

Una mirada crítica a los programas de Educación de Aventura

A critical look at adventure education programs

Estrella González Melero¹ 

Antonio Baena Extremera² 

José Antonio Sánchez Fuentes³ 

¹ Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad Europea de Madrid, España

² Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España

³ Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Murcia, España

Autor para la correspondencia:

Antonio Baena Extremera
abaenaextrem@ugr.es

Cómo citar el artículo:

González Melero, E., Baena Extremera, A., & Sánchez Fuentes, J.A. (2023). Una mirada crítica a los programas de Educación de Aventura. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(58), 3-25. <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i58.2121>

Resumen

Los programas basados en modelos de Educación de Aventura son cada vez más aplicados en los centros educativos, gracias entre otras razones, a la inclusión de la actividad física en el medio natural como parte obligatoria en la actual legislación educativa. La literatura científica ha demostrado a lo largo de los años los amplios beneficios que estos modelos educativos ofrecen a los estudiantes a nivel personal, social, en la salud y en el hábito por mantenerse activos, entre otros. Para una mejor aplicación de este modelo, es necesario conocer los diversos programas que existen y que usan "la aventura" como medio para educar y así seleccionar el más apropiado para el grupo con el que se trabaja, el espacio del que se dispone y las posibilidades que ofrece. Por todo ello, el objetivo del presente estudio ha sido analizar y comparar las características de los modelos de Educación de Aventura más conocidos y trabajados en el panorama internacional, destacando aquellos más empleados en España. Para la elaboración de este trabajo, los modelos abordados han sido: outdoor adventure education, adventure learning, experiential learning, challenge rope courses, pedagogía de aventura y el adventure education. Tras un análisis de cada uno de estos modelos educativos, se concluye la importancia y necesidad de conocer cómo aplicar cada tipología, así como los beneficios que producen de forma diferenciada, para una correcta aplicación educativa.

Palabras clave: Outdoor adventure education, adventure learning, experiential learning, challenge rope courses, pedagogía de aventura y adventure education.

Abstract

Programs based on Adventure Education models are increasingly applied in schools, thanks, among other reasons, to the inclusion of physical activity in the natural environment as a mandatory part of the current educational legislation. The scientific literature has demonstrated over the years the wide range of benefits that these educational models offer to students on a personal, social, health and habit of staying active, among others. For a better application of this model, it is necessary to know the various programs that exist and that use "adventure" to educate and thus select the most appropriate for the group with which we work, the space available and the possibilities it offers. Therefore, the aim of this study has been to analyze and compare the characteristics of the best known and most widely used Adventure Education models in the international panorama, highlighting those most used in Spain. For the elaboration of this work, the models approached were outdoor adventure education, adventure learning, experiential learning, challenge rope courses, adventure pedagogy and adventure education. After an analysis of each of these educational models, it is concluded the importance and necessity of knowing how to apply each of these models, as well as the benefits they produce in a differentiated way, for a correct educational application.

Key words: Outdoor adventure education, adventure learning, experiential learning, challenge rope courses, adventure pedagogy and adventure education.



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Introducción

La sociedad actual se encuentra en un conflicto por hacer frente a las condiciones de vida enfermizas inmersas en un mundo de nuevas tecnologías, estrés y caos urbano, en el que las evidencias científicas muestran que los niños de la sociedad del siglo XXI, pasan cada vez más tiempo libre en actividades de interior relacionadas con la TV, las redes sociales o internet, entre otras. En contraposición, la literatura muestra que los jóvenes cada día emplean menos tiempo de ocio en jugar al aire libre explorando, descubriendo y siendo partícipes del medio natural (Frost et al., 2004; Ginsberg, 2007; Kevin et al, 2018). Esta situación cada vez más cotidiana, parece que deja en el olvido el contacto con el medio natural entre los jóvenes de hoy en día (Prieto et al., 2020; Zulaika et al, 2020). Sin embargo, la literatura empírica ha mostrado que la actividad física en el medio natural (AFMN) es un recurso formativo de gran importancia gracias a los beneficios que aporta en aspectos físicos, psicológicos, sociológicos y formativos (Peñarrubia et al., 2016), entre otros.

La AFMN ha sido un contenido que durante los últimos años, ha estado cada vez más en auge y se ha convertido en una de las tendencias principales en la materia de Educación Física (EF) (González-Rivas, 2021; Marinho, 2017). Baena Extremera (2011) y Caballero (2012) definen como característica particular de estas prácticas, el entorno donde se practica, entendido como un entorno natural con incertidumbre. Además, este espacio de práctica debe ser poco conocido por los participantes y que ofrezca un riesgo real o aparente, un desafío físico nuevo y desconocido, cuya práctica esté separada de la rutina de la vida cotidiana, con reglas únicas a seguir y que presente ciertas cualidades estéticas y emocionales (Lekies et al., 2015). No obstante, el docente ha de tener la precaución de no convertirse en un mero inductor de sensaciones a partir de las AFMN, sino que debe aprovechar las posibilidades educativas y los beneficios personales y grupales que ofrecen este tipo de actividades en los entornos naturales de práctica (Prieto et al., 2020).

Debido a la forma tan diversa que existe de trabajar estos contenidos o saberes básicos del currículum, se hace necesario entender que quizás la forma usual de enseñanza que estamos empleando en nuestras clases no es la mejor manera para sacar el máximo provecho a las mismas. En este sentido, en los últimos años se están aplicando modelos pedagógicos que transforman las sesiones de EF en una realidad para el éxito del individuo (Pérez et al., 2021), entre los que se encuentra la Educación de Aventura (EA) como modelo educativo reconocido científica y pedagógicamente, aceptado y cada vez más practicado a nivel social y educativo, promoviendo además múltiples beneficios para los estudiantes (Baena-Extremera et al., 2021; Baena-Extremera et al., 2012; Hortigüela et al., 2018).

Los programas de EA no son nuevos en el ámbito educativo, sino que su aparición se remonta a la década de los 40

en el S. XX. El precursor de estos modelos fue Kurt Hahn, quien fue solicitado por Lawrence Holt durante la II Guerra Mundial para que investigase las razones por las que ante el hundimiento de los mercantes británicos en aguas heladas por parte de los submarinos alemanes, los más jóvenes y, supuestamente, más en forma, fallecían en mayor porcentaje que aquellos de mayor edad. Tras sus análisis, Hahn concluyó que las razones se debían a la falta de seguridad en sí mismos. Con ello establece, en Aberdovy (Gales), un programa de retos que van progresando en dureza con el que ayudar a los nuevos reclutas a desarrollar tanto la fortaleza interna como la confianza necesaria para sobrevivir a los duros desafíos físicos del ejército (Outward Bound, 2006).

Este programa se convirtió en un éxito inmediato. Y terminó por adquirir el nombre de *Outward Bound*, debido a que así se lo asignó Holt haciendo referencia al momento en que un barco sale de puerto dirección a mar abierto. Las normas y prácticas de este programa fueron referente en el desarrollo de la mayoría de modelos de educación experiencial y de aventura posteriores (Flurie, 2006).

Debido al éxito, éste programa *Outward Bound* se fue expandiendo por diferentes lugares, llegando a países como Australia o EEUU (Priest & Gass, 1997). En 1965, se comprende la necesidad de que existan instructores de EA bien formados para poder dirigir estos proyectos, creándose en Colorado la primera *National Outdoor Leadership School* (NOLS) (Backert, 1990). Posteriormente, en 1971, surgen los Programas de Aventura (PA) relacionados con el programa *Outward Bound*. Los PA en principio, se integran dentro de los programas de EF, con la intención de trabajar la creación de equipos y la resolución de problemas como parte del desarrollo del alumnado (Prouty, 1990). En años posteriores, a estas actividades al aire libre se les incorporaron otras actividades como el montañismo o piragüismo, junto a un perfeccionamiento de los objetivos que perseguían un mayor crecimiento personal y el autodescubrimiento (Freeman, 2011). Hoy día, tanto los programas *Outward Bound* como otros similares han llegado a ser muy populares y están vinculados a la adquisición de objetivos sociales, recreativos, educativos, terapéuticos, entre otros (Mutz & Müller, 2016). Estos objetivos que se proponen en los programas de EA, junto a las carencias que vienen dadas en la sociedad actual de consumo, tecnología e individualismo, ego, estrés, etc., restituyen un nuevo protagonismo a estas actividades basadas en la EA (Prieto et al., 2020).

Básicamente, desde los programas de EA se pretende atender a la persona y su desarrollo integral. Para ello, en estos modelos educativos destaca la combinación que resulta de estudiantes, actividades de aventura y el medio natural, que además se percibe con gran valor en la mejora de la autoestima, la cooperación, la relación y cuidado del medio natural y la autoconfianza, entre otras (Gehris et al., 2011; Merino & Lizandra, 2022).

A pesar de que estos programas comparten el mismo punto de partida, han ido adquiriendo diferentes denomi-

naciones, aun cuando tienen características tan parecidas que a veces se complique diferenciar entre unos programas y otros (Gibbons et al., 2018; González-Melero & Baena-Extremera, 2022; Merino & Lizandra, 2022). Teniendo “la aventura” como temática principal dentro de estos modelos educativos, encontramos la existencia de similitudes y diferencias que ofrecen una gran variedad de metodologías como parte de los programas de EA. Así, respecto a las características comunes, Baena-Extremera (2011) y Prieto et al. (2020) señalan cinco principios fundamentales:

1. **Experiencia:** las actividades de aventura proporcionan experiencias directas que permiten a los estudiantes aprender a través de la práctica y la reflexión.
2. **Desafío:** las actividades de aventura son desafiantes y requieren que los estudiantes salgan de su zona de confort, lo que fomenta el aprendizaje y el desarrollo personal.
3. **Cooperación:** las actividades de aventura fomentan el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la cooperación entre los estudiantes.
4. **Naturaleza:** las actividades de aventura se realizan en entornos naturales y desafiantes, lo que fomenta la conexión con la naturaleza y el cuidado del medio ambiente.
5. **Duración:** el programa se desarrollará en varias sesiones que se distribuyan de 2 a 4 semanas mínimo.

De este modo, la utilización de modelos de EA para fomentar la AFMN ha sido objeto de diversas investigaciones en todo el mundo, dando lugar a numerosas intervenciones educativas y de ocio. La literatura empírica en torno a estos modelos de EA se ha desarrollado alrededor de dos temas centrales: el entorno escolar y la salud.

De un lado, se han analizado los beneficios en el entorno escolar teniendo en cuenta tanto al profesorado como al alumnado. Respecto al alumnado se han evaluado aspectos tales como los rasgos psicosociales (responsabilidad, respeto, honestidad, independencia, relaciones interpersonales), entre los que se encuentra la publicación de Mindrescu y Manea-Tonis (2022), en la que se señala cómo la educación al aire libre enriquece rasgos de la personalidad como la iniciativa, la perseverancia, el entusiasmo, la tenacidad y las aptitudes organizativas. Kevin (2018) comprobaron que tras una intervención de cinco días durante cinco horas al día en un campamento diurno, los resultados mostraron que los niños eran mucho más activos al aire libre en comparación con el entorno escolar tradicional (Kevin et al., 2018). Otros factores que se han evaluado son la satisfacción, motivación, autoconcepto o autoeficacia entre otros, para los que artículos como los publicados por Hortigüela et al. (2018) y Revelo-Arévalo et al. (2023), obtienen mejoras significativas en todos los aspectos evaluados tras una intervención a través de programas de EA. Igualmente, en los últimos años, se ha venido estudiando su impacto en el desarrollo personal, social y

académico de los estudiantes, así como su efectividad en la mejora de habilidades socioemocionales, autoconcepto y autoestima, entre otros (Bølling et al., 2021; Breunig et al., 2014; Iversen, 2021). Junto al alumnado, se ha estudiado al profesorado de EF, evaluando por ejemplo los beneficios que aporta a los docentes la realización de EA en las sesiones de EF. Destacan la publicación de Ray y Jakubec (2018), quienes realizaron una revisión de los factores de motivación y disuasión para la participación de los profesores en experiencias de campo de educación al aire libre; los autores resaltaron en sus conclusiones, el ambiente relajado y de apoyo que se crea entre estudiantes y docentes (Fagerstam, 2014) o el aumento en la motivación profesional (Ernst, 2007).

Además, hay que sumarle la inclusión de la AFMN como parte de la programación didáctica, encontrando en las investigaciones de González-Melero et al. (2023) que una amplia mayoría de docentes incluyen estas actividades en su programación, aunque la falta de formación lleva a que las actividades que se realizan estén basadas en la orientación, senderismo, primeros auxilios y juegos en la naturaleza, sin aplicar modelos de EA en la mayoría de los casos.

Sin embargo, no toda la investigación relacionada con programas de EA se remite a centros educativos, puesto que estos programas ofrecen también beneficios a la salud, como demostraron Gutiérrez et al. (2018). Estos autores analizaron el efecto de un programa de EA en la mejora de la calidad de vida de pacientes con enfermedad de Parkinson. Los datos mostraron una mejora significativa en la capacidad funcional y la calidad de vida de los pacientes que participaron en el programa, lo que sugiere que este tipo de intervenciones pueden ser beneficiosas para la salud de las personas con patologías crónicas. En esta línea de salud, Zachor et al. (2017), llevó a cabo una intervención basada en un PA en la naturaleza con niños autistas, cuyos resultados arrojaron una mejora significativa en cuanto a la comunicación social, al tiempo que en los subdominios de cognición y motivación social y manierismos autistas, así como una reducción en las crisis que sufrían los sujetos.

En nuestro país, las investigaciones e intervenciones con modelos de EA en centros escolares han evidenciado igualmente su efectividad en la mejora del desarrollo personal, social y académico de los estudiantes, así como su potencial para fomentar la educación ambiental y la sostenibilidad. Estas experiencias constituyen una valiosa oportunidad para enriquecer la educación y formación de los jóvenes, contribuyendo a su formación integral y a su compromiso con la sociedad y el medio ambiente. Y estas aportaciones, deberían de poder llegar al mayor número de poblaciones, en especial a las desfavorecidas, ya que en muchas ocasiones las más desfavorecidas requieren de recursos adicionales y en cambio son las más necesitadas.

Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos que para una mejor aplicación de la EA es necesario conocer los diversos programas que usan la aventura para educar y así

seleccionar el más apropiado para el grupo con el que se trabaja, el espacio del que se dispone y las posibilidades que ofrece. Por todo ello, el objetivo del presente estudio es analizar y comparar las características de los modelos de EA más conocidos y trabajados, destacando aquellos más empleados en España.

Modelos de Educación de Aventura

Son diversos los modelos de EA que se han creado y utilizado con éxito en la población. A pesar de la diversidad de modelos, nos vamos a detener en aquellos más trabajados y evaluados a través de la literatura empírica como son: Outdoor Adventure Education (OAE), Adventure Learning (AL) y Challenge Ropes Courses (CRC). Así como en los más destacados y trabajados en España: Pedagogía de Aventura (PA) y Educación de Aventura (EA).

Outdoor Adventure Education

Dentro del marco de la pedagogía de la aventura se propuso el término OAE como modelo pedagógico en el que confluyen las actividades programadas y con preparación exhaustiva del profesor sirviéndose del medio ambiente y la naturaleza, junto a la experiencia directa en el aprendizaje del alumnado ((Newman et al., 2020; Priest & Gass, 1997; Prieto et al., 2020; Williams & Wainwright, 2020), aprender haciendo.

El OAE pretende alejarse de las enseñanzas y contenidos de instrucción directa mediante nuevos modelos basados en el propuesto por Kirk (2010). En base a esto, se produce un cambio del enfoque tradicional de las actividades en el medio natural buscando la sostenibilidad y el igualitarismo (Loynes, 2002). Desde esta nueva perspectiva de AFMN, se reconoce el riesgo como elemento fundamental en este modelo, riesgo que influye en todos los aspectos del desarrollo del estudiante (físico, social, psicológico y emocional), al tiempo que incide en el trabajo de las relaciones interpersonales e intrapersonales como parte de una tarea que implica un reto con la necesidad de la resolución de un problema (Priest & Gass, 1997).

A la hora de implementar el OAE, es importante conocer que se basa en diferentes esquemas educativos, entre los que encontramos la Teoría del Aprendizaje Experiencial (la experiencia como base del aprendizaje; Kolb, 1984), el Constructivismo (el conocimiento se construye a través de la participación activa; Vygotsky, 1978) y la educación ambiental al aire libre (desarrollo de la preocupación y conciencia ambiental; Beames et al., 2012).

En resumen, las OAE tienen como objetivo el desarrollo de habilidades con práctica en el medio natural, en las que existe un riesgo real y no controlado como insectos, animales y clima, entre otros. Y que, por tanto, requiere de habilidad y conocimientos de seguridad por parte del profesor o profesional que lo pone en práctica, así como de una amplia experiencia al impartir estas actividades, sobre todo aquellas consideradas de riesgo (Timken & McNamee, 2012, p. 24).

Adventure Learning

Entendemos por AL un enfoque pedagógico que combina el aprendizaje online y la educación al aire libre. Esta metodología utiliza experiencias de aventura como la exploración de lugares remotos o la realización de actividades de riesgo controladas, para fomentar el aprendizaje recurriendo a la resolución de problemas y la reflexión crítica (Doering, 2006; Eyre & Millar, 2016). Entre otros, encontramos ejemplos de este aprendizaje en proyectos como Go North! (2006-2009) o Artic Transect (2004), ejemplos que han tenido una gran repercusión internacional.

Una de las principales características de este modelo, es la integración de la tecnología como parte del aprendizaje en el cual, los participantes utilizan móviles, tablets, ordenadores y otros recursos multimedia, para recopilar y compartir información durante su aventura (Doering, 2006). De este modo, la tecnología se convierte en un medio para hacer de puente entre la educación formal y la experiencia en la naturaleza (Doering & Vetselianos, 2008).

El uso de esta tecnología durante la práctica del AL permite a los alumnos conectarse con expertos y estudiantes de todo el mundo, lo que fomenta la colaboración junto al intercambio de conocimientos y perspectivas (Eyre & Millar, 2016). Esto proporciona al alumnado el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, toma de decisiones en situaciones complejas y la capacidad de diálogo y comprensión de los participantes (Eyre & Millar, 2016).

Adicionalmente, el modelo de AL fomenta el aprendizaje basado en la experiencia, puesto que los estudiantes aprenden al enfrentarse a desafíos en tiempo real y tener que reflexionar sobre sus propias experiencias (Stodel et al., 2006). Esto prepara al discente para aplicar sus conocimientos y habilidades ante futuras situaciones complejas y/o desafiantes con las que se pueda encontrar a lo largo de su vida (Kirschner et al., 2006).

Por tanto, el AL puede ser particularmente efectivo a la hora de involucrar al alumnado con dificultades para aprender en el aula o bien a aquellos estudiantes que no encuentran motivación en los métodos tradicionales, por ejemplo. Como concluyen Moos y Honkomp (2011), la correcta implementación del modelo AL puede llegar a convertirse en una gran herramienta a la hora de fomentar el aprendizaje significativo, la motivación y el compromiso de los estudiantes.

Challenge Ropes Courses

Los CRC son cursos de desafío o circuitos de retos con cuerdas que se vienen utilizando hace décadas como adaptación el programa Outward Bound (Kriel et al., 2016). Se trata de actividades de aventura que se realizan en el medio natural, aunque se pueden adaptar en caso de necesidad a espacios interiores, y que consiste en recorrer una serie de obstáculos suspendidos en el aire, existiendo tanto elementos de baja altura como elementos de gran altura (Bowen et al., 2016). El objetivo es trabajar en grupo

con intención de alcanzar un resultado común y unificador (McKenzie et al., 2018). La participación implica una serie de actividades de creación de confianza y resolución de problemas, seguidas de un recorrido físicamente exigente en el que se utilizan cables, vigas, cuerda, poleas, arneses, espalderas y/o árboles, entre otras (Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2013; Bettman et al., 2018). Aquí, se utiliza como recurso fundamental el riesgo subjetivo generado por la altura y la superación de un obstáculo poco común. Como los deportistas van asegurados con un equipo de protección individual (arnés, casco, mosquetones...) en altura, el riesgo real es nulo, pero el deportista no lo siente así, generando en su interior (físico, mental, emocional...) una cantidad de adaptaciones agudas de gran calado.

Los CRC son cada vez más aceptados, siendo empleados en hospitales, centros educativos, programas de terapia familiar, entre otros. Esto ha llevado a numerosas investigaciones en torno a estos programas, como la realizada por Bowen et al. (2016), en la que analiza los efectos sobre el comportamiento delictivo que puede tener un programa basado en el CRC, obteniendo mejoras significativas en los participantes. Por otro lado, Stewart et al. (2016) y Whitney et al. (2016) obtuvieron mejoras en la autoestima, en la cohesión de grupo, en el aumento de la comunicación y la confianza, y una mayor capacidad en la resolución de problemas entre estudiantes, en sendos estudios.

Otras investigaciones basadas en la salud, como la realizada por Scheinfeld et al. (2017) con militares veteranos, revelaron una mejora en el estado de la salud mental de los participantes. Resultados que coinciden con los encontrados por Bettman et al. (2018), que arrojaron una mejora en el estado de salud mental unido a una percepción más positiva de la búsqueda de asistencia en salud mental. Por otro lado, la cohesión familiar ha obtenido resultados positivos en aspectos como el trato con los adolescentes, la reducción de conductas suicidas o sentimientos de unión y cercanía familiar (Faddis & Cobb, 2016; Faulkner, 2001); además de obtener un impacto positivo en cuanto a la confianza, el respeto, la resolución de problemas, la comunicación y la motivación, como bien muestran Kriel et al. (2016).

Dentro de los CRC, se pueden diferenciar los Lower Ropes Courses, quienes Priest y Gass (2005) los definen como las actividades de desafío bajo que requieren de la observación. Estas actividades generalmente se centran en la resolución de problemas en grupo, con una altura que puede variar desde estar sentado a un máximo de 4 metros de altura (Rohnke et al., 2007). Obviamente aquí la incertidumbre y el riesgo subjetivo generado por la altura, es menor.

En contraposición, los High Ropes Courses (HRC) son actividades de alto desafío (Priest y Gass, 2005). Esta actividad requiere de habilidades físicas y mentales, como la coordinación, el equilibrio, la fuerza y la capacidad de superar los miedos y las limitaciones personales (Cordle, Van Puymbroeck, Hawkins, & Baldwin, 2016). En este caso, el riesgo subjetivo de la altura pone en juego variables personales

más determinantes que en los cursos de baja altura, como la autogestión, la autodeterminación, la autoconfianza...

Con este modelo se lleva al estudiante fuera de su zona de confort, lo que le implica a experimentar las actividades que se realizan como si fuesen de alto riesgo, aunque se trata de un riesgo mínimo y controlado. Si además se produce un aumento gradual en la dificultad de los retos, encontraremos un mayor rendimiento del individuo respecto al programa (Kimball & Bacon, 1993). Se trata, por tanto, de una actividad adecuada para ser realizada por estudiantes, por tratarse de una herramienta que desarrolla las habilidades sociales, emocionales y físicas, al tiempo que la conciencia ambiental (Ferrell, 2017).

Además de los beneficios psicológicos, el HRC también puede mejorar la aptitud física, especialmente en áreas como la coordinación, el equilibrio y la fuerza muscular. No obstante, es importante tener en cuenta que el HRC también puede presentar riesgos y desafíos que deben ser abordados adecuadamente. Según el estudio de Balagué et al. (2012), es importante contar con una buena planificación y organización de la actividad, una formación adecuada del personal y la implementación de medidas de seguridad para minimizar los riesgos según la normativa existente.

Pedagogía de Aventura

Según Caballero (2012), se puede entender por PA aquella metodología basada en los principios teóricos del aprendizaje experiencial, quedando definida como (Caballero y Domínguez, 2015, p. 46):

“Una metodología basada en los principios teóricos del aprendizaje experiencial, que consiste en educar mediante experiencias directas a través de actividades físicas en el medio natural (y/o mediante actividades de reto/aventura), en la naturaleza o en entornos urbanos, con la finalidad de contribuir al proceso de humanización de las personas (tanto del alumno como del educador)”.

La PA surge en la década de los 90 con Manuel Parra como líder, con intención de atender al bloque de contenidos de AFMN en primaria y secundaria. Para su elaboración se basan en los principios metodológicos del aprendizaje experiencial de Dewey y en el desarrollo positivo de Seligman y Csikszentmihaly. Esta metodología se basa en las experiencias directas en contacto con el medio natural y las actividades de reto o aventura con el fin de conseguir un desarrollo humano más integral (Caballero et al., 2020).

Parra et al. (2009) señalan como características principales de la PA las siguientes:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje como reto docente con la participación del alumnado.
- El impulso de la interacción.
- La creación de un clima adecuado y cuidado.

Parra et al. (2009) considera además, que se debe promover la participación activa de los estudiantes promoviendo las siguientes condiciones:

- Situaciones de seguridad.
- Clima adecuado en el que el alumnado se sienta relajado.
- Favorecer el éxito individual y colectivo.

- Proponer tareas abiertas.
- Crear espacios, materiales y actividades que inciten al aprendizaje.

La PA se presenta en nueve pasos que vamos a exponer en la Tabla 1, para su mejor comprensión.

Tabla 1. Pasos metodológicos en la PA

Pasos metodológicos	Pauta común/Objetivo
1. Actividades de presentación, distensión, familiarización y conocimiento	<i>"Siéntete a gusto"</i> Objetivo: Crear un ambiente agradable
2. Actividades de redescubrimiento sensorial y desarrollo de habilidades básicas	<i>"Descubre plenamente"</i> Objetivo: Explorar las sensaciones propias
3. Actividades de afirmación, autovaloración individual o colectiva	<i>"Quiérete a ti mismo"</i> Objetivo: Desarrollar capacidades relacionadas con la autoestima, la identidad y el conocimiento de uno mismo
4. Actividades de comunicación y cooperación simple	<i>"Ayuda y deja que te ayuden"</i> Objetivo: desarrollar capacidades relacionadas con el desarrollo de habilidades y recursos para la mejora de la competencia social
5. Actividades de confianza y técnica básicas	<i>"Mímate y mima a los demás"</i> Objetivo: Desarrollar las capacidades relacionadas con la responsabilidad, la capacidad de decisión, la cooperación y el respeto a uno mismo y los demás
6. Actividades de cooperación compleja y de resolución de problemas	<i>"Escucha, aporta y ayuda"</i> Objetivo: Mejorar competencias sociales y controlar emociones en situaciones de estrés
7. Actividades de instinto, iniciativa y decisión	<i>"Entrégate de forma global"</i> Objetivo: Desarrollar capacidades con el equilibrio interior, capacidad de decisión sabiduría en las decisiones y la superación personal
8. Actividades de aventura compleja y deportes de aventura	<i>"Siente plenamente"</i> Objetivo: Enfrentarse al tipo de actividades que se llevan a cabo en el entorno natural para combatir el enfrentamiento con uno mismo en la lucha contra la fuerza libre de la naturaleza
9. Actividades de asimilación y reflexión	<i>"Piensa que has sentido y cómo lo has sentido"</i> Objetivo: Desarrollar capacidades relacionadas con el conocimiento de uno mismo y la autorreflexión, la sabiduría, capacidad del esfuerzo y el trabajo intelectual

Se han realizado, a lo largo del tiempo, algunas intervenciones basadas en el modelo que muestran los beneficios a nivel educativo, destacando el trabajo con estudiantes del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Caballero-Blanco y Salas-Litago (2021) en su intervención con alumnos universitarios durante un periodo de 4 meses, evaluaron los efectos en el clima social de aula y obtuvieron que el alumnado percibió un clima de aula positivo durante la intervención que contribuyó a la percepción de que han obtenido un mejor desarrollo personal y profesional.

Por otro lado, Caballero (2015) evaluó los cambios producidos en cuanto a la responsabilidad personal y social en estudiantes del ciclo formativo en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural. Los resultados

mostraron mejoras significativas en cuanto a la responsabilidad personal y social en el grupo experimental, al tiempo que la cualificación profesional.

Educación de Aventura

Hay que destacar que este modelo, está especialmente enfocado a organizar y planificar de forma correcta la enseñanza por parte del docente, y a su vez, a potenciar el aprendizaje y evolución positiva del alumnado, a través de los contenidos o saberes básicos del medio natural relacionados con los deportes: escalada, orientación, bicicleta de montaña, piragüismo, espeleología, descenso de barrancos... Por tanto, es un modelo especialmente indicado para trabajar deportes de aventura, aplicado al ámbito educativo.

Baena-Extremera (2011), define el modelo de EA como el conjunto de actividades adaptadas de los deportes y contenidos de aventura en las que se interacciona con el medio natural y que conllevan un elemento de riesgo real o aparente, lo que produce resultados inciertos por depender tanto de los participantes como del propio entorno. Así mismo, afirma que la aplicación de este modelo pedagógico en la naturaleza favorece la participación activa y la motivación del profesorado y alumnado. Siguiendo la misma línea de investigación, podemos destacar los beneficios en la aplicación de este modelo según la literatura:

- Resolución de problemas: el estudiante se encuentra en un medio hostil en el que se le plantea un problema al que debe encontrar solución.
- Superación de barreras: ante ese miedo y las actividades planteadas, el alumnado se enfrenta a nuevas barreras mentales y personales como son el miedo y la capacidad de resiliencia.
- Cooperación: la resolución de los problemas planteados requiere, en un gran número de ocasiones de la colaboración entre compañeros.
- Uso creativo de espacios y materiales: la necesidad de simular espacios de aventura, sobre todo en espacios escolares, requiere de creatividad y adaptación en el uso de espacios y materiales.
- Contexto lúdico: la importancia de la motivación del alumnado junto a la necesidad de reducir la ansiedad que puede producir la sensación de riesgo real o aparente comporta el interés de que las actividades se proyecten desde un ambiente lúdico.

Baena-Extremera (2011) diferencia dos fases dentro del modelo EA: fase de trabajo del programa y fase de aprendizaje experiencial. Estas van a estar condicionadas por las características del alumnado, los conocimientos y experiencias previas, el tipo de material e instalaciones de que se dispone, los objetivos finales, entre otras. Si se parte de un grupo de estudiantes sin experiencia o con poca experiencia/conocimiento en estas actividades de aventura, el modelo que crea este autor quedaría como sigue:

Fase 1: Fase experiencial y de conocimiento:

- 1.1. Actividades de conocimiento de sí mismo y sus posibilidades.
- 1.2. Actividades de conocimiento de los demás y de las posibilidades como grupo de trabajo.
- 1.3. Actividades de conocimiento del material e instalaciones específicos. Confianza en este.
- 1.4. Actividades de reflexión grupal y autorreflexión.

Fase 2: Fase de práctica:

- 2.1. Actividades de reto y problemas con modificación de la situación real, donde se utilicen los conocimientos adquiridos en las fases anteriores.

- 2.2. Actividades de reto y problemas con pequeñas modificaciones de la situación real.

- 2.3. Práctica analítica de la situación real.

- 2.4. Actividades de reto y problemas con situación global real.

- 2.5. Actividades de reflexión grupal y autorreflexión.

Durante la primera fase, Baena-Extremera (2011) recomienda el desarrollo de actividades pasando por las cuatro etapas del programa o incluso intercalando las mismas. Para que en esta fase los resultados lleguen a ser significativos, se debe otorgar gran importancia a una metodología participativa, recurriendo a estilos de enseñanza cognoscitivos como puede ser la resolución de problemas o el aprendizaje basado en problemas, retos, etc.

Dentro de las fases del modelo de EA, en el caso de que exista alumnado con experiencia y/o conocimientos relacionados con los contenidos o saberes básicos a tratar, se podría empezar directamente por la fase 2, fase de práctica. En caso de que fuese necesario, también se podría realizar alguna sesión recordatoria de los conocimientos necesarios para la puesta en práctica del modelo. Y, al contrario que en la fase experiencial y de conocimiento, esta fase se debe trabajar siguiendo el orden de cada uno de los puntos.

Desde que Baena-Extremera (2011) crease la propuesta didáctica sobre el modelo de EA, son diversos los estudios que han demostrado los beneficios que se producen en los escolares en diferentes niveles del desarrollo del alumno.

Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2013 y 2015b), Baena-Extremera et al. (2012) y Hortigüela et al. (2018), han analizado en sendos artículos los efectos de un programa de EA en estudiantes de secundaria en aspectos como la satisfacción-aburrimiento, motivación y orientación al aprendizaje, obteniendo en todos los ámbitos una mejora significativa de las tres necesidades psicológicas básicas, la motivación y la satisfacción. De igual manera, se ha comprobado la relación de predicción positiva entre la motivación intrínseca y la diversión.

Además, en la literatura científica aparecen publicaciones realizadas por Olmedilla-Zafra et al. (2016), donde se evaluó el efecto de un programa de EA en el medio natural en el desarrollo socioemocional y académico de estudiantes de Educación Primaria. Los resultados indicaron igualmente que los estudiantes que participaron en el programa presentaron una mejora significativa en sus habilidades socioemocionales, especialmente en la empatía y el autocontrol, así como en su rendimiento académico.

Por otro lado, Revelo-Arévalo et al. (2023) examinaron el impacto de un programa de EA en la mejora de la autoestima y el autoconcepto en estudiantes de educación secundaria. Los datos mostraron que los participantes experimentaron una mejora significativa en su autoestima y autoconcepto, así como en su capacidad para trabajar en equipo y resolver conflictos.

En el ámbito de la educación social, López (2015) evaluó el impacto de un programa de EA, llamado “Aprendizaje en Acción”, en el desarrollo personal y social de jóvenes en riesgo de exclusión. Los resultados del estudio indicaron que el programa tuvo un efecto positivo en el desarrollo personal y social de los jóvenes, contribuyendo a mejorar su autoestima, autoconcepto, habilidades sociales y capacidad para afrontar situaciones de riesgo.

Finalmente, González-Melero (2023) llevó a cabo un programa de intervención con 416 sujetos de educación secundaria, siendo una muestra representativa a nivel nacional. En ella, tras aplicar un test-postest y a través de análisis con modelos lineales mixtos y modelos de ecuaciones estructurales, se observó mejoras importantes en multitud de variables como la autoeficacia en EF, la motivación, la satisfacción escolar, el aprendizaje autorregulado a la autoeficacia, el aprendizaje autorregulado a las estrategias cognitivas, la intención deportiva, la intención de práctica física, etc. Resultados muy prometedores que avalan más si cabe, el uso de este modelo.

Conclusión

La EA se destaca como una metodología pedagógica muy valiosa que fomenta la participación, la cooperación, la resolución de problemas y una variedad de beneficios cognitivos, sociales y emocionales (Priest & Gass, 2005). Como se puede apreciar, existen variedades de modelos que se pueden aplicar según las prioridades del educador. A pesar de la diversidad, en consonancia se puede afirmar que los estudios citados respaldan su eficacia en distintas etapas del desarrollo educativo, aunque se enfatiza que la formación adecuada para los educadores es crucial para su implementación efectiva. No se trata simplemente de introducir un elemento de “aventura” en el currículo; la EA es un enfoque pedagógico más integral que, cuando se aplica correctamente, puede transformar la experiencia educativa de una manera significativa y muy positiva para el estudiante, y el docente.

Desde la literatura citada, se señala la necesidad y se incide fuertemente en que los profesionales de la educación deben recibir una formación adecuada (que por desgracia no suele pasar tanto en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y ciclos formativos de grado medio y superior) para evitar prácticas que minimicen el potencial educativo de la EA. El riesgo tal vez sea que de no hacerlo, podría conducir a experiencias que generen sensaciones fuertes, pero que carezcan de profundidad pedagógica, perdiendo así oportunidades valiosas para el aprendizaje y el desarrollo personal y grupal de nuestros estudiantes.

De este modo, la EA emerge como un modelo pedagógico que va más allá de la mera instrucción, ofreciendo una experiencia educativa enriquecedora que se alinea con una variedad de objetivos de aprendizaje y que tiene el potencial de beneficiar a los estudiantes en múltiples aspectos de su vida. El cuerpo de investigación en torno a la EA

refuerza su valor y aplicabilidad en el contexto educativo moderno, justificando su inclusión y expansión en futuros planes y políticas educativas (Hattie et al, 1997). Además de las investigaciones citadas, existen multitud de evidencias científicas que abalan la utilización y aplicabilidad de la EA en los centros educativos.

Como se puede apreciar, a lo largo de este trabajo se han expuesto un gran número de estudios empíricos que relacionan la EA con el desarrollo social, cognitivo, afectivo y físico del individuo desde edades tempranas. Los resultados de estos estudios científicos abalan y muestran los amplios beneficios que se producen en todos estos ámbitos del desarrollo en el sujeto en aspectos tales como mejoras en las relaciones con los demás; mejoras a nivel psicológico en el autoconcepto, autoestima, superación; mayor capacidad de trabajo en equipo; mayor intención por mantenerse físicamente activo o mejoras en la salud. Sin embargo, la consecución de estos beneficios pasa por la formación y trabajo adecuado de estos modelos de EA.

Referencias

- Backert, D. (1990). Historical evolution of NOLS: The National Outdoor Leadership School. In J.C. Miles & S. Priest (Eds.), *Adventure Education* (pp. 83-88). Venture.
- Baena-Extremera, A. (2011). Programas didácticos para Educación Física a través de la educación de aventura. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 4(7), 3. <https://doi.org/10.25115/ecp.v4i7.914>
- Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2013). Efectos de un programa de Educación de Aventura en orientación hacia el aprendizaje, la satisfacción y el autoconcepto en la escuela secundaria. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 36(2), 163-182. <https://aidep.org/sites/default/files/articles/R36/Art.%25208.pdf>
- Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2015a). Educación física a través de la educación de aventura. *Tandem. Didáctica de La Educación Física*, 45.
- Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2015b). Modelo de predicción de la satisfacción con la educación física y la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 177-192. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11268>
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., & Del Mar Ortiz-Camacho, M. 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>
- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2012). *Learning outside the classroom - theory and guidelines for practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203816011>
- Bettmann, J. E., Scheinfeld, D. E., Prince, K. C., Garland, E. L., & Ovrom, K. V. (2019). Changes in psychiatric

- symptoms and psychological processes among veterans participating in a therapeutic adventure program. *Psychological Services*, 16(4), 525-534. <https://doi.org/10.1037/ser0000213>.
- Bølling, M., Mygind, E., Mygind, L., Bentsen, P., & Elsborg, P. (2021). The association between education outside the classroom and physical activity: Differences attributable to the type of space. *Children*, 8(486), 1-14. <https://doi.org/10.3390/children8060486>
- Bowen, D., Neill, J., Williams, I., Mak, A., Allen, N., & Olson, C. (2016). A profile of outdoor adventure interventions for young people in Australia. *Journal of Outdoor Recreation, Education and Leadership*, 8(11), 26-40. <https://doi.org/10.18666/JOEL-2016-V8-I1-7281>
- Breunig, M., Murtell, J., & Russell, C. (2014). Students' experiences with/in integrated environmental studies programs in Ontario. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15, 267-283. <https://doi.org/10.1080/14729679.2014.955354>
- Caballero, P. (2015). Diseño, implementación y evaluación de un programa de actividades en la naturaleza para promover la responsabilidad personal y social en alumnos de formación profesional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 179-194. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232015000200020>
- Caballero, P. (2012). Potencial educativo de las actividades físicas en el medio natural: actividades de colaboración simple. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 4(19), 99-114. https://emasf.webcindario.com/Potencial_educativo_de_las_AFMN.pdf
- Caballero, P., & Domínguez, G. (2015). La pedagogía de la aventura: una metodología para educar "en" y "a través" de las actividades físicas en el medio natural. En F. Carreres, J.M. Cortell, M.C. Manchado y J. Tortosa (coord.). *Actividad física y deporte en valores*, (pp. 40-62). Facultad de educación. Universidad de Alicante.
- Caballero, P., & Salas, L. (2021). Efectos sobre el clima social de aula en alumnado universitario tras la implementación de un programa basado en la pedagogía de la aventura. In P. Arcoverde Cavalcanti (Ed.), *Educação: teorias, métodos e perspectivas* (pp. 194-205). Artemis.
- Caballero, P., Velo, C., & García, J.A. La pedagogía de la aventura: modelo pedagógico emergente para aprender a través de la aventura. In B. Sánchez-Alcaraz, A. Valero, D. Navarro & J.A. Merino (Org.), *Metodologías emergentes en Educación Física. Consideraciones teórico-prácticas para docentes* (pp. 187-204). Wanceulen, 2020.
- Cordle, J., Van Puymbroek, M., Hawkins, B., & Baldwin, E. (2016). The effects of utilizing high element ropes courses as a treatment intervention on self-efficacy. *Therapeutic Recreation Journal*, 50(1), 75-92. <https://doi.org/10.18666/trj-2016-v50-i1-6439>
- Cross, R., Sanchez, P., & Kennedy, B. (2019). Adventure Is Calling, and Kids Are Listening. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 90(6), 18-24. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1614121>.
- Doering, A. (2006). Adventure Learning: Transformative hybrid online education. *Distance Education*, 27(2), 197-215. <https://doi.org/10.1080/01587910600789571>
- Doering, A., & Veletsianos, G. (2008). Hybrid Online Education: Identifying Integration Models using Adventure Learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(1), 23-41. <https://doi.org/10.1080/15391523.2008.10782521>
- Ernst, J. (2007). Factors associated with K-12 teachers' use of environment-based education. *Journal of Environmental Education*, 38(3), 15-31. <https://doi.org/10.3200/JOEE.38.3.15-32>
- Eyre, J. W., & Millar, S. (2016). *Adventure learning: Theory and practice*. Routledge.
- Faddis, T., & Cobb, K. (2016). Family therapy techniques in residential settings: Family sculpture and reflecting teams. *Contemporary Family Therapy*, 38(1), 43-51. <https://doi.org/10.1007/s10591-015-9373-3>.
- Fagerstam, E. (2014). High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(1), 56-81. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.769887>
- Faulkner, S. (2001). Ropes course as an intervention: The impact on family cohesion and self-esteem for adolescents in therapeutic foster care and their foster families. [Doctoral Dissertation]. The University of Texas at Arlington.
- Ferrell, A. D. (2017). *A meta-analysis of social emotional learning outcomes in challenge course programs*. University of Colorado at Denver.
- Freeman, M. (2011). From 'character-training' to 'personal growth': the early history of outward bound 1941e1965. *History of Education*, 40, 21-43. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2010.507223>
- Frost, J., Brown, P., Sutterby, J., & Thornton, C. (2004). *The developmental benefits of playgrounds*. Association for Childhood Education International.
- Gehris, J., Kress, J., & Swalm, R. (2010). Students' Views on Physical Development and Physical Self-Concept in Adventure-Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 146-166. <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.2.146>
- Gehris, J., Kress, J., & Swalm, R. (2011). Effects of adventure-physical education on high school students' physical self-concept and physical fitness. *Pennsylvania Journal of Health, Physical Education, Recreation, and Dance*, 81(2), 21-27.

- Gibbons, S., Ebbeck, V., Gruno, J., & Battey, G. (2018). Impact of Adventure-Based Approaches on the Self-Concepts of Middle School Physical Education Students. *Journal of Experiential Education*, 41(2), 220-232. <https://doi.org/10.1177/1053825918761996>
- Ginsberg, D. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- González-Melero, E. (2023). Estudio sobre el efecto de un programa de Educación de Aventura en Educación Física sobre el aprendizaje autorregulado, autoeficacia, motivación, satisfacción y concienciación ambiental en el contexto de Educación Secundaria. [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada.
- González-Melero, E., & Baena-Extremera, A. (2022). Implementación de la Actividad Física en el Medio Natural en Secundaria. Una revisión sistemática. *EmásF*, 74, 44-56. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8446512.pdf>
- González-Melero, E., Baena-Extremera, A. & Baños, R. (2023). Current situation of Physical Activity in the Natural Environment in Physical Education in Spain. *Apunts Educación Física y Deportes*, 153, 9-26. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/3\).153.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/3).153.02)
- González-Rivas, R. A., Zueck Enríquez, M. D. C., Baena-Extremera, A., Marín Uribe, R., Soto Valenzuela, M. C., & Irigoyen Gutiérrez, H. E. (2021). Desarrollo de competencias en educadores físicos en formación a través de la inclusión de programas de educación aventura en México *Retos*, 42, 126-135. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.85840>
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43-87. <https://doi.org/10.3102/00346543067001043>
- Hortigüela, D., Hernando, A., & Sánchez-Miguel, P. A. (2018). Analyzing physical activities in the natural environment and their influence on the motivational climate of classes. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(2), 854-860. <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.02130>
- Iversen, E. (2021). Natursti i naturfag på videregående skole: En studie av postene og elevenes erfaringer fra en natursti om radioaktivitet og stråling [A nature trail in science at an upper-secondary level: A study of the posts and students' experiences from a nature trail about radioactivity and radiation]. *Nordic Studies in Science Education*, 17(1), 97-112. <https://doi.org/10.5617/nordina.6433>
- Kevin, E., Finn, Z. Y., & Kyle J. M. (2018). Promoting Physical Activity and Science Learning in an Outdoor Education Program. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(1), 35-39. <https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1390506>
- Kimball, R. O., & Bacon, S. B. (1993). The wilderness challenge model. In M.A. Gass (Ed.), *Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming* (pp. 11-41). Kendall/Hunt Publishing Company.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education futures*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874622>
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985Sep4102_1
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kriel, C., Schreck, C. M., & Waston, F. (2016). Participation of divorced single parents and their children in outdoor activities to improve attitudes and relationships. *South African Journal for Research In Sport, Physical Education & Recreation*, 38(3), 69-79. <https://hdl.handle.net/10520/EJC199891>
- Lekies, K. S., Yost, G., & Rode, J. (2015). Urban youths' experiences of nature: Implications for outdoor adventure recreation. *Journal of Outdoor Recreation and Tourism*, 9, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jort.2015.03.002>
- Loynes, C. (2002). The generative paradigm. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 2(2), 113-125. <https://doi.org/10.1080/14729670285200221>
- Marinho, A., Santos, P. M., Manfroi, 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>
- McKenzie, E., Tapps, T., Fink, K., & Symonds, M. L., (2018). Challenge Activities for the Physical Education Classroom: Considerations. *Strategies*, 31(1), 13-17. <https://doi.org/10.1080/08924562.2017.1394238>
- Merino, R., & Lizandra, J. (2022). La hibridación de los modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo y educación aventura como estrategia didáctica para potenciar la convivencia y el manejo de conflictos en el aula: una experiencia práctica a partir de las lecciones de educación física. *Retos*, 43(1), 1037-1048. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86289>
- Mindrescu, V., & Manea-Tonis, R. B. (2022). Personality Features-Decisive Factors in the Development of the Outdoor Education Activities. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14(4Sup.1), 234-247. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.4Sup1/669>

- Moos, D. C., & Honkomp, B. (2011). Adventure learning: Motivating students in a Minnesota middle school. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 231-252. <https://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782571>
- Mutz, M., & Müller, J. (2016). Mental health benefits of outdoor adventures: Results from two pilot studies. *Journal of Adolescence*, 49, 105-114. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.009>
- Newman, T., Kim, M., Tucker, A., & Alvarez, A. (2020). Learning through the adventure of youth sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 280-293. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1413708>
- Olmedilla-Zafra, A., Navas-Luque, M., & Vilar-López, R. (2016). Programa de educación y aventura en el medio natural: efectos en el desarrollo socioemocional y académico en estudiantes de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(1), 77-84.
- Outward Bound (2006). *The history of outward bound*. http://www.outward-bound.org/lic_sub3_history.htm.
- Parra, M., Caballero, P., & Domínguez, G. (2009). Estrategias metodológicas para las actividades recreativas en el medio natural. En M. E. García (coord.). *Dinámicas y estrategias de re-creación* (pp. 199-260). Graó.
- Peñarrubia, C., Guillén, R., & Lapetra, S. (2016). Actividades en el medio natural en educación física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 31(11), 27-36. <https://doi.org/10.12800/ccd.v11i31.640>
- Pérez Pueyo, Á. L., Hortigüela Alcalá, D., Fernández Río, J., Calderón, A., García López, L. M., González-Villora, S., ... & Sobejano Carrocera, M. (2021). *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León.
- Priest, S., & Gass, M., (1997). *Effective leadership in adventure programming*. Human Kinetics.
- Priest, S., & Gass, M. A. (2005). *Effective leadership in adventure programming* (2nd ed.). Human Kinetics.
- Prieto, J. L., 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*, 38(38), 754-760. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/56748/77276-Texto%20del%20art%20C3%ADculo-259004-1-10-20200505.pdf?sequence=1>
- Prouty, D. (1990). *Project adventure: A brief history*. In J. C. Miles and S. Priest (Eds.), *Adventure education* (pp. 97-109). Venture Publishing, Inc.
- Ray, H., & Jakubec, S. L. (2018). Nature's Classroom: A Review of Motivators and Deterrents for Teacher Engagement in Outdoor Education Field Experiences. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 10, 323-333. <https://doi.org/10.18666/JOREL-2018-V10-I4-8770>
- Revelo-Arévalo, J. P., Heredia-León, D. A., & Romero-Frómata, E. (2023). Influencia del programa educación de aventura sobre la satisfacción deportiva y autoconcepto físico en escolares. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(S1), 315-321. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/659>
- Rohnke, K. (1985). *High profile*. Project Adventure, Inc.
- Scheinfeld, D. E., Rochlen, A. B., & Russell, M. L. (2017). The impact of outward bound programming on psychosocial functioning for male military veterans. *Psychology of Men & Masculinity*, 18(4), 400-408. <https://doi.org/10.1037/men0000066>
- Stewart, K., Carreau, J., & Bruner, M. (2016). Team building using a challenge ropes course experience in youth sport. *Phenex Journal*, 7(3), 41-53. <https://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/1606>
- Stodel, E. J., Thompson, T. L., & MacDonald, C. J. (2006). Learners' perspectives on what is missing from online learning: Interpretations through the community of inquiry framework. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7(3), 1-23. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v7i3.325>
- Timken, G. L., & McNamee, J. (2012): «New Perspectives for Teaching Physical Education: Preservice Teachers' Reflections on Outdoor and Adventure Education». *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 21-38. <https://doi.org/10.1123/jtpe.31.1.21>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Whitney, R., Early, S., & Whisler, T. (2016). Create better flow through sequencing resident assistant training. *The College of College and University Student Housing*, 43(1), 28-43. https://mds.marshall.edu/le_st_faculty/17/
- 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>
- Zachor, D. A., Vardi, S., Baron-Eitan, S., Brodai-Meir, I., Ginossar, N., & Ben-Itzhak, E. (2017). The effectiveness of an outdoor adventure programme for young children with autism spectrum disorder: a controlled study. *Developmental medicine and child neurology*, 59(5), 550-556. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13337>
- Zulaika L. M., Ros, I., Zuazagoitia, A., Baltar, R., Echeazarra, I., & Ibañez, I. (2020). Propuesta de intervención en la Federación Guipuzcoana de Montaña para aumentar la participación de niños y niñas. *Retos*, 37, 273-283. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.72128>