



TREBALL FINAL DE GRAU EN MESTRE/A
D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

GUIA PER A LA IMPLANTACIÓ D'ACTIVITATS FÍSiques EN EL MEDI NATURAL EN L'EDUCACIÓ FÍSICA

Nom de l'alumne: Mark Lapiedra Ortega.

Nom del tutor de TFG: Israel Villarrasa Sapiña.

Àrea de Coneixement: Didàctica de l'Expressió Corporal.

Curs acadèmic: 2021/2022.

“A Carlos per la seua gran implicació

A Emma per l’ajuda incondicional

I a tu, per tot.”

RESUM

Davant la necessitat de nous models i informació que justifiqui la introducció de les Activitats Físiques en el Medi Natural dins de les programacions d'Educació Física, aquest treball tracta de desmuntar les raons per les quals han estat històricament apartades dels centres educatius. Ho fa oferint recursos i alternatives per a que puguin ser implementades siga quin siga el context de l'escola i les característiques de l'alumnat. Aquesta guia es divideix en dos blocs, el primer de senderisme, en forma de projecte, deixant a elecció de cadascú quines seran les parts que treballarà, i deixant la porta oberta a introduir més continguts i continguts d'altres àrees. I el segon bloc està dirigit a les activitats amb corda d'escalada i ràpel, oferint consells per a una correcta progressió i idees per poder treballar-les a l'escola sense o amb el mínim material possible. L'objectiu és proporcionar a l'alumnat les eines suficients per a que puguin practicar les AFMN amb autonomia i seguretat, fomentant així hàbits de vida saludables.

Paraules clau: Activitat física, senderisme, muntanya, Educació Física, medi natural, escalada, ràpel.

ABSTRACT

Given the need for new models and information that justifies the introduction of Physical Activities in the Natural Environment within the Physical Education programs, this work seeks to dismantle all those excuses for which have historically been set aside from schools. It does this by offering resources and alternatives so that they can be implemented regardless of the context of each school and the characteristics of the students. This guide is divided into two blocks, the first is hiking, in the form of a project that leaves to the choice of each one which will be the parts that will work, and leaving the door open to introduce more contents and contents of other areas. And the second block is aimed to activities with rope of climbing and abseiling, offering tips for proper progression and ideas for being able to work on them at school without or with as little material as possible. The aim is to provide students with sufficient tools so that they can practice the AFMN with autonomy and security, thus promoting healthy living habits.

Keywords: Physical Activity, hiking, mountain, Physical Education, natural environment, climbing, abseiling.

RESUMEN

Ante la necesidad de nuevos modelos e información que justifiquen la introducción de las Actividades Físicas en el Medio Natural dentro de las programaciones de Educación Física, este trabajo trata de desmontar las razones por las cuales han estado históricamente apartadas de los centros educativos. Lo hace ofreciendo recursos i alternativas para que puedan ser introducidas sea cual sea el contexto escolar i las características del alumnado. Esta guía se divide en dos bloques, el primero de senderismo, en forma de proyecto, dejando a elección de cada uno cuales serán las partes que trabajará, dejando la puerta abierta a introducir más contenidos y contenidos de otras áreas. El segundo bloque está dirigido a las actividades con cuerda de escalada y rápel, ofreciendo consejos para una correcta progresión e ideas para trabajarlas sin o con el mínimo material posible. El objetivo es proporcionar al alumnado las herramientas suficientes para que puedan practicar las AFMN con autonomía y seguridad, fomentando así hábitos de vida saludables.

Palabras clave: Actividad física, senderismo, montaña, Educación Física, medio natural, escalada, rápel.

Índex

1. INTRODUCCIÓ	1
2. MARC TEÒRIC	2
2.1. L'AFMN i l'adquisició d'hàbits saludables en Educació Física	2
2.2. AFMN i el currículum d'EF	4
2.3. Metodologia de les AFMN	5
2.3.1. Aprenentatge Experiencial i Constructivisme	6
2.3.2. Models Basats en la Pràctica	7
3. PROPOSTA	8
BLOC 1	9
BLOC 2	18
4. CONCLUSIONS	20
5. VALORACIÓ PERSONAL	22
6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.	23

1. INTRODUCCIÓ

La pràctica d'esports de muntanya o activitats a l'aire lliure (d'ara endavant tot inclòs dins d'AFMN) s'ha vist incrementada exponencialment des de la fi del confinament fins ara. Aquesta tendència, que ja venia augmentant els últims anys, ha patit una explosió sense precedents arran de la pandèmia, i és que la pràctica d'AFMN va ser una de les activitats més demandades per part de la població després del confinament, degut a les restriccions imposades cap a altres tipus d'oci i a que l'espai on es practiquen facilita el poder mantindre fàcilment la distància de seguretat.

Aquesta situació ha facilitat que una gran quantitat de gent haja descobert les AFMN, més concretament els esports practicats a la muntanya. Tal increment és pot observar amb la quantitat de persones federades a dos de les federacions més importants de l'estat on, per exemple, l'any 2021 la Federació d'Esports de Muntanya, Escalada y Senderisme del Principat d'Asturies (FEMPA) ha assolit la xifra històrica de deu mil federats; o també amb el rècord històric de dotze mil llicències federatives amb que la Federació Navarra d'Esports de Muntanya i Escalada (FNDME) va tancar el 2020 i que va ser superat el primer trimestre de 2021.

Però aquestes dades positives porten com a resultat altres que ens fan qüestionar-nos qui va a la muntanya i de quina manera ho fa, i és que els Grups de Rescat i Intervenció en Muntanya (GREIM) de la Guardia Civil d'Oscas han hagut d'atendre aquest 2021 un 17% més de rescats, tan sols, durant els mesos d'estiu respecte a l'any anterior. El mateix organisme senyala que el 60% de les persones rescatades es correspon amb un perfil de persona sense formació en AFMN i que sobreestima les seves capacitats i, que en quant a la tipologia de les activitats que van conduir a les actuacions, predominen per damunt de totes el senderisme (51%) i les activitats en alta muntanya (25%).

Les raons principals de que, a priori, una de les activitats més fàcils o sense risc aparent, com és el senderisme, encapçale la llista d'activitats amb més accidents són que la quantitat de persones que practiquen aquest esport és molt major, a més a més de la falta de formació i la banalització del risc objectiu o real que comporta aquesta activitat. És a dir, el senderisme es pot arribar a percebre com una activitat de 'caminar per la muntanya', de la mateixa manera que es pot anar a passejar per la

ciutat, i amb la que no cal un material específic ni unes nocions bàsiques sobre l'activitat que s'està duent a terme. És per això que qualsevol pot anar un dia a practicar-la, mentre que, per exemple, amb l'escalada o el barranquisme es percep un risc objectiu o real que frena a les persones sense experiència a practicar-lo sense l'ajuda d'un professional.

Amb aquests indicis es pot entendre que, existeix una manca d'educació i formació en la població general en l'àmbit de les AFMN. Per tant, de la mateixa manera que durant els anys d'escolarització ja s'educa als infants en el seu entorn urbà per a conèixer-lo, respectar-lo i controlar els perills amb els que es poden trobar, el mateix s'hauria de fer amb el seu entorn natural i les possibilitats que aquest ofereix. I aquesta educació, dins de l'ensenyança de l'Educació Física (EF), es pot concebre com un dels referents en el grup dels continguts interdisciplinaris, ja que en ella es pot conjugar multitud de continguts propis de l'àrea. Així doncs, a través de les AFMN, podem treballar tots i cada un dels blocs de continguts de l'Educació Primària (Baena i Granero, 2008), tal com es pot comprovar en la proposta didàctica inclosa en el present treball.

Per tant, l'objectiu d'aquest treball serà proporcionar als mestres d'EF, i a tots els educadors en general, una guia didàctica per a incloure les AFMN dins de les seues programacions i, d'aquesta manera, ajudar a la promoció d'activitat física entre la població més jove, que aquesta pugui ser a través d'AFMN i que aquestes es practiquen de manera segura i eficaç.

2. MARC TEÒRIC

2.1. L'AFMN i l'adquisició d'hàbits saludables en Educació Física

La inactivitat física o la falta d'exercici físic es considera un dels majors factors de risc en el desenvolupament d'infermetats cardiovascular, inclús s'ha establert una relació directa entre un estil de vida sedentari i la mortalitat cardiovascular, estant també demostrat que una persona sedentària té un major risc de patir infermetats cròniques derivades d'aquest estil de vida (PASOS, 2019). Aquesta forma de vida, encara que té diversos motius, ve derivada de la no consecució de la implementació d'hàbits saludables des de la infància. Així doncs, s'ha de prestar atenció des de l'àrea d'EF, ja que l'escola és el lloc on més temps passen els escolars durant la seua infància, i

preguntar-se què s'ha de modificar per a aconseguir que els xiquets i xiquetes en edat escolar arriben a la pràctica d'AF recomanada per la OMS. Hui per hui la realitat és, que dos de cada cinc xiquets i xiquetes pateix sobrepès o obesitat, i que probablement aquest problema vaja en augment a mesura que la persona va fent-se adulta; que tres de cada cinc xiquets no compleix amb els 60 min diaris d'activitat física de modera a vigorosa que recomana la OMS; i que l'ús de les pantalles de forma sedentària és superat per més d'1h entre setmana i quasi 3h els caps de setmana (PASOS, 2019). Per tant, des de l'àrea d'EF s'han de prendre mesures per tal de pal·liar aquesta problemàtica, la qual cosa destaca la importància d'aquesta assignatura en el desenvolupament dels infants.

Aquesta problemàtica encara es veu més agreujada si sols ens fixem en el gènere femení, possiblement degut a les masculinitats presents als entorns d'EF dels infants en els plans d'estudi d'aquesta àrea basats en els esports competitius (Tischler i McCaughtry, 2014), perpetuant l'agenda masculina i conservadora de l'esport i l'activitat física. Per tant, la baixa motivació per a participar en els esports tradicionals o d'equip, la apatia cap als entorns competitius i una baixa taxa de transferència d'habilitats a les activitats i el benestar de la vida diària, produïda per aquest context, poden ser barreres per a la recerca d'un bon estat físic per a tota la vida dels estudiants (Vlieghe, 2013).

I és ací on les AFMN poden jugar un paper fonamental en l'adquisició de nous hàbits de vida saludable entre la població més jove. Dyson (2014) va defensar *“una mirada més holística de l'EF a partir d'una concepció més àmplia”*, i que *“l'EF és molt més que la simple activitat física i fem malbé el potencial futur del nostre camp si adoptem una agenda limitada”*(p. 149). Per tant, afegir un component exterior i il·limitat mitjançant les AFMN pot ser la forma de resoldre aquests problemes de forma satisfactòria. El desenvolupament d'activitats 'especials' en un entorn natural a l'aire lliure pot, per tant, proporcionar als mestres una manera de salvar aquesta transició i, al mateix temps, representar un primer pas cap a la realització del potencial de l'entorn exterior i pensar en l'aprenentatge dels infants d'una manera més holística i integrada (Jelley, 2005; Parker y Rose, 2001).

L'EF a l'aire lliure es centra en el conjunt de coneixements, habilitats, destreses, tècniques i recursos que permeten desenvolupar-se o practicar activitats físiques lúdico-esportives a la natura, amb seguretat i amb el màxim respecte cap a la seua conservació (Pinos, 1997). Tot i això, tradicionalment, les AFMN s'han situat fora de l'espai curricular degut, entre altres aspectes, a les seues característiques i al medi on deuen ser desenvolupades.

Així doncs, habitualment reben un tractament com a activitats extraescolars o complementaries (Baena, 2006). No obstant, com s'ha indicat prèviament, les AFMN poden ser la clau per a que xiquets i xiquetes adquirisquen hàbits saludables que els acompanyen al llarg de la seua vida, sent una de les principals alternatives per a omplir el temps lliure. Aquestes pràctiques poden ser impulsades en els infants des dels propis centres escolars, afavorint a més, una actitud respectuosa amb el medi natural. No es d'estranyar aleshores que les AFMN s'hagen constituït com un bloc de continguts en dins del currículum educatiu (Peñarrubia, Guillén y Lapetra, 2016). I com que la introducció durant la infància d'activitats físiques i recreatives a l'aire lliure té un efecte perdurable en el temps (OutdoorFundation, 2013), i amb l'augment constant de la participació en AFMN, és el moment adequat per incorporar l'educació a l'aire lliure en els plans d'estudi d'EF i obtindre beneficis per a la salut de per vida en l'alumnat i en les seues famílies, ja que aquests tipus de projectes arriben a abastar tot l'àmbit familiar de l'alumnat, s'aconseguirà una retroalimentació que ens beneficiarà a tots d'una.

2.2. AFMN i el currículum d'EF

L'assignatura d'EF té com a finalitat principal desenvolupar en les persones la seua competència motriu, els procediments, les actituds i els sentiments vinculats a la conducta motora fonamentalment (Reial Decret 126/14). El mateix document diu que, per a la consecució d'aquest objectiu no és suficient amb la mera pràctica, sinó que és necessari l'anàlisi crític que consolide actituds i valors referenciats al cos, al moviment i a la relació amb l'entorn. Per tant, les AFMN son tan essencials per a la consecució dels objectius de currículum que, segons el Decret 108/2014, del 4 de juliol, del Consell, pel que s'estableix el currículum d'Educació Primària a la CV, es dedica el bloc 2, 'Habilitats motrius, coordinació i equilibri. Activitats en el medi natural'. Com es

pot comprovar, aquest bloc incorpora les AFMN, ja que es fa necessari que els nostres i les nostres alumnes hi descobrisquen i practiquen activitats, alhora que adquireixen hàbits d'atenció i respecte, i augmenten les seues accions per a la millora i conservació del seu entorn.

Encara que l'educació a l'aire lliure ha guanyat interès els últims anys, no es practica àmpliament en l'àrea de l'EF (Nguyen, 2015). Per contra, la importància d'incloure les AFMN en la programació d'EF és cada dia més necessària, especialment quan es comprova l'augment d'aquest tipus de pràctiques fora de l'escola. Per això, els docents han d'intentar crear cada vegada més models i maneres per a adaptar les AFMN a les característiques específiques del treball diari en l'assignatura d'EF. Aquest aprenentatge li servirà a l'alumnat no sols com l'adquisició d'aspectes motrius, sinó també com a recurs per organitzar el seu temps lliure i d'oci fora del centre escolar. El potencial i nivell educatiu d'aquestes activitats queden demostrats en diversos treballs d'investigació on es mostren els aprenentatges assolits per l'alumnat a nivell personal amb aquestes pràctiques (Canales i Perich, 2000; Gomà i Wismeijer, 2002; Lauterborn, 2002; Sánchez Igual, 2005), o la possibilitat de situar l'alumne/a en un ambient saludable i, al mateix temps, proporciona infinitat de motivacions per al joc, l'aventura, l'exercici físic, etc. (Baena i Extremera, 2008). Per tant, la inclusió de les AFMN en els programes educatius d'EF, no sols no comportarien un problema a nivell curricular, sinó que seria una manera d'aprofundir en la legislació educativa d'una forma més completa i variada.

2.3. Metodologia de les AFMN

Tot i que al pla d'estudis l'educació a l'aire lliure ha anat, apoc a poc, guanyant interès en les últimes dècades, encara no s'apliquen àmpliament les AFMN en EF. Vlieghe (2013) va descriure l'EF com un àrea enfocada principalment en lo físic, és a dir, participar majoritàriament en esports d'equip, danses, activitats de condicionament físic, etc. Per això, va suggerir la necessitat d'una nova perspectiva. Nombrosos estudis citen l'EF com una eina transformadora i descriuen la necessitat 'd'animar-la', reestructurar el pla d'estudis i ensenyar als estudiant activitats saludables per a la vida (Beyer, 2008; Liber-man, 2012; Steward y Elliott, 2005). I les AFMN s'ajusten perfectament a aquesta idea que pretén transformar l'EF, i rescatar-la dels errors i

limitacions que es troben presents a les metodologies tradicionals del sistema educatiu. Son, en definitiva, una eina capaç de fer evolucionar l'EF de manera favorable davant les exigències educatives del present i del futur.

Un dels trets principals, i que defineixen i diferencien les AFMN, és el caràcter canviant de la natura (Baena, 2006). Si reduïm les AFMN a activitats puntuals o colònies esporàdiques limitem l'experiència a la part lúdica, ja que les agències d'aventura no posseeixen els coneixements necessaris per a la formació de l'alumnat des d'un punt de vista educatiu (Remington i Legge, 2016). Sense voler desprestigiar la tasca tan important que fan els monitors de lleure, com a educadors s'ha de dignificar el treball dels i les mestres, sent aquestos qui s'encarreguen de la part educativa de les AFMN. Per tant, dins de les modernes orientacions de l'EF escolar, s'han d'aplicar nous models i formes per a portar a terme les AFMN sense perdre la seua essència ni el seu contingut educatiu.

2.3.1. Aprenentatge Experiencial i Constructivisme

L'aprenentatge experiencial i el constructivisme han servit històricament com a marcs teòrics per a les AFMN. Basant-se en el treball de John Dewey (1997), l'aprenentatge experiencial emfatitza la importància de l'experiència, juntament amb la pràctica de la reflexió per a facilitar l'aprenentatge. La seua visió progressista d'una educació en la que l'alumne és el centre de la experiència, és la base de l'educació experiencial. Dewey defèn que les experiències d'aprenentatge més poderoses són aquelles que involucren als alumnes en plantejar i resoldre problemes. Seguint amb la mateixa idea, es troba el cicle de les quatre etapes de Kolb (2014), que es basa en el treball de Dewey i en els de Kurt Lewin (1942) i Jean Piaget (1964), per a proporcionar un marc per a l'aprenentatge a través de l'experiència. Dins d'aquest cicle de Kolb, una persona s'involucra en una experiència concreta, observa i reflexiona sobre aquesta, permetent la formació de conceptes abstractes que després, poden ser transferits a noves situacions més enllà de l'experiència original. El processament de les activitats *“millora la riquesa de l'experiència”* i a més a més *“aquests aprenentatges únics es poden utilitzar de nou i generalitzar a altres entorns”* (Luckner i Naddler, 1997, p.10), sostenint que el processament en l'aprenentatge experiencial assumeix que la experiència és un objecte discret del que l'alumne està separat per a reflexionar sobre ell i generar coneixement. Amb aquestes raons, s'aprecia ràpidament la idoneïtat de l'aplicació

d'aquest tipus de metodologies en les AFMN, que aporten un aprenentatge actiu, dinàmic i participatiu. En el que el paper del docent ha de consistir en crear experiències amb l'objectiu de que l'alumnat arribe a construir el seu propi aprenentatge, i en ser un mediador o facilitador que li acoste les eines necessàries per assimilar un nou coneixement i relacionar-lo amb la seua estructura mental prèvia.

2.3.2. Models Basats en la Pràctica

En la línia de l'aprenentatge experiencial, els models basats en la pràctica (MBP) s'han destacat com una direcció futura per a l'ensenyament d'una EF significativa (Lund i Tannehill, 2014; Casey, 2014). Els MBP son un enfocament integral per a l'ensenyament de l'EF en el que un o més models poden proporcionar el marc per a la programació de l'assignatura. Casey (2014), va portar a terme una revisió integral dels MBP en EF on s'indica que els/les mestres notaren canvis positius en l'aprenentatge dels estudiants i la efectivitat i eficiència de la seua tasca docent a través de l'ús dels MBP. I en aquest cas, els MBP serien una metodologia idònia per a implementar les AFMN degut a que les seues característiques maximitzen el protagonisme de l'alumnat.

Com a conclusió, i a la llum de les qüestions plantejades i com a mestres d'EF, s'ha d'atendre als beneficis que poden proporcionar les AFMN i buscar la manera d'incloure-les de la millor manera en les programacions de l'assignatura. Treballar aquest bloc de continguts, no s'ha de quedar en simples jornades lúdiques. L'augment de la pràctica d'AFMN i d'accidents derivats d'aquestes pràctiques, s'ha d'entendre com la necessitat d'adquirir coneixements bàsics per a la seua pràctica des de la infància, per tal de formar persones responsables i independents en la seua pràctica. A més a més, son una magnífica eina que pot ajudar a l'adquisició d'hàbits saludables perdurables en el temps, que podria afavorir una societat més activa i, en conseqüència, reduir els problemes de salut derivats del sedentarisme. És per això que aquest treball tracta d'oferir propostes per a portar a terme aquestes activitats basant-se, per una banda en la fonamentació teòrica dels autors esmenats i, per altra, en la legislació educativa vigent, sempre des d'una visió metodològica activa, participativa i inclusiva.

3. PROPOSTA

La següent proposta està pensada per a que les AFMN puguin donar un pas endavant i passar a ser una part important dins de les programacions d'EF a l'etapa d'Educació Primària. Aquesta, no és una proposta tancada que cal seguir al peu de la lletra, sinó que l'objectiu és proporcionar als i les mestres d'EF una sèrie de propostes sobre les quals crear les seues pròpies programacions. D'altra manera no seria lògic, quan s'ha parlat anteriorment de les limitacions d'espai i material amb les que es troben molts docents a l'hora de programar aquestes activitats, idear un seguit d'activitats en les que fora imprescindible cert material o espai específic. Per tant, el que es pot trobar és una proposta inicial de la modalitat que es vol treballar, amb diverses alternatives per a que es puga dur a terme encara que no es dispose de tot el material específic.

Aquesta mena de guia didàctica està dividida en dues parts o blocs. Per una banda es troba el senderisme, eix clau en aquesta proposta, on també s'integren l'orientació i els primers auxilis; i per altra banda queden les activitats amb corda com l'escalada i el ràpel. Per aquesta raó, l'estructura del primer bloc queda definida com un gran projecte de senderisme, que pot ser adaptat al context de cada grup o escola, amb propostes de cada modalitat que es poden treballar individualment o agrupar-les segons les necessitats o preferències del professorat i/o de l'alumnat. És a dir, el projecte sencer està format per peces menudes que es poden acoblar entre elles per formar figures diferents. Per altra banda, al segon bloc, dedicat a les activitats amb corda, es poden trobar un seguit de propostes que permeten treballar des de la tècnica d'ascens i descens fins al treball de cordes, passant per la gestió del material necessari per a la seua pràctica. Per a completar aquest bloc, també és interessant fer un repàs a la part de primers auxilis del primer bloc o introduir-la si no s'ha pogut treballar anteriorment.

BLOC 1

Senderisme

Com la resta d'AFMN, el senderisme és una activitat esportiva que es desenvolupa en el medi natural. Consisteix en caminar per senders, camins, etc., amb la fi de descobrir el patrimoni natural. Es considera que afavoreix el desenvolupament personal d'una manera completa, no sols per l'adaptació a les incerteses del medi, sinó també per permetre a l'alumnat participar i implicar-se de forma global en aquestes experiències (Peñarrubia, Guillels, i Lapetra, 2016). Tot i això, no s'ha de reduir la pràctica del senderisme amb l'alumnat de primària, al simple fet d'eixir a caminar per la muntanya. En aquests casos, es comú trobar-se amb situacions on els i les alumnes amb millor condició física i un major esperit competitiu, van al capdavant tractant d'arribar els primers al destí als que es dirigeixen; un segon grup, el més nombrós, reunit per quadrilles d'amics distrets amb els seus temes, però capaços de seguir a una certa distància al primer grup; i per últim, els alumnes amb pitjors capacitats físiques que es veuen frustrats per no poder seguir el ritme de la marxa i que des de ben prompte no li troben el sentit al que estan fent. Aquesta situació pot provocar una actitud de rebuig cap a aquest tipus d'activitat o, inclús, cap a l'esport en general, a més de no aportar beneficis a l'alumnat que sí que hi va al capdavant de l'expedició. Per tal d'incrementar la motivació de la pràctica d'AFMN o d'exercici físic en general al realitzar rutes de senderisme, l'alumnat ha de participar en tot el procés de creació de l'activitat. Perquè, a més de la motivació que li desperta estar caminant per un trajecte que ell mateix a creat, li estem proporcionant les eines per a practicar-la de forma autònoma. Per això, aquesta proposta es centra en que l'alumnat siga partícip de la creació de l'activitat, donant opcions que permeten, al professorat que la duu a terme, regular el grau en el que aprofundir-hi. Encara que s'ha de donar importància a que l'alumnat experimente les parts de pre-impacte, impacte i post-impacte. És a dir, ha d'haver una part de preparació/investigació, altra en que es duga a terme l'activitat i, per últim, un anàlisi de la mateixa.

El pre-impacte, entès com el temps dedicat a la preparació de l'activitat, ha de proporcionar a l'alumnat el coneixements necessaris per a una bona planificació, a més d'aconseguir la sensibilització necessària en la prevenció dels riscos que comporten aquest tipus d'activitats. Per tant, un bon treball per part del o la docent en

aquest apartat ajudarà al compliment de les mesures de seguretat durant l'activitat i a la implementació d'aquests coneixements en la posada en pràctica d'AFMN en el seu temps de lleure de manera autònoma.

Per començar a planificar una ruta el primer que s'ha de fer, és explicar a l'alumnat que la ruta és el recorregut que uneix diferents punts geogràfics i que permet desplaçar-se a les persones entre aquests punts. Aquest recorregut es pot fer mitjançant diversos tipus de camins, des d'una carretera convencional fins a un sender. Però s'ha de centrar a l'alumnat amb els tres tipus de camins que més probablement es trobarà. Aquests són, els senders, camins que creuen la muntanya i que tenen una amplada per a que, com a molt, càpiguen dos persones al mateix temps; les pistes, camins amb una amplada suficient per a que circule un vehicle i les carreteres, que tenen com a característica principal el fet de que estan asfaltades. A partir d'aquí, és necessari conèixer els tipus de rutes que podem dissenyar, on trobem les lineals i les circulars. La característica més notable de les rutes lineals és que tenen un punt d'inici i un punt d'arribada distints i en el que es fa necessari desfer el camí recorregut per poder tornar a casa, o bé tindre un vehicle preparat en el punt final de la ruta. Aquest tipus de recorregut té l'avantatge de permetre sumar etapes si es pretén fer una ruta de diversos dies. Per contra, les rutes circulars són aquelles que et permeten iniciar i finalitzar la ruta en un mateix punt, sense haver de desfer el camí i són el tipus de recorregut més utilitzat a l'hora de fer senderisme. Un plànol del mateix centre escolar pot ser clarificant per a l'alumnat, podent recórrer-lo per crear les seues primeres rutes, tant lineals com circulars, inclús podent-ho ampliar als voltants del centre si es considera un entorn segur. També se'ls pot animar a crear rutes d'anada i tornada de l'escola, les quals poden ser lineals o circulars, i en les que hi pot haver-hi punts intermedis, com el parc o la casa d'un familiar o amic que poden simular llocs d'interès en una ruta al medi natural. I per arrodonir la creació d'aquestes rutes, també és interessant introduir, quan més prompte millor, la senyalització que es pot trobar a la muntanya per tal d'afavorir la seua familiarització. Els tipus de senyalització homologada que és imprescindible conèixer quan algú s'endinsa en la muntanya, diferencien tres tipus de camins: el sender local (SL) marcat amb els colors blanc i verd, el petit recorregut (PR) marcat amb blanc i groc i el gran recorregut (GR) marcat amb blanc i roig. Aprofitant les rutes que han creat, l'alumnat pot afegir-hi les

senyalitzacions de recorreguts homologats, de forma simbòlica, per tal d'assimilar aquest concepte d'una manera pràctica. Una manera fàcil i ràpida, és la de fixar fulls amb les marques de continuïtat, de canvi de direcció o de direcció equivocada seguint les normes de senyalització de senders. La reglamentació assenjala que les marques imprescindibles són les d'inici i final del sender, les d'accés a nuclis poblacionals, les d'encreuaments i canvis de direcció i les de canvi de vial, així que l'alumnat pot assolir aquestos conceptes d'una manera pràctica i senzilla, seguint, a més, criteris d'ubicació de la senyalització com els de discreció, eficàcia i pulcritud, els de ser suficient per a guiar a una persona sense experiència i el de ser visible en els dos sentits de la marxa.

Altra idea més ambiciosa és la de participar en algun projecte, propi, del centre o de l'ajuntament de la localitat, per a crear rutes segures per anar a l'escola. En aquest cas, l'alumnat hauria de crear una senyalització pròpia, però els criteris per a senyalitzar les rutes podrien ser el mateixos que els utilitzats per a marcar els senders. Aquesta seria una bona manera d'introduir aquests continguts dins d'un APS, que podria impulsar un canvi en la forma en que la població escolar es desplaça cap al centre i amb la que es podria treballar la visió espacial, els mapes i plànols, etc.

Quan l'alumnat ja té assolits aquests conceptes, es poden començar a planificar les primeres rutes. La forma més senzilla, és ensenyant-los aplicacions molt útils com poden ser Wikiloc, AllTrail o Strava, que serviran al mateix temps per treballar la competència digital i les TIC, a més d'introduir els primers conceptes d'orientació que es treballaran més endavant. En aquest moment és important establir fins a quin punt va a ser l'alumnat qui decidisca el nombre de característiques de la ruta. És a dir, es pot partir dient-los simplement que creen una ruta dins d'una zona determinada o, per exemple, acotar-ho demanant-los que creen una ruta que travesse un lloc concret, que la ruta siga circular i que no excedisca els 5 km. D'aquesta manera es pot pràcticament assegurar que l'alumnat crea la ruta que el professorat considera més adient. I per acabar amb el disseny de la ruta, és molt important calcular el temps que s'ha d'invertir en portar-la a terme. Aquesta dada, pot evidenciar errades comeses en la planificació i que caldria revisar si el temps que s'ha d'invertir, no es correspon al que es pensava en un principi o no és del que es disposa. El temps es pot calcular d'una manera senzilla amb un sistema acceptat per la Federació Espanyola d'Esports

de Muntanya i Escalada (FEDME), que utilitza tres dades que s'han de tindre si la planificació està sent la correcta: la distància total, el desnivell positiu acumulat i el desnivell negatiu acumulat. D'aquestes dades s'obtenen les equivalències que indiquen que, per una banda, una hora és el temps el qual es considera que es tarda en recórrer 4 km, i que per tant el ritme normal de la marxa és de 4 km/h; i per altra el temps en superar el desnivell, que està establert en un hora per cada 400m de desnivell positiu acumulat i un altra hora per cada 600m de desnivell negatiu acumulat, els quals s'hauran de sumar per tal d'obtenir el temps total invertit en superar solament el desnivell. Tenint el temps dedicat a la distància i el temps dedicat al desnivell, s'ha de seleccionar el resultat més alt, és a dir, aquell element al qual se li va a destinar més temps, i sumar-li la meitat de l'altre element. Per acabar, al resultat final hi ha que sumar-li 10 min per cada hora, que corresponen a descansos i parades. Un exemple: per a recórrer una ruta de 11km, amb un desnivell tant positiu com negatiu de 400m(ruta circular), el temps aproximat que s'ha d'invertir és de 4h. Com s'ha fet aquest càlcul?

Figura 1

Taula de càlcul de distàncies

$\text{Distància} = \frac{4\text{km} = 1\text{h}}{11\text{km} = x} \} x = \frac{11\text{km} \cdot 1\text{h}}{4\text{km}} = 2,75\text{h} = 2\text{h } 45\text{min}$
$\text{Desnivell negatiu} = \frac{600\text{m} = 1\text{h}}{400\text{m} = x} \} x = \frac{400\text{m} \cdot 1\text{h}}{600\text{m}} = 0,66\text{h} = 40\text{min}$
$\text{Desnivell positiu} = 400\text{m} = 1\text{h}$
$\text{Desnivell positiu} + \text{negatiu} = 1\text{h}40\text{min}$
<p>El temps dedicat a la distància és major, per tant:</p>
$\text{Temps major} + \frac{\text{Temps menor}}{2} = 2\text{h } 45\text{min} + \frac{1\text{h } 40\text{min}}{2} = 3\text{h } 35\text{min}$
$\text{Es sumen } 10\text{min per cada hora de recorregut} = 4\text{h}05\text{min}$

Font: elaboració pròpia

Altres punts a tractar en aquesta fase de pre-impacte és l'oratge. Seria interessant establir una coordinació amb el o la docent de l'àrea de ciències per tal d'intentar fer

coincidir aquest contingut en les dues assignatures i d'aquesta manera no carregar el temps d'Educació Física amb massa treball teòric. Al finalitzar aquest treball, l'alumnat ha de ser capaç de saber interpretar i extraure conclusions de la predicció de l'oratge. Per tal d'assolir aquests conceptes és important anar treballant aquest apartat durant tota la fase de pre-impacte, permetent observar els canvis en la predicció a mesura que passen els dies i s'apropa el dia marcat per fer l'eixida. Els passos a seguir serien la planificació, buscant informació en organismes oficials com l'AEMET i l'observació directa.

Per a la predicció, fer entendre a l'alumnat que és un treball molt complicat, ja que la meteorologia és molt canviant i, encara que s'ha de seguir-la per veure l'evolució, no hi ha que confiar en prediccions més enllà dels quatre pròxims dies. Durant aquest procés de control del temps, és important introduir conceptes relacionats com: anticicló, borrasca, front, temperatura, humitat, vent, etc.

A banda s'ha de saber que a la muntanya no sempre s'ha de mirar al terra, sinó també s'ha de mirar cap amunt. L'observació directa és la font més fiable per saber què està ocorrent a l'atmosfera. S'ha de saber interpretar els canvis per prendre decisions sobre la marxa. S'ha d'explicar a l'alumnat què són els núvols baixos i alts i què són el que indiquen, per tal de saber que és el que ocorrerà en les pròximes hores. Per tant, s'ha de combinar la informació presa en la predicció amb tota aquella que s'ha pres mitjançant l'observació directa per ajustar millor la predicció, a més que permet reaccionar més ràpidament davant un canvi brusc i imprevist.

A més de l'oratge previst per al dia de l'eixida, l'alumnat també ha de ser conscient que els fenòmens atmosfèrics dels dies o setmanes anteriors poden fer que s'haja de tenir cura del comportament a la muntanya o, inclús, afectar a la ruta que hi havia prevista. Per exemple, durant períodes de sequera s'ha de prestar especial atenció a conductes de prevenció d'incendis, o una fase d'intenses tempestes podria provocar que s'havera de modificar algun tram de la ruta a causa de solses o accidents que impossibiliten seguir la ruta marcada.

Per últim, és important saber escollir el material més adequat per a l'eixida, tenint en compte l'AFMN a realitzar i el lloc i el moment en el que es durà a terme. És a dir,

l'equipament s'ha d'adaptar primer a les característiques de l'activitat i després a les característiques del lloc en el moment de realitzar-la, tenint en compte el relleu i les condicions atmosfèriques. Una bona elecció pot evitar multitud de problemes, marcant a sovint la diferència entre gaudir o acabar patint. Els següents conceptes teòrics poden ser de gran utilitat tant per a l'elecció del material com per a utilitzar-lo de la millor manera possible.

La protecció del cos és el més important a l'hora d'exposar-se a terrenys hostils, aquells els quals representen un major perill per a les persones. Per això, és imprescindible conèixer el sistema de capes a l'hora de protegir-se de les inclemències meteorològiques. Per què el sistema de capes? Perquè qualsevol persona que practique AFMN en condicions desfavorables necessita protecció front a elements com fred, vent, pluja o neu, és a dir, necessita estar calent i sec al mateix temps tant d'humitat interior com exterior. Aquest sistema es pot resumir de la següent manera: la primera capa és la més interior i va pegada al cos, i la funció principal és la d'evacuar la suor cap a l'exterior; la segona és l'encarregada de retenir el calor; i la tercera és la que proporciona protecció davant la pluja, el vent, la neu, etc. L'avantatge d'aquest sistema és que permet una gran polivalència en l'equipament en condicions canviants, podent guardar a la motxilla les capes que no utilitzem. Hi ha diverses opcions per poder aprendre a utilitzar aquest sistema, des de fer eixides al medi natural en distintes èpoques de l'any o en èpoques amb gran amplitud tèrmica entre les primeres hores del matí i el mig dia, fins a fer jocs al pati per provocar un augment de la temperatura corporal que oblige a desfer-se d'alguna de les capes. El que és important és incidir en l'atenció a aquest element per a que l'alumnat prenga consciència del que està fent i ho pugui aplicar de manera autònoma, prenent com a norma "llevar-se una capa abans de suar i abrigar-se abans de tindre fred"

Altra part essencial en l'equipament és el calçat. Una elecció equivocada pot causar molèsties suficients com per a no poder seguir la marxa a més de provocar lesions greus. Per tant el primer pas és aconseguir conscienciar a l'alumnat de la importància d'una bona elecció i donar-los els coneixements bàsics per fer-ho. A banda de que ha de ser un calçat de muntanya, que es caracteritza per tenir reforços i una sola rugosa, aquest ha de ser escollit per a l'activitat concreta que es va a realitzar. No és el mateix una eixida on la velocitat és baixa i el terreny abrupte en la que és recomanable portar

un calçat tipus bota o una sabatilla més rígida que protegisca el peu, que una eixida amb una camí tècnicament senzill i en la que augmenta la velocitat en la que seria més apropiat portar una sabatilla més lleugera i flexible. Una bona prova per sentir fàcilment la diferència, seria crear un circuit on el terreny a xafar fos irregular i que l'alumnat portés bota a un peu i sabatilla a l'altre i després preguntar-los amb quin peu es senten més segurs quan caminen.

L'equipament es complementa amb la motxilla, tenint clar quines son les coses que hem de portar, seguint la premissa d'elegir primer les coses imprescindibles i, d'eixes coses, agafar solament les que es van a utilitzar. D'aquesta manera és més fàcil no carregar pes extra a la motxilla que puga dificultar la marxa. Per a que l'alumnat aprenga a valorar quins elements imprescindibles o de més importància ha de portar a la motxilla, seria recomanable debatre a classe sobre la utilitat de cada objecte i si són adients o no a l'eixida programada. A més a més, a l'hora de posar les coses dins la motxilla, és important que vagen ben ordenades i col·locar els elements de més pes a la part baixa i pegades a l'esquena per tractar de que la motxilla vaja el més pegada al cos possible. Un element que no pot faltar en una eixida és la farmaciola, que és un gran exemple per a comprovar que hi ha equipament el qual no és necessari que duga tot l'alumnat. També és un gran exemple per a repartir-se equipament entre els membres del grup, és a dir, no cal que una persona carregue amb el pes de la farmaciola, es pot dividir per parts i d'aquesta manera dividir el pes entre diverses persones.

Per finalitzar la part del pre-impacte i estar ben preparats a l'hora de fer una activitat en el medi natural, s'ha de saber respondre als possibles imprevistos que es poden donar en forma d'emergència o accident. Per tant, s'ha de formar a l'alumnat en actuacions de primers auxilis. Encara que s'ha de treballar sempre, preparar una activitat de senderisme és una excusa immillorable i un moment perfecte per fer-ho o repassar-ho. L'alumnat ha d'interioritzar la regla PAS (Protegir, Avisar i Socórrer) per tal d'automatitzar la resposta en cas d'emergència. A partir d'ací, els moments en que cal posar en marxa els primers auxilis són molt diversos i s'han de saber diferenciar. En una caiguda, s'ha d'avisar al mestre o responsable que els acompanya, i si s'ha de traslladar a la persona accidentada, saber diferenciar entre contactar amb algú que puga recollir-la amb vehicle propi, o si és més greu, cridar a emergències i saber

donar-los la informació requerida. També, un company pot necessitar la cura d'una ferida, una immobilització o, inclús, una reanimació cardiopulmonar. Proporcionar a l'alumnat les eines i coneixements necessaris no sols els fa competents en maniobres de primers auxilis, sinó que els ajudarà a mantenir la calma en els moments de tensió que pot provocar una emergència si tenen clar els passos que s'han de seguir.

Arribat el moment d'eixir al medi natural, és quan entren vertaderament en joc les Competències Clau, que poden ser treballades amb la resta d'àrees del currículum d'Educació Primària, ja que són uns paràmetres de caràcter transversal que regeixen els coneixements i habilitats que els estudiants han d'assimilar durant la seva escolarització. La manera d'enriquir aquesta experiència d'AFMN ha de ser seleccionada per l'equip docent responsable de la planificació d'aquest projecte en consonància amb les necessitats educatives del seu alumnat i les possibilitats que ofereix el seu entorn, tractant sempre d'afegir components que permeten fixar la mirada en l'entorn. Aquest és el punt que pot permetre realitzar un projecte més enllà de les típiques eixides que es realitzen actualment en la gran majoria de centres, ja que permet un treball conjunt amb altres àrees i, d'aquesta manera, la inversió en temps està justificada i aprofitada per més especialitats.

Al mateix temps l'alumnat ha de fer treball d'orientació que prèviament ha hagut de ser preparat a l'escola. Aprofitant que a segon cicle d'Educació Primària ja s'ha treballat el tema de l'orientació, serà més fàcil aprofundir un poc més i aconseguir que els xiquets i xiquetes sàpiguen orientar-se al medi natural. Per preparar aquesta part, a l'escola es poden fer jocs com el Bingo-O, Humans i Vampirs-O, a més a més, curses d'orientació que, fins i tot quan ja les dominen, les poden muntar el mateix alumnat. La recomanació és començar amb jocs dins del centre i anar ampliant, sempre que siga possible, als voltants del col·legi i a grans zones verdes com poden ser els parcs. Una vegada dominen el mapa, és el moment ideal per introduir-los conceptes com rumb i azimut i ensenyar-los a utilitzar la brúixola per treballar amb el mapa.

Altra de les activitats que poden augmentar la connexió amb el medi natural, és formar part d'un APS on l'alumnat forme equips de manteniment de l'espai natural, proposant campanyes de prevenció d'incendis, jornades de neteja de l'entorn, etc. Per a aquest

tipus d'activitats es pot contactar amb equips forestals per mostrar la tasca que duen a terme i ajuden a conscienciar a l'alumnat.

La quantitat de propostes per treballar en aquest punt son gairebé infinites degut a que cadascuna de les activitats que poden ser proposades han d'estar adaptades a les possibilitats de l'alumnat i de l'entorn. El que és innegable és que es necessita la voluntat i treball del professorat per tal de realitzar una jornada d'aquestes característiques. Si es planifica correctament i atenent a les necessitats i possibilitats de tot el professorat implicat i de l'alumnat, el que fins a aquest moment han estat caminades sense sentit per la muntanya poden arribar a transformar-se en grans jornades que possibiliten un aprenentatge significatiu a l'alumnat.

Una vegada finalitzada la jornada, és el moment de la reflexió i valoració de l'activitat. Analitzar d'una manera crítica tot el procés és clau per a reforçar l'aprenentatge gràcies a que l'alumnat ha de ser capaç d'explicar el que ha realitzat, com ho ha fet i identificar les possibles errades. En aquest últim punt és l'alumnat el que ha de ser conscient i els identifique per tal de ser ells i elles mateix qui, en una pròxima ocasió, s'avancen als errors a l'hora de planificar i puguen millorar l'experiència. Els errors més comuns poden ser el càlcul del temps previst, desviar-se de la ruta o no portar l'equipament més idoni, ja que poden haver circumstàncies imprevistes o no previstes que modifiquen el que s'havia preparat.

És un bon moment per a treballar la competència lingüística de l'alumnat, que pot contar l'experiència de moltes maneres diferents. Primerament, al debatre com ha estat el funcionament de l'activitat, exposen de forma oral les seues opinions i sensacions respecte de l'activitat, a més de fer propostes i arribar a acords per tal de millorar en futures ocasions. També es poden treballar els textos, escrivint notícies sobre la jornada que poden ser publicades en la revista de l'escola, en els espais de comunicació municipals o, inclús, tractar de publicar-la en algun mitjà de comunicació local. També si el centre compta amb un projecte de ràdio és una bona oportunitat per parlar del tema i poder contar l'experiència. L'objectiu és que hi haja una retroalimentació per part de l'alumnat de l'activitat que han dut a terme que ajude a interioritzar l'aprenentatge rebut i aconseguir que siga el més significatiu possible.

BLOC 2

Aquest bloc pot estar més envoltat d'una certa aura d'escepticisme per la creença afiançada de la impossibilitat o risc de treballar aquests esports en l'Educació Primària. Res més lluny de la realitat, perquè es tracta d'un contingut de valor dins de la diversificació d'activitats per a un correcte desenvolupament motor, a més de produir una socialització significativa. Com al bloc anterior, una bona dosi de treball i una formació prèvia del professorat pot fer que esports com l'escala i el ràpel apareguen en la vida de l'alumnat, afavorint la seua pràctica esportiva, ja que es tracta d'esports en un baix component competitiu i que pot ser practicat conjuntament per persones amb diferents nivells de competència. Ja que cap centre educatiu pot comptar amb les instal·lacions necessàries per a l'adequada pràctica d'aquests esports, és recomanable programar una visita a algun centre o instal·lació que possibiliti la seua pràctica en un escenari real al final del projecte o UD. Però fins arribar a aquest punt, al centre escolar es poden dur a terme activitats que inicien a l'alumnat en la seua pràctica. Per tant, l'objectiu de les següents propostes estan dirigides a aquest fi, ja siga un centre rural o un situat dins d'un gran nucli urbà, i que d'aquesta manera l'alumnat arribe amb pràctica i coneixements previs al moment d'enfrontar-se a al repte d'escalar o rapelar una paret.

Escalada

En aquesta part, l'objectiu que busquen les tasques proposades van des d'habituar-se a la posició vertical i a l'altura fins a enfortir braços i guanyar tècnica d'ascens. Una bona manera de començar i poder dificultar possibles mancances entre l'alumnat és proposar-los pujar escales en posició de quadrupèdia. S'ha d'insistir des del primer moment en que s'ha d'avançar a poc a poc, assegurant cada pas i tenint sempre tres punts de suport per tal de que s'habituen i traslladen aquestes indicacions a la paret.

Ràpidament es pot passar a fer activitats en vertical. Jocs i activitats de trepada i escalada sempre generen una motivació inherent a l'activitat, afegint un component de superació personal per a l'alumnat que s'ho pren com un repte personal, ja que fan sentir experiències diferents a les habituals en les classes d'EF. Açò es pot aconseguir fent passar a l'alumnat de banda a banda de les espatleres, augmentant el nivell de dificultat progressivament. Per exemple, es pot variar la dificultat restringint l'ús d'una

mà o un peu, nugant cordes a les espatleres per a no tocar-les amb les mans, enganxant banc suecs a la espatlera per trepar-los o baixar-los agafant-se o no a la corda, o es poden fixar elements a la espatlera que no es poden tocar per dificultar el moviment o cercles per a passar per dins. Jocs com “El caos”, “Tir a l’ànec”, “Parelles”, “Canvi de roba” o “El mocadoret sobre espatleres” poden afegir un component encara més lúdic a aquestes activitats.

D’un temps fins ara, ha estat una tendència la instal·lació de xicotets rocòdrom als patis de les escoles, fet que facilita la progressió d’aquestes activitats. En el cas de no disposar-ne d’un, existeix la possibilitat de recrear-lo a les espatleres, establint diverses senyals a les espatleres amb cintes de colors, de tal manera que l’alumnat solament pugui posar mans i peus en aquestes senyals. Siga com siga, es pot anar fent l’escalada cada vegada més restrictiva i difícil, prohibint certs colors fins solament permetre’n un, assemblant-se cada vegada més a l’escalada i augmentant la implicació cognitiva de l’alumnat que ha de pensar i visualitzar prèviament els moviments abans de realitzar-los.

Per finalitzar aquest apartat, es pot introduir i ensenyar l’equipament bàsic d’escalada format per arnés, corda dinàmica, mosquetons, cintes exprés, peus de gat i casc. El problema ací està en que aquest equipament té un cost elevat, per tant, podria ser una bona idea parlar amb grups o escoles d’escalada, empreses o aficionats que pogueren cedir a l’escola material que vagen a retirar, però que per a la funció que se li pot donar a l’escola encara és aprofitable. D’aquesta manera es pot fer una introducció més profunda i aconseguir una major autonomia en l’ús d’aquests materials per part de l’alumnat.

Ràpel

Per aquesta activitat si que serà necessari comptar amb el material propi del ràpel. Cada 'kit' consta de corda, arnés, casc i huit. A l’igual que amb l’escalada, es tracta d’un material costós, però es pot seguir la mateixa estratègia per tractar d’aconseguir-lo si no és possible l’a seua adquisició per part del centre.

L’objectiu d’aquesta activitat a les classes d’EF, no és descendir per les parets del col·legi, sinó aprendre la tècnica de descens i el tractament del material. Així que el

que s'ha de buscar és un terreny amb una pendent pronunciada per poder descendir de manera controlada, i així que l'alumnat es pugui centrar més i millor en realitzar una bona execució del moviment. En centres escolars situats als territoris d'interior on el terreny muntanyós es pot dir que està només eixir de l'escola, és més fàcil trobar a aquest tipus de terreny en el medi natural, però en centres situats en grans nuclis urbans la millor opció és realitzar aquesta activitat en rampes o escales que puguin simular una pendent en el medi natural. Es pot treballar la tècnica del descens juntament amb l'escalada, així quan l'alumnat experimente l'escalada en altura, li serà molt més fàcil executar la tècnica correcta per tornar a baixar.

Per acabar amb aquest segon bloc, un contingut que també es pot treballar amb l'alumnat és la manipulació de cordes. Els nusos més comuns en escalada i ràpel són el huit, el dinàmic, el ballestrinque, l'alondra, el machard o el pescador. A banda d'ensenyar-los l'execució dels nusos, el més important és fer-los entendre que cada un d'ells està indicat per a una funció diferent, i que utilitzar-los amb altra finalitat per a la que estan dissenyats pot comportar un gran risc per a la seguretat de l'activitat.

Com a recomanacions finals a l'hora de programar sessions o UD d'AFMN amb les propostes d'aquesta guia, és molt important assegurar-se del nivell competencial del que parteix l'alumnat i en el context que es troba en relació al contacte que tenen o hagen pogut tenir amb activitats d'aquest tipus. També, tenir clar quin és l'objectiu principal que es tractarà d'assolir per començar a programar i elegir les tasques, tractant d'establir una correcta progressió. I per últim, és fonamental transmetre a l'alumnat la passió i l'amor per les AFMN i el seu entorn per tal de que gaudisquen d'aquestes activitats i puguin, en un futur, practicar-les de forma autònoma i segura.

4. CONCLUSIONS

En el present treball s'ha aconseguit estructurar d'una manera clara un seguit de idees i propostes per a portar endavant projectes i programes educatius relacionats amb les AFMN, responent a les necessitats l'alumnat i a les exigències del currículum actual. I s'ha fet de tal manera que és possible aplicar-la en qualsevol context educatiu, donant solucions i alternatives als problemes d'espais i de material específic.

Incorporant aquestes propostes d'AFMN a les programacions d'EF i projectes del centre, se li està proporcionant a l'alumnat les eines necessàries per a la seua pràctica de forma autònoma. Aquest punt permet tindre alternatives d'activitat física amb les quals poder omplir el seu temps de lleure i, d'aquesta manera, permet la fomentació d'hàbits de vida saludable en la població més jove, que aquestos siguin perdurables en el temps i que, com a conseqüència, tinguen un impacte positiu en la salut present i futur de l'alumnat.

Tot açò s'ha aconseguit sense perdre el camí marcat per la llei d'educació, que ha servit de guia i reforç del treball realitzat per tal de complir amb els interessos que reclamen els i les alumnes. I comptant amb metodologies innovadores com l'aprenentatge experiencial, el constructivisme i els models basats en la pràctica coherents amb les característiques actuals dels estudiants actuals.

Aquestes propostes per fomentar la pràctica de les AFMN, eliminen de forma clara les excuses i motius de molts docents per no treballar-les a les classes d'Educació Física quan ho fonamenten en la falta d'espai, temps i material. Per tant, amb l'aportació d'aquest treball es possibilita l'augment en l'interés sobre aquestes activitats i, d'aquesta manera, obrir la porta a noves i més actuals investigacions sobre l'impacte de les AFMN en l'alumnat.

Ja que una de les limitacions d'aquest treball ha estat en l'actualitat de part de la bibliografia en que s'ha basat, havent de descartar una bona part de la bibliografia existent, que encara no sent dolenta, sí estava massa desactualitzada. Per altra banda, aquest treball no contempla la formació específica en aquests esports per part del professorat, que se li suposa amb una certa familiaritat amb ells, però que pot necessitar d'una formació concreta en algun punt per poder dur-la a terme, i que per tant suposa altra limitació a la implantació de les AFMN.

I encara amb aquestes dificultats, es pot concloure aquest treball de forma satisfactòria, ja que s'ha assolit l'objectiu de crear una guia didàctica que ajude a programar AFMN a tot aquell mestre o mestra d'EF que vulgui incloure-les en les seues classes. I s'ha aconseguit sense deixar de costat cap alumnat, professorat ni centre amb majors dificultats per dur-les a terme.

5. VALORACIÓ PERSONAL

Començar a fer un treball d'aquestes característiques no semblava fàcil des d'un primer moment i, una vegada finalitzat i mirant tota la feina d'aquests mesos, no ho ha estat gens ni mica.

La recomanació general que tot el món fa a algú que va a endinsar-se en un projecte així, és fer-ho amb un tema que siga del gust de l'autor. I, amb la necessitat d'invertir una gran quantitat d'hores durant molt de temps, queda demostrat que ha estat una bona decisió seguir aquest consell.

La recerca d'informació i la lectura de documents, pot ser siguen els moments més durs de tot aquest treball. Moments amb molts dubtes, on moltes voltes el camí no està clar, que queden en un no res quan s'està redactant el treball, s'agafa velocitat de creuer i el treball pren una forma clara. I a pesar de lo dur que ha sigut aquest treball, ha sigut al mateix temps molt instructiu i del que he après molt, envaint-me una sensació d'orgull ara que per fi està acabat.

Encara que el tema està vinculat a l'àrea d'Educació Física, he de dir que aquest TFG engloba totes i cadascuna de les assignatures del Grau en Mestre/a d'Educació Primària, ja que sense tots els coneixements que m'han aportat professors, mestres de pràctiques i companys no hagués sigut possible arribar a aquest punt.

6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.

- Baena Extremera. (2006). El diseño de la programación de aula en el área de Educación Física. In *Lecturas* (Issue 97).
- Baena, A., y Granero, A. (2008). Las actividades físicas en la naturaleza en el currículum actual: Contribución a la educación para la ciudadanía y los derechos humanos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, pp. 48-53.
- Beyer, R. (2008). Restructuring the secondary physical education curriculum to meet new challenges. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(9), 27–32.
- Canales, I. & Perich, M. J. (2000). Las emociones en la práctica de las actividades físicas en la naturaleza. *Lecturas Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 23 (5).
- Casey, A. (2014). Models-based practice: Great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18–34.
- DECRET 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana. [2014/6347]
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York, NY: Simon & Schuster
- Dyson, B. (2014). Quality physical education: A commentary of effective physical education teaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85, 144–152.
- Gomà i Freixanet, M. & Wismeijer, A. A. J. (2002). Applying personality theory to a group of police bodyguards: a physically risky prosocial prototype. *Psicothema*, 14 (2), 387-392.
- Kolb, D. A., (2014). *Experiential learning theory: Previous research and new directions. Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 227-247).
- Lauterborn, D. (2002). Nuevas tendencias en las prácticas deportivas de la juventud en Europa. *Lecturas Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 49.
- Lewin, K. (1942). *Field theory and learning*.
- Liberman, L. (2012). Ensure a lifetime of sports and recreation for all. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(2), 4–5.

- Luckner, J.L., y Naddler, R.S. (1997). *Processing the Experience: Strategies to Enhance and Generalize Learning*. Dubuque, IA: Kendall Hunt.
- Lund, J.L., &Tannehill, D. (2014). *Standards-Based Physical Education Curriculum Development* (3rd ed.). Burlington, MA: Jones &Bartlett Learning.
- Outdoor Foundation. (2013). *Outdoor participation report 2013*. Retrieved from <http://outdoorindustry.org/images/researchfiles/ParticipationStudy2013.pdf?193>
- Peñarrubia, C., Guillés, R., y Lapetra, S. (2016). Las Actividades en el medio natural en Educación Física, ¿teoría o práctica? *Cultura, ciencia y deporte*, 11(31) 27-36. <https://doi.org/10.12800/ccd.v11i31.640>
- Nguyen, Nhu. (2015). Incorporating Outdoor Educationin to the Physical Education Curriculum. *Strategies*. 28. 34-40. 10.1080/08924562.2015.981126.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitivedevelopment in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in ScienceTeaching*, 2(3), 176-186.
- Pinos, M. (1997). *Actividades y juegos de Educación Física en la natu- raleza. GuíaPráctica*. Madrid: Gymnos.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículobásico de la Educación Primaria.
- Remington, T., &Legge, M. (2016). Outdooreducation in ruralprimaryschools in New Zealand: A narrativeinquiry. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*.doi:10.1080/14729679.2016.1175362
- Steward, A., & Elliott, S. (2005). Helpingnewteachersliven up physicaleducation. *Strategies*, 18(4), 37–38
- Sutherland, S., &Legge, M. (2016). ThePossibilities of “Doing” Outdoorand/or AdventureEducation in PhysicalEducation/TeacherEducation, *Journal of Teaching in PhysicalEducation*, 35(4), 299-312.
- Timken, G. L., &McNamee, J. (2012). New Perspectives for TeachingPhysicalEducation: PreserviceTeachers’ Reflections on OutdoorandAdventureEducation, *Journal of Teaching in PhysicalEducation*, 31(1), 21-38.

- Tischler, A., y McCaughtry, N. (2014). Shifting and narrowing masculinity hierarchies in physicaleducation: Statusmatters. *Journal of Teaching in PhysicalEducation*, 33,342–362. doi:10.1123/jtpe.2012-0115
- Vlieghe, J. (2013). Physical education as 'means without ends.' Towards a new concept of physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45, 934–948.