN: 0717-408X

ISSN: 0719-4013

rvargas@ucm.cl

Universidad Católica del Maule

Chile

González-Rivas, Ramón Alfonso; Núñez-Enríquez, Oscar;
Ramírez-García, Adrián Alonso; Alaniz-Bernal, Cynthia Alejandra

Inclusión del modelo emergente de Educación Aventura en la Educación Física en México

Revista Ciencias de la Actividad Física, vol. 23, núm. 1, 2022, Enero-Junio, pp. 1-13

Universidad Católica del Maule

Talca, Chile

DOI: <https://doi.org/10.29035/rcaf.23.1.5>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525670163004>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

[redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Inclusión del modelo emergente de Educación Aventura en la Educación Física en México

Inclusion of the emerging Adventure Education model in Physical Education in Mexico

¹Ramón Alfonso González-Rivas, ²Oscar Núñez-Enríquez, ³Adrián Alonso Ramírez-García & ⁴Cynthia Alejandra Alaniz-Bernal

González-Rivas, R., Núñez-Enríquez, O., Ramírez-García, A., & Alaniz-Bernal, C. (2022). Inclusión del modelo emergente de Educación Aventura en la Educación Física en México. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 23(1), enero-junio, 1-13. <http://doi.org/10.29035/rcaf.23.1.5>

RESUMEN

La Educación Física ha estado en constante evolución, en las últimas décadas se ha transitado por diversos planteamientos educativos, en México se ha pasado de un enfoque militar, a uno deportivo, psicomotriz, orgánico-funcional, hasta llegar al actual que contempla la adquisición de aprendizajes claves. En este sentido, la adaptación de actividades físicas en el medio natural al contexto escolar surge como una posibilidad innovadora. En otros países, los programas basados en el modelo de Educación Aventura han demostrado favorecer el desarrollo integral de los escolares, teniendo beneficios psicológicos sociales y motrices. Por tal motivo, se propone la aplicación de actividades lúdicas con cuerdas como actividades pedagógicas en la Educación Física. Se concluye que el modelo de Educación Aventura representa posibilidades pedagógicas y didácticas que son pertinentes en las sesiones de Educación Física. Así mismo, las instituciones de educación superior deben replantear sus currículos incluyendo nuevos modelos pedagógicos para la práctica en el contexto educativo.

Palabras clave: Educación Física, Educación Aventura, pedagogía, didáctica, medio natural.

ABSTRACT

Physical Education has been in constant evolution, in the past decades it has passed through various educational approaches, in Mexico it has gone from a military approach, to sports-based, to psychomotor-based, to organic-functional approach, to the current one that contemplates the acquisition of key learnings aspects. In this way, the adaptation of physical activities in the natural environment to the school context emerges as an innovative possibility. In other countries, programs based on the Adventure Education model have shown to favor the integral development of school children, having psychological, social and motor benefits. For this reason, the implementation of playful activities with ropes is proposed as pedagogical activities in Physical Education. It is concluded that the Adventure Education model represents pedagogical and didactic possibilities that are relevant in Physical Education sessions. Likewise, higher education institutions must rethink their curricula including emerging models for practice in the educational context.

Key words: Physical Education, Adventure Education, pedagogy, didactics, natural environment.

¹ Doctor en Ciencias de la Cultura Física. Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, México. <https://orcid.org/0000-0002-4919-6556> | rgrivas@uach.mx

² Doctor en Filosofía – Kinesiología. Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, México. <https://orcid.org/0000-0001-6573-6762> | onuneze@uach.mx

³ Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, México. <https://orcid.org/0000-0002-3602-0148> | dr.adrianramirezgarcia@gmail.com

⁴ Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. Chihuahua, México. alaniz_33@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La Educación Física (EF) ha experimentado diversos cambios a lo largo de las últimas décadas (Kirk, 2010). Estos redundan en modificaciones estructurales dentro de la práctica, la pedagogía y la formación de los futuros docentes en la aplicación de diferentes modelos o prácticas pedagógicas (Kirk, 2006; Larsson et al., 2009). De acuerdo con Kirk (2010), estas modificaciones estructurales se deben a la construcción de una práctica educativa que ha permeado a lo largo del tiempo formando una concepción tradicional llamada “*top-down*”, o también conocida como *statu quo*. Esta estructura de *statu quo* puede definirse como un acercamiento vertical donde toda la responsabilidad y autoridad de la planeación y uso del estilo de enseñanza está bajo el docente y la expectativa es que todos los estudiantes sigan las indicaciones sin cuestionar los motivos de éste. Sin embargo, el mismo Kirk menciona que esta concepción ha llegado a un estancamiento pedagógico, por lo cual visualiza tres posibles futuros para la EF, si esta concepción tradicional se sigue reproduciendo dentro de la práctica, la pedagogía y en la formación de los futuros docentes: 1) más de lo mismo; 2) la extinción; 3) reforma radical. La reproducción y resultado de más de lo mismo, puede llevar a la extinción, y una reforma radical debe acercarse más a la sociedad, universidades y programas de formación, con el fin de crear un vínculo estrecho entre las partes participantes para crear un cambio.

Lo anterior pone de relieve la concepción y uso de diferentes formas de trabajo y acercamientos pedagógicos, distintos a la concepción tradicional, cuestión de suma importancia para la EF. Se pueden proporcionar nuevas formas que permitan que los estudiantes de los diferentes niveles educativos incorporen la práctica de la actividad física como un hábito para la vida. De acuerdo con Hastie & Casey (2014), ya existen diferentes modelos y acercamientos que retan la concepción tradicional creados en la práctica, la pedagogía y la estructura de la EF. Un ejemplo puede ser el descrito por Casey (2014), donde menciona que la práctica de la EF

debe estar enfocada en diversos modelos, o lo que él describe como “*models-based practice*”, consistente en el uso de diferentes modelos o acercamientos de acuerdo con las características de los estudiantes. Entre los modelos y acercamientos se encuentran el “*Sport Education model*” o educación deportiva (Siedentop, 1988), el “*Teaching Games for Understanding*” o el modelo comprensivo de juego (Bunker & Thorpe, 1982) y modelos híbridos, como “*Cooperative learning*” y “*Teaching Personal and Social Responsibility*”, así como modelos basados en investigaciones, como el “*Inquiry Teaching*.” o el “*Student-Centered Inquiry as Curriculum*” (Oliver & Oesterreich, 2013). Cabe resaltar que estos modelos o acercamientos tienen la particularidad de navegar en extremos opuestos de la enseñanza en EF los cuales se encuentran centrados tanto en el docente como en el estudiante, por lo que es importante que el docente encuentre diferentes formas de motivar dentro del interés del estudiante.

Por tanto, el rol del docente es fundamental para promover la actividad física en los estudiantes (Larsson & Nyberg, 2017; Nyberg & Larsson, 2017; Olson et al., 2017). Se ha encontrado la relación entre las clases de EF en un ambiente lúdico y el inicio o mantenimiento de estilos de vida saludables, por medio de la actividad física (Baños et al., 2019). Para alcanzar el éxito de las clases de EF e impactar positivamente en diversos aspectos como la autoestima de los estudiantes, es recomendable cederles el protagonismo de las actividades (Baños & Arrayales, 2020; Nuñez & Oliver, 2020; Salazar & Gastélum, 2020; Soares et al., 2021). La EF debe evolucionar, dejando de lado pedagogías tradicionales y obsoletas para la época actual. De acuerdo con Quennerstedt (2019), se deben favorecer pedagogías que involucren a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, facilitando experiencias significativas, en un marco de análisis y reflexión.

La naturaleza es un escenario educativo distinto a lo tradicional (cancha o pabellón), con amplias posibilidades pedagógicas y didácticas (Baena-Extremera, 2011; Cornell et al., 2001; Granero

& Baena, 2007). En España, desde hace pocos años, las actividades en la naturaleza y de aventura han adquirido mayor protagonismo en las clases de EF, convirtiéndose en una opción didáctica diferente al deporte (Granero et al., 2010). En este sentido, surge el interés de identificar los beneficios de actividades físicas en el medio natural (AFMN) y de aventura para su adecuación e inclusión en el contexto educativo en México, lo que sin duda representa la innovación en las sesiones de EF.

ANTECEDENTES

Como antecedentes, se muestran estudios que citan la importancia de diversificar los modelos pedagógicos utilizados en EF, "Models-Based approach" (Casey, 2014), "Teaching Games for Understanding" (Bunker & Thorpe, 1982), "Sport Education model" (Siedentop, 1988) y el "Student-Centered Inquiry as Curriculum" (Oliver & Oesterreich, 2013). Cada uno con objetivos específicos a fin de entender las diversas formas de motivar a los estudiantes para participar en actividad física y la adquisición de hábitos para la vida. Por otro lado, en México, la implementación de modelos o acercamientos con un fin pedagógico ha evolucionado y respondido a las necesidades sociopolíticas de la época (Secretaría de Educación Pública, 2008; Secretaría de Educación Pública 2017). Por ejemplo, en 1940 se implementó un modelo basado en aspectos militares, en los años 60's surge modelo de educación pre-deportiva, para 1970 se implementó un enfoque psicomotriz, en los años 80's se estableció un acercamiento orgánico-funcional, para los años 90's se usó el modelo motriz de integración dinámica con énfasis en los estilos de enseñanza que el docente pudiera implementar. Para el año 2006 se implementó un modelo basado en competencias y a partir del año 2017, se usa un modelo centrado en aprendizajes claves (Secretaría de Educación Pública, 2008; Secretaría de Educación Pública 2017).

De esta forma, las clases de EF son utilizadas como un espacio dentro del ámbito escolar para la formación de una estructura pedagógica y práctica

de acuerdo con necesidades educativas, para que los estudiantes puedan realizar actividad física. Sin embargo, las sesiones deben ser planificadas para garantizar la obtención de hábitos de vida activos por medio de clases lúdicas (Zueck et al., 2020). Sin duda esto es trascendental, ya que se ha encontrado evidencia de que en México existen bajos niveles de satisfacción en las clases de EF, debido a desmotivación y aburrimiento por parte de los estudiantes como consecuencia de actividades didácticas con enfoque competitivo (Fernández-Baños, 2020; Ruiz-Juan et al., 2019). Así mismo, los escolares presentan alarmantes niveles de sobrepeso y obesidad, por lo que es recomendable la realización de actividad física (López-Alonzo et al., 2021) por medio de la implementación de un modelo pedagógico innovador y atractivo para los docentes, pero sobre todo para los estudiantes.

DESARROLLO

El medio natural ha sido escenario de diversas experiencias formativas que se remonta a décadas, incluso desde hace siglos (Zmudy et al., 2009). A lo largo de la historia han surgido diversas propuestas pedagógicas como la Educación Aventura (EA) consistente en actividades que se desarrollan en la naturaleza, basadas en el aprendizaje experiencial, que incluyen cierto nivel de riesgo, tanto objetivo como subjetivo, y que estimulan el trabajo individual y colaborativo, en que no existe una solución única de los desafíos planteados durante las actividades, posibilitando que los participantes puedan resolver las dificultades a su manera, de acuerdo con sus experiencias y capacidades, además, contempla un espacio para la reflexión de los aprendizajes desde un enfoque pedagógico (Baena-Extremera, 2011; Fernández-Río et al., 2016; Lund & Tannehill, 2014; Sutherland & Legge, 2016). A pesar de que el escenario ideal es la naturaleza, la EA tiene la flexibilidad de adaptar las actividades al contexto escolar, lo que se traduce en un modelo pedagógico emergente de la EF (Baena-Extremera, 2021; Fernández-Río et al., 2016).

Existen diferentes programas basados en el modelo de EA, tal es el caso de la pedagogía de la aventura, cuyo objetivo es el desarrollo personal y social de los individuos, impactando en diversas áreas de desarrollo (cognitiva, física, social y emocional). Es una variante que contempla nueve actividades estructuradas, todas con un enfoque humanista y en donde las actividades no son solo un divertimento, sino una experiencia formativa (Parra et al., 2009). Por otro lado, Baena-Extremera (2011) sugiere nueve tipos de actividades, divididas en dos fases, esta propuesta tiene la versatilidad de que para participantes con experiencias previas en AFMN, es posible aplicar directamente la segunda fase. Sin duda, uno de los programas de EA que han tenido más éxito es el propuesto por Rhonke (1989), que contempla la inclusión de desafíos con cuerdas.

El modelo de EA, en sus diferentes programas se ha utilizado principalmente con un enfoque recreativo, en la educación informal. Sin embargo, en los últimos años se han aplicado de manera metodológica en los diversos niveles educativos, obteniendo la adquisición de aprendizajes por parte de los estudiantes (Caballero et al., 2020; Fuentesal-García & Zamorano-Sande, 2021; González-Rivas et al., 2021; González & Zueck, 2020). En este mismo sentido, la EA puede combinarse con otros modelos o estrategias didácticas, como el modelo de responsabilidad personal y social, aprendizaje cooperativo, autoconstrucción de materiales y gamificación, dando como resultado intervenciones educativas innovadoras, motivantes y atractivas (Caballero, 2012; Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2016; Lamonedá et al., 2020; Rodríguez-Martínez et al., 2021).

Los programas de EA favorecen el desarrollo integral de los participantes, no solo a nivel motriz, sino también en aspectos mentales. Se ha encontrado relación con la disminución de niveles de estrés, depresión y ansiedad (Li et al., 2013), contribuyen al desarrollo de la resiliencia y el sentimiento de pertenencia a un grupo (Beightol et al., 2012; Scarf et al., 2018; Scarf et al., 2017). Así mismo, tienen un impacto positivo en el aumento de la

autoestima y autoconcepto (Gibbons et al., 2018), sin dejar de lado que favorecen diversos elementos del proceso cognitivo (Williams & Wainwright, 2020). Por otro lado, se ha encontrado un impacto positivo en la mejoría de la condición física (Badau & Badau, 2018; Baena-Extremera et al., 2012). Una de las características que ofrecen los programas de EA es que son atractivos, en tanto estimulan la motivación hacia la práctica de las actividades (Badau, 2017; Marinho et al., 2017). Además, contribuye al desarrollo de habilidades sociales al reforzar valores como la ética, tolerancia, respeto, creatividad y liderazgo, lo que sin duda facilita el trabajo en equipo (González-Rivas et al., 2021; Marinho et al., 2017; Stuhr, et al., 2015). Otro beneficio que no se puede dejar de mencionar, es que durante la aplicación el participante desarrolla conciencia y aprecio hacia el medio natural (Leather & Nicholls, 2016). Por tal motivo, la implementación de este modelo pedagógico emergente puede ser pertinente en programas formativos, tanto en la educación formal como informal (Badau, 2017), ya que, al ser una concepción no tradicional, tiene la ventaja de ser atractivo para los estudiantes y, por ende, permitir que los mismos se involucren en una vida físicamente activa.

PROPUESTA

Como se ha mencionado, se considera importante implementar un modelo o acercamiento atractivo y no tradicional que invite a la participación activa de los estudiantes, por lo que el modelo de EA puede contribuir en este aspecto. De esta forma, surge la propuesta de intervención de puentes arbóreos; para tal efecto, se tomó como referencia el programa de EA de Rhonke (1989).

Consiste en una secuencia didáctica dirigida a un grupo de entre 12 y 16 alumnos, de 11 y 12 años, y que consta de cuatro sesiones de 50 minutos. El objetivo es desarrollar en los estudiantes la creatividad para la solución de problemas motrices, así como habilidades sociales para el trabajo colaborativo, por medio de actividades de cabuiería y puentes arbóreos. El espacio educativo puede ser

un lugar al aire libre con suficientes árboles, como el patio de la escuela o un parque. En cuanto a los recursos materiales, se requieren pañuelos de tela (uno por cada alumno), cuerdas de 1 m de largo y 2 cm de grosor (mínimo una por cada par alumnos), seis cuerdas de 15 m de longitud y 2 cm de grosor, 12 mantillones o mosquetones de escalada, un aro didáctico de plástico, hojas en donde se ilustre los pasos a seguir para el atado de los nudos siete, ocho, pescador y leñador, dos cartones de un metro cuadrado y una pelota del número 5, colchonetas para colocarse debajo de los puentes arbóreos.

Es importante mencionar que el docente debe contar con conocimiento básico en cabuyería (nudos de siete, ocho, pescador y leñador) y en tensado de la cuerda, se recomienda en tensado en block.

Desarrollo de las actividades:

Sesión 1

1. Actividades para romper sus inhibiciones.

- Presentación – En formación de círculo, cada alumno imita a un animal cuyo nombre inicie con la primera letra de su nombre.
- Deshacer el nudo – Sin una formación específica, todos los alumnos sujetan la mano derecha a un compañero, el docente une las manos izquierdas con otros alumnos al azar, generando un nudo de alumnos. El objetivo es que los alumnos logren deshacer el nudo que se ha creado, pero sin soltarse de las manos.

2. Actividades de comunicación.

En formación grupal de una línea recta y los alumnos con los ojos vendados con los pañuelos, excepto el último, el equipo debe completar un recorrido por todo el espacio de juego, en diversas direcciones y esquivando obstáculos; el docente es quien diseña la ruta. El último alumno (no tiene cubiertos los ojos) de la fila, tiene la tarea de guiar a sus compañeros, pero si hablar, entonces, un toque en el hombro

derecho del compañero frente a él significa giro a la derecha; este compañero debe tocar el hombro del siguiente compañero para transmitir el mensaje, hasta llegar la instrucción de giro al primer alumno de la fila. Así mismo, un toque en el hombro izquierdo significa giro a la izquierda y un toque en la cabeza, continuar en línea recta.

3. Actividades para resolver problemas.

La isla – Se divide el grupo en dos; a cada equipo se le da un cartón, y se les pide que todos los integrantes del equipo estén dentro del cartoncillo; no puede quedar ningún solo pie afuera. En una segunda etapa de la actividad se repite la instrucción, pero el cartoncillo se doble a la mitad, incrementando el grado de dificultad; el proceso se repite a consideración del docente.

4. Tareas para crear confianza y que puedan afrontar los retos del grupo.

Que me voy – Los alumnos corren un espacio delimitado no mayor a 10 x 10 metros, al azar y al grito de “que me voy”, un alumno se deja caer hacia atrás, lentamente, haciendo fuerza en sus músculos abdominales y glúteos, con los brazos en el pecho, mientras que sus compañeros corren a atraparlo antes de tocar el suelo. Esta es una actividad propuesta por Parra et al. (2009).

El aro de fuego – Esta actividad se desarrolla de manera grupal; el docente sujeta el aro didáctico a un metro de altura del suelo. El objetivo es que los alumnos pasen a través del aro, sin tocarlo; los alumnos que lo hayan atravesado solo pueden ayudar a sus compañeros desde su extremo, es decir, no pueden regresar y ayudar a los otros. La actividad finaliza cuando todos los alumnos logran atravesar el aro de fuego.

Sesión 2

5. Actividades con elementos y situaciones con cuerdas.

Utilizando la técnica de aprendizaje colaborativo del rompecabezas:

- Se divide al grupo en cuatro equipos (A, B, C y D); cada equipo aprenderá de manera colaborativa la correcta ejecución de un nudo, por ejemplo: equipo A, el nudo de siete; B, el de ocho; C, el de pescador y D, el de leñador). Para tal efecto, se entregan las cuerdas de un metro y el escrito en donde se mencionan los pasos a seguir para el atado.
- Una vez que todos los alumnos dominan el nudo correspondiente, se generan nuevos equipos en lo que habrá un alumno experto en cada nudo. La actividad comienza cuando cada experto enseña a sus nuevos compañeros el nudo que conoce, de esta manera todos dominarán los cuatro nudos.
- Por último, cada alumno practica los nudos aprendidos en los árboles de manera individual.

Sesión 3

6. Actividades con dificultades individuales, donde se incluyen elementos con cuerdas a cierta altura.

Utilizando las cuerdas de 15 metros de longitud, los mantillones o mosquetones y con ayuda de los alumnos, el docente monta tres puentes de monos (una cuerda colocada de manera horizontal atada en sus extremos a dos árboles, a una altura no mayor de un metro del suelo y otra cuerda de manera paralela, pero a mayor altura; esta cuerda es para que los alumnos puedan sujetarse con las manos, mientras avanzan por la cuerda inferior), como se muestra en la Figura 1.

- En la primera actividad, los alumnos cruzan el puente arbóreo de manera individual, pasando de punto A (inicio de puente) a punto B (final).

- Segunda actividad, previo aflojamiento de la cuerda superior, para crear mayor inestabilidad, se repite la primera actividad.
- Tercera, es el mismo desafío que el anterior, pero con los ojos vendados con un pañuelo, incrementando aún más la dificultad.
- Cuarta, se añade una pelota de tamaño 5, el reto ahora consiste en cruzar el puente, pero sin que se caiga la pelota, estimulando la resolución de problemas motrices.
- Quinta actividad, con el mismo objetivo de llegar al extremo opuesto del puente, pero ahora un compañero inicia en el extremo A y otro en el B, los dos deben llegar al lado opuesto, en algún momento ambos compañeros se encuentran, lo que genera mayor dificultad.



Figura 1. Puente de monos con cuerda superior destensada.

Sesión 4

En las actividades anteriores, se trabajó en su mayoría de manera individual; esta etapa es colaborativa. Para tal efecto, se modifica el diseño de puente de monos, añadiendo una cuerda a la misma altura de la cuerda inferior y que se sujeta de los mismos árboles, como se muestra en la Figura 2.

- En la primera actividad, los alumnos cruzan el puente de la manera que ellos consideren mejor, favoreciendo la creatividad y resolución de problemas.
- Segunda, llegar al final de puente, pero sin utilizar la cuerda superior.

- Tercera, dos alumnos deben cruzar el puente, pero iniciando ambos en el punto A y concluyendo juntos en el B, lo que estimula es trabajo en equipo.
- Cuarta, la idea es la misma que la actividad anterior, con la diferencia que uno de los dos alumnos tendrá los ojos vendados, por lo que tendrá que confiar en la orientación de su pareja.
- En congruencia con el modelo de EA, se realiza un análisis individual y grupal de las actividades. En este sentido, Baena-Extremera (2021) propone utilizar la reflexión metafórica, en la que el alumno relaciona lo aprendido con su vida diaria.



Figura 2. Modificación del puente de monos, con 2 cuerdas inferiores.

En las actividades de las sesiones 3 y 4, los alumnos que no se encuentren cruzando el puente deben apoyar a sus compañeros que lo estén haciendo, orientándolos en la mejor manera de realizar el desafío y cuidándolos de cualquier caída. En este sentido, las actividades son un trabajo en equipo.

EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

De acuerdo con Baena-Extremera (2021), la evaluación recomendada es continua y formativa, con instrumentos como listas de cotejo, preguntas orales y diarios de campo, entre otros. Debido a su practicidad, para esta secuencia se recomienda una lista de cotejo:

Durante las actividades, el alumno...	si	no	observaciones
Mostró interés en las actividades			
Convivió con sus compañeros en armonía, sin peleas ni discusiones.			
Expresó su opinión y respetó las de los demás.			
Propuso e hizo sugerencias para la solución de los desafíos planteados.			
En las actividades de la sesión 2, apoyó a sus compañeros, evidenciando empatía.			
En la misma sesión, logró realizar los nudos propuestos.			
Durante las sesiones 3 y 4, estuvo pendiente y cuidando de los compañeros mientras cruzaban los puentes arbóreos.			
Logró cruzar todos los puentes arbóreos.			
En el momento de cruzar los puentes, superó los desafíos de manera creativa y original desde la perspectiva motriz.			
Hizo uso de capacidades diversas aptitudes físicas para solucionar los retos.			

Como queda demostrado, los circuitos de puentes arbóreos en los centros educativos representan una manera distinta de actividades formativas que han demostrado ser eficientes en el desarrollo de habilidades motrices y sociales, y atractivas para los participantes (González et al., 2021). Es importante destacar que la altura de los puentes debe ser acorde a los estudiantes, en infantes y adolescentes la altura recomendada es no mayor de 1 metro, de hecho, la obtención de aprendizajes no está en función de la altura, sino del reto de cruzar el puente. En este sentido, el docente debe ser creativo para diseñar puentes con diferentes niveles de dificultad.

CONCLUSIONES

La aplicación del modelo de EA representa un recurso pedagógico y didáctico innovador para el contexto mexicano, debido a la variedad de actividades que se pueden adecuar en los espacios educativos. Una fortaleza del contexto mexicano es su diversidad ecológica y natural, la cual permite

que la inclusión de este tipo de aspectos pedagógicos y didácticos puedan ofertarse de manera gradual. Sin embargo, para su incorporación es primordial la formación y creatividad del docente de EF, ya que reta una concepción tradicional, no solo se cambia la estructura, pedagogía y práctica de los docentes, sino que puede llegar a cambiarse la identidad pedagógica y epistemología profesional. De esta forma, es fundamental que los planes de estudio para la formación del profesorado contemplen contenidos de modelos educativos emergentes, así como, la formación continua docente, la cual permita una actualización de los recursos pedagógicos de los futuros profesores y mejorando la calidad de las sesiones de EF, las cuales tendrán un impacto en los estudiantes y, por ende, poder ofertar un cambio permanente en los hábitos saludables de los mismos, así como establecer las modificaciones necesarias para todo el sistema educativo.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badau, D., & Badau, A. (2018). The motric, educational, recreational and satisfaction impact of adventure education activities in the urban tourism environment. *Sustainability*, 10(6), 2106. <https://doi.org/10.3390/su10062106>
- Badau, D. (2017). The educational impact of implementation the education through adventure discipline in physical education and sports academic curriculum. *Physical Education of Students*, 21(3), 108-115. <https://doi.org/10.15561/20755279.2017.0302>

- Baena-Extremera, A. (2021). Educación Aventura. En A. Pérez Pueyo, D. Hortigüela-Alcala & J. Fernández-Río (Coord.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 247-272). Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251>
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., & Ortiz-Camacho, M. D. M. (2012). Quasi-experimental study of the effect of an adventure education programme on classroom satisfaction, physical self-concept and social goals in physical education. *Psychologica Belgica*, 52(4), 369-386. <https://doi.org/10.5334/pb-52-4-369>

- Baena-Extremera, A. (2011). Programas didácticos para Educación Física a través de la Educación de Aventura. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4(7), 3-13. <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v4i7.914>
- Baños, R., & Arrayales, E. (2020). Predicción del aburrimiento en la educación física a partir del clima motivacional. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 38, 83-88. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74301>
- Baños, R., Marentes-Castillo, M., Zamarripa, J., Baena-Extremera, A., Ortiz-Camacho, M., & Duarte-Félix, H. (2019). Satisfacción, aburrimiento e importancia de la educación física en la intención de realizar actividad física extraescolar en adolescentes mexicanos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(3), 205-215. <https://doi.org/10.6018/cpd.358461>
- Beightol, J., Jeverson, J., Carter, S., Gray, S., & Gass, M. (2012). Adventure education and resilience enhancement. *Journal of Experiential Education*, 35(2), 307-325. <https://doi.org/10.1177/105382591203500203>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8. <http://www.bugeyed.ca/seeds/wp-content/uploads/2013/06/Bunker-and-Thorpe-The-curriculum-model.pdf>
- Caballero, P., Velo, C., & Hernández, E. (2020). Desarrollo de competencias profesionales y personales a través de un programa basado en la pedagogía de la aventura en alumnado universitario. En J.C. Escaravajal, J. López, & R. Baños. (Eds.), *Actividades en el Medio Natural y Deportes de Aventura* (pp. 33-48). Asociación Andaluza de docencia e investigación en EF.
- Caballero, P. (2012). *Diseño y evaluación de un programa de responsabilidad personal y social a través de la actividad física en el medio natural en el alumno de formación profesional* [Tesis doctoral, Universidad Pablo Olavide de Sevilla]. <https://www.educacion.gob.es/teseo/impri mirFicheroTesis.do?idFichero=RgpvmzOPvso%3D>
- Casey, A. (2014). Models-based practice: Great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18-34. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726977>
- Cornell, E.H., Hadley, D.C., Sterling, T.M., Chan, M.A., & Boechler, P. (2001). Adventure as a stimulus for cognitive development. *Journal of Environmental Psychology*, 21(3), 219-231. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0207>
- Fernández-Baños, R. (2020). Intención de práctica, satisfacción con la educación física y con la vida en función del género en estudiantes mexicanos y españoles. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 412-418. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.73019>
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Alcalá, D. H., Pérez-Pueyo, Á., & Cebamanos, M. A. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (413), 55-75. <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/425/414>
- Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 201-206. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345743464040.pdf>

- Fuentesal-García, J., & Zamorano-Sande, D. (2021). Incorporación de contenidos de actividades en el medio natural y de ocio en la educación formal (TSEAS): Una experiencia de espeleología. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 39, 820-828. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80157>
- Gibbons, S., Ebbeck, V., Gruno, J., & Battey, G. (2018). Impact of adventure-based approaches on the self-conceptions of middle school physical education students. *Journal of Experiential Education*, 41(2), 220-232. <https://doi.org/10.1177/1053825918761996>
- González, R. A., & Zueck, M. D. C. (2020). Experiencia didáctica: "los piratas de barba-negra". *EmásF: revista digital de Educación Física*, (65), 111-125. https://emasf.webcindario.com/Experiencia_a_didactica_Los_piratas_de_barba_negra.pdf
- González-Rivas, R. A., Zueck, M. D. C., Baena-Extremera, A., Marín, R., Soto, M. C., & Irigoyen, H. E. (2021). Desarrollo de competencias en educadores físicos en formación a través de la inclusión de programas de educación aventura en México. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 42, 126-135. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.85840>
- Granero, A., & Baena, A. (2007). Importancia de los valores educativos de las actividades físicas en la naturaleza. *Habilidad Motriz: revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, 29, 5-14. https://www.researchgate.net/publication/284355244_Importancia_de_los_valores_educativos_de_las_actividades_fisicas_en_la_naturaleza
- Granero, A., Baena, A., & Martínez, M. (2010). Contenidos desarrollados mediante las actividades en el medio natural de las clases de Educación Física en secundaria obligatoria. *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 12(3), 273-288. https://www.researchgate.net/publication/277274421_Contenidos_desarrollados_mediante_las_actividades_en_el_medio_natural_de_las_clases_de_Educacion_Fisica_en_Secundaria_Obligatoria
- Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 422-431. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0141>
- Kirk, D. (2006). Sport education, critical pedagogy, and learning theory: toward an intrinsic justification for physical education and youth sport. *Quest*, 58(2), 255-264. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491882>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874622>
- Lamoneda, J., González-Villora, S., & Fernández-Río, J. (2020). Hibridando el Aprendizaje Cooperativo, la Educación Aventura y la Gamificación a través de la carrera de orientación. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 38(38), 754-760. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77276>
- Larsson, H., & Nyberg, G. (2017). 'It doesn't matter how they move really, as long as they move.' Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 137-149. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573>

- Larsson, H., Fagrell, B., & Redelius, K. (2009). Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17408980701345832>
- Leather, M., & Nicholls, F. (2016). More than activities: using a 'sense of place' to enrich student experience in adventure sport. *Sport, Education and Society*, 21(3), 443-464. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.927758>
- Li, H. C., Chung, O. K. J., Ho, K. Y., Chiu, S. Y., & Lopez, V. (2013). Effectiveness of an integrated adventure-based training and health education program in promoting physical activity among childhood cancer survivors. *Psycho-Oncology*, 22(11), 2601-2610. <https://doi.org/10.1002/pon.3326>
- López-Alonzo, S. J., Gastélum, G., Islas, S. A., Chávez, A. I., & Orona, A. (2021). Relación entre actividad física y obesidad en escolares de primaria del norte de México. *Revista Iberoamericana De Ciencias De La Actividad Física Y El Deporte*, 10(1), 15-25. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2021.v10i1.10650>
- Lund, J., & Tannehill, D. (2014). *Standards-based physical education curriculum development*. Jones and Bartlett.
- Marinho, A., Santos, P. M., Manfroí, M. N., Figueiredo, J. P., & Brasil, V. Z. (2017). Reflections about outdoor adventure sports and professional competencies of physical education students. *Journal of Adventure Education And Outdoor Learning*, 17(1), 38-54. <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1218781>
- Núñez Enriquez, O., & Oliver, K.L. (2020). 'Can we play the real sport?': Co-creating a student-centered sports club. *Physical Education and Sports Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1867716>
- Nyberg, G., & Larsson, H. (2017). Physical Education Teachers: Content Knowledge of Movement Capability. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(1), 61-69. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2015-0180>
- Oliver, K.L., & Oesterreich, H.A. (2013). Student-centred inquiry as curriculum as a model for field-based teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 45(3), 394-417. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.719550>
- Olson, R., Laidlaw, P., & Steel, K. (2017). 'No one wants to be taught from a textbook!': Pre-service health and physical education teachers' reflections on skill acquisition and a new curriculum. *European Physical Education Review* 23(4), 499-516. <https://doi.org/10.1177/1356336X16658222>
- Parra, M., Caballero, P., & Domínguez, G. (2009). Pedagogía de aventura. En M.E. García (Coord.), *Dinámicas y estrategias de recreación, más allá de la actividad físico-deportiva* (pp. 199-258). Grao.
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611-623. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>
- Rhonke, K. (1989). *Cowstails and Cobras II*. Kendall/Hunt.
- Rodríguez-Martínez, D., Ruiz-Lara, E., Rodríguez-Martínez, F. J., & Argudo-Iturriaga, F. (2021). Efectos del aprendizaje cooperativo y autoconstrucción de material en el alumnado de Educación Física en Primaria. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 14(28), 90-101. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i28.3722>

- Ruiz-Juan, F.; Baños, R.; Fuentesal-García, J.; García-Montes, E. & Baena-Extremera, A. (2019). Análisis transcultural del clima motivacional en alumnado de Costa Rica, México y España. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 19(74) 351-369. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.74.011>
- Salazar, C. M., & Gastélum, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 38, 838-844. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72729>
- Scarf, D., Kafka, S., Hayhurst, J., Jang, K., Boyes, M., Thomson, R., & Hunter, J. A. (2018). Satisfying psychological needs on the high seas: Explaining increases self-esteem following an Adventure Education Programme. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(2), 165-175. <https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1385496>
- Scarf, D., Hayhurst, J. G., Riordan, B. C., Boyes, M., Ruffman, T., & Hunter, J. A. (2017). Increasing resilience in adolescents: The importance of social connectedness in adventure education programmes. *Australasian Psychiatry*, 25(2), 154-156. <https://doi.org/10.1177/1039856216671668>
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Guía de la educación física para la educación primaria*. Ciudad de México. https://efmexico.files.wordpress.com/2008/08/guia_primarias_piloto.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral: plan y programa de estudio para la educación básica*. Ciudad de México. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Siedentop, D. (1988). What is sports education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69(4), 18-20. <https://doi.org/10.1080/07303084.1998.10605528>
- Soares, W., Grava, M., Cassan, S., Navarro, D., Roque, T., Soares, G., & Lopes, E. (2021). Razones por las que los estudiantes de secundaria abandonan las clases de educación física. *Retos*, 39, 705-712. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.81459>
- Stuhr, P. T., Sutherland, S., Ressler, J., & Ortiz-Stuhr, E. M. (2015). Students' perception of relationship skills during an adventure-based learning unit within physical education. *Australian Journal of Outdoor Education*, 18(1), 27-38. <https://doi.org/10.1007/BF03400977>
- Sutherland, S., & Legge, M. (2016). The possibilities of «doing» outdoor and/or adventure education in physical education/teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 299-312. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0161>
- Williams, A., & Wainwright, N. (2020) Re-thinking adventurous activities in physical education: models-based approaches. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(3), 217-229. <https://doi.org/10.1080/14729679.2019.1634599>
- Zmudy, M.H., Curtner-Smith, M.D., & Steffen, J. (2009). Student participation styles in adventure education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 465-480. <https://doi.org/10.1080/13573320903217174>
- Zueck, M. D. C., García, A. A. R., Villalobos, J. M. R., & Gutiérrez, H. E. I. (2020). Satisfacción en las clases de Educación Física y la intencionalidad de ser activo en niños del nivel de primaria. *Retos*, 37, 33-40. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69027>

Dirección para correspondencia

Oscar Nuñez Enríquez
Doctor en Ciencias de la Cultura Física
Universidad Autónoma de Chihuahua
Chihuahua, México.
Dirección postal: 31110
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6573-6762>

Contacto:
onuneze@uach.mx

Recibido: 08-06-2021
Aceptado: 13-07-2021



Este obra está bajo una Licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.