

## Turismo Activo y Outdoor Training: Metodología. Adventure Sport Tourism and Outdoor Training: Methodology.

**Pedro Jesús Jiménez Martín**

**Vicente Gómez Encinas**

Universidad Politécnica de Madrid

### **Resumen**

Uno de los aspectos más atractivos que tiene el outdoor training es su supuesta capacidad para conseguir que los aprendizajes obtenidos a través de sus actividades sean transferidos a otros ámbitos de la vida personal y profesional de sus participantes. En este sentido, la clave está en la metodología empleada. Este artículo profundiza en las fases que estructuran el proceso formativo del outdoor training describiendo: 1) las bases filosóficas que lo apoyan y que están expresadas en la teoría de la "educación a través de la experiencia" y 2) las diferentes fases que estructuran el proceso de formación de un outdoor, haciendo una descripción en profundidad de cada una de ellas: a) Pre-Outdoor (Análisis y valoración de las necesidades, diseño de la actividad y reunión previa a la actividad), b) Outdoor, c) Post-outdoor (Reflexión y transferencia), y d) Seguimiento posterior.

**Palabras Clave:** turismo deportivo; turismo activo; outdoor training; educación a través de la experiencia.

### **Abstract**

One of the most attractive aspects that has the outdoor training is their supposed capacity to get that the learnings obtained through their activities are transferred to other environments of the personal life and their participants' professional. In this sense, the key is in the used methodology. This article deepens in the phases that structure the formative process of the outdoor training describing: 1) the philosophy's bases that support this process and that are expressed in the theory of experiential education, and 2) the different phases that structure the process of formation of an outdoor, making a description in depth of each one of them: to) Pre-Outdoor (Analysis and valuation of the necessities, design of the activity and previous meeting to the activity), b) Outdoor, c) Post-outdoor (Reflection and transfer), and d) Later Pursuit.

**Key Words:** sport tourism; outdoor adventure tourism; outdoor training; experiential education.

Correspondencia/correspondence: Pedro Jesús Jiménez Martín  
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. UPM. España  
E-mail: pedrojesus.jimenez@upm.es

## Introducción

Las actividades de reto y aventura en el medio natural se han convertido en un recurso sumamente atractivo para la formación y capacitación de recursos humanos en el mundo empresarial, en lo que se ha venido a denominar actividades de *outdoor training*.

Uno de los aspectos más atractivos que nos brinda este sector es su supuesta capacidad para conseguir que los aprendizajes obtenidos a través de sus actividades sean transferidos a otros ámbitos de la vida personal y profesional de sus participantes. En este sentido, la clave está en la metodología empleada.

Aunque dicha metodología suele ser mantenida en secreto por parte de los responsables que gestionan estos programas, ya que constituye una de las piezas claves de su éxito y competitividad, en este artículo presentamos y profundizamos sobre las diferentes fases que estructuran el proceso formativo de un *outdoor training* haciendo una síntesis de diferentes modelos propuestos por varios autores.

## Educación a través de la Experiencia

Hacer referencia a la metodología formativa que se utiliza en el *outdoor training* significa adentrarse en la corriente educativa conocida como *educación a través de la experiencia*, asociada a su vez al término *aprendizaje a través de la experiencia* (Wagner, Bladwin y Roland, 2001; Martin, 2001; Gabei, 2004).

La educación a través de la experiencia representa una formación holística que trata de involucrar tanto el aspecto físico, como el emocional e intelectual de la persona combinando experiencia, percepción, cognición y conducta.

Su metodología consiste en llevar a la persona a entornos poco familiares donde viva experiencias que generen disonancias cognitivas que den lugar a la resolución de problemas, formulación de preguntas y procesos de reflexión personal y grupal (Martin, 2001).

La filosofía de base que subyace en esta corriente es que el aprendizaje es más efectivo cuando hacemos que las personas se impliquen de forma activa en el mismo. La experiencia se convierte así en el fundamento y el estímulo de todo el proceso (Wagner, Bladwin y Roland, 2001; Martin, 2001; Gabei, 2004; Clements, Wagner y Roland, 1995 Gabei, 2004).

La aplicación específica de esta corriente educativa al marco del *outdoor training* genera importantes ventajas ya que su dinámica, basada en actividades de reto al aire libre donde hay implícito un cierto grado de riesgo subjetivo, confiere un marco sumamente práctico donde se ponen en juego, no sólo los aspectos físicos e intelectuales de la persona, sino también sus referentes emocionales y afectivos. Un combinado que ayuda a generar fuertes vivencias

emocionales potenciando un fuerte recuerdo que ayuda a que las experiencias queden profundamente grabadas la persona (Gabei, 2004).

### *Bases filosóficas de la Educación a través de la Experiencia*

Entre los diferentes autores que han ayudado a desarrollar la filosofía de la *educación o aprendizaje a través de la experiencia* debemos señalar principalmente a John Dewey, Kurt Hahn, Paolo Freire, Kurt Lewin y David Kolb; siendo el modelo de Kolb el que más se ha aplicado al mundo del *outdoor training* (Buller, Cragun y McEvoy, 1991; Itin, 1999; Martin, 2001; Gabei, 2004; Jiménez y Gómez, 2006).

John Dewey aportó la idea de “aprender haciendo”, siendo sus principios educativos: reflexión y experiencia. Según este autor, gracias a la experiencia la persona es confrontada de forma directa al resultado de sus propias acciones, ganando la posibilidad de aclarar el significado y la validez de sus conductas y creencias (Dewey, 2004a).

Para Dewey la educación no es una simple transmisión de hechos, sino un proceso que debe abarcar a la globalidad de la persona y potenciar su participación en la sociedad democrática. La educación se convierte así en una pieza fundamental en la preparación para la participación activa en la comunidad (Dewey, 2004b).

Si Dewey desarrolló este movimiento educativo en Estados Unidos, su homólogo en Inglaterra sería Kurt Hahn. Hahn, basándose en *Platón*, también siguió el ideal del servicio a la comunidad, defendiendo la importancia de la educación en el proceso democrático.

Su atención se centró sobre el desarrollo global de la persona a través de la experiencia, siendo los ideales a conseguir con la educación el potenciar: una curiosidad emprendedora, un espíritu invicto, tenacidad en lo que se hace, buena disposición ante el auto-rechazo, y sobre todo compasión (Itin, 1999).

Otra figura clave es la del brasileño Paolo Freire, en su búsqueda por despertar la conciencia crítica de las personas para que puedan participar de forma plena en el proceso democrático, en lo que representa una preocupación por las implicaciones éticas de la educación.

Freire, preocupado por despertar la conciencia ciudadana, entiende la educación como un proceso de reflexión. Además, y al igual que Dewey y Hahn, entiende que la educación no puede separarse del entorno socio-político que rodea al individuo (Itin, 1999).

La influencia de Kurt Lewin estuvo más relacionada con los componentes de liderazgo y la dinámica de grupos. Este autor defendió que el proceso educativo se hace significativo y convierte a la persona en un elemento activo cuando es ella la que define sus metas y objetivos en relación a sus necesidades y valores. Metas que a su vez deben ser realistas y lo suficientemente elevadas para que representen un reto y así un estímulo para el individuo (Martin, 2001).

Por último, David Kolb, apoyándose en las ideas de Dewey, Lewin, y Piaget, desarrolló un modelo de aprendizaje a través de la experiencia en forma de ciclo con cuatro fases: 1) Acción o

experiencia concreta, 2) Reflexión y observación, 3) Abstracción o conceptualización, y 4) Aplicación o experimentación activa (Atkinson y Murrell, 1988; Itin, 1999; Broderick y Pearce, 2001).

La persona se mueve en el ciclo viviendo inicialmente una experiencia concreta que despierta en ella una serie de sentimientos y sensaciones (1), que se convierten en la base de sus observaciones y reflexiones (2). Estas observaciones y reflexiones son asimiladas y destiladas en conceptos o teorías (3) desde las cuales pueden generarse nuevas implicaciones para la acción (4). El ciclo comienza de nuevo pero ahora desde un mayor nivel de complejidad (Adkinson y Murrell, 1988; Broderick y Pearce, 2001).

## **Estructura del proceso formativo del Outdoor Training**

El aspecto más atractivo que tiene el *outdoor training* es su supuesta capacidad para conseguir que los aprendizajes obtenidos a través de sus actividades sean transferidos a otros ámbitos de la vida de los participantes. En este sentido, la clave está en la metodología empleada.

Aunque como hemos indicado anteriormente, el modelo de aprendizaje de Kolb se ha convertido en el referente de base del proceso formativo que siguen los programas de *outdoor training*, en la operativización de dicho modelo se han dado diferentes interpretaciones.

Haciendo una síntesis común de las distintas estructuras metodológicas propuestas por diferentes autores, hemos resumido la estructura de un *outdoor training* en las siguientes fases: (Gall, 1987; Petrini, 1990; McEvoy y Buller, 1990; Buller, Cragun y McEvoy, 1991; Halliday, 1999; Quiñónez y Cadavid, 2001; Gabei, 2004)

### *A)Pre-Outdoor*

#### *A.1) Análisis y Valoración de las Necesidades*

Antes de afrontar cualquier programa de intervención resulta fundamental identificar las necesidades específicas que tiene la empresa u organización que contrata estos servicios.

Las acciones básicas que abarca este nivel son: *a) Analizar la empresa*, entender su negocio, su estrategia, sus objetivos, su cultura, su estructura y su organización; y *b) Detectar sus necesidades*, ¿con qué fin han contratado nuestros servicios?, ¿qué habilidades específicas y conceptos son más importantes a desarrollar para potenciar la productividad, la competitividad y el liderazgo de la empresa?

McEvoy y Buller (1990) también destacan, en esta fase inicial, la importancia de llegar a un acuerdo con la empresa sobre el tipo de intervención y sistema de evaluación que se van a aplicar. Esto supone clarificar tres aspectos:

1.- Definir si la intervención tiene como objetivo actuar como simple incentivo para premiar a los trabajadores o se quiere ir más allá, y desarrollar un proceso de formación.

2.- Decidir si se van a evaluar resultados externos en relación a la mejora del rendimiento económico y productivo de la empresa, o resultados internos desde el punto de vista del desarrollo de habilidades personales y sociales de los participantes.

3.- Determinar las técnicas de evaluación y toma de datos que se van a aplicar (autoevaluación, evaluación externa, cuestionarios, entrevistas, discusiones de grupo, grabación en vídeo...)

Aquí es cuando se determina también el número de personas que van a participar, su edad, sexo, puesto laboral, tiempo de constitución del grupo, si la participación es voluntaria o no...

La puesta en práctica de estas acciones es esencial a la hora de fijar los objetivos de la intervención y establecer expectativas realistas. Tanto, que algunos autores consideran que los resultados finales que se obtengan serán directamente proporcionales a la cantidad de trabajo puesta en este punto.

#### A.2) *Diseño de la Actividad*

Las conclusiones obtenidas en la fase anterior constituyen la piedra angular para elaborar el diseño de intervención en relación a las actividades a elegir, los conceptos a desarrollar y las habilidades a potenciar.

Respecto a la *selección de actividades*, dentro de los posibles recursos de actividad que se utilizan en el outdoor training, encontramos una gran variedad: 1) actividades de aventura en la naturaleza (rafting, paintball, orientación...); 2) actividades aéreas sobre instalaciones de cuerdas y cables de acero en altura; 3) actividades de supervivencia; 4) juegos para potenciar la desinhibición, confianza, cooperación, comunicación, resolución de problemas; 5) conferencias de motivación; 6) actividades límite como la simulación de rescates en montaña; 7) actividades creativas... (Jiménez y Gómez, 2005).

Todo este marco taxonómico puede ser reinterpretado desde un punto de vista práctico en dos aspectos: a) *actividades que generan un bajo impacto emocional* con un riesgo físico mínimo; o b) *actividades que generan un alto impacto emocional* con un alto nivel de riesgo subjetivo.

Uno de los puntos fuertes por los que se valoran muy positivamente las actividades de aventura utilizadas en los outdoor training dentro de los procesos de formación de recursos humanos es el factor riesgo implícito en las mismas. Parece ser que el riesgo, ayudaría a generar un impacto emocional en los participantes que facilitaría la fijación de los aprendizajes (Martin, 2001).

Por último, no se debe olvidar que la selección y adaptación final de las actividades tiene que tomar como punto de partida el que estas sean capaces de reproducir situaciones análogas a las que vive la persona en su empresa u organización, y poner en juego específicamente los puntos fuertes y débiles de la persona y/o el grupo (Porter, 1999; Broderick y Pearce, 2001).

Respecto a las conductas y actitudes a trabajar se pueden considerar dos aspectos: (Jiménez y Gómez, 2006).

a) *Actitudes y valores de crecimiento personal*: autoestima, autoconcepto, motivación, superación personal, manejo del estrés, creatividad, confianza, gestión del tiempo, estrategias de planificación y organización...

b) *Actitudes y valores centrados en el grupo*: habilidades de comunicación, capacidad creativa en la resolución de problemas, trabajo en equipo, liderazgo, toma de decisiones, gestión del conflicto, capacidad de delegar competencias, sensibilidad interpersonal...

Otros aspectos que hay que tener también presente en este nivel son: tamaño del grupo, composición del grupo, aptitud física, número de actividades, objetivo de cada actividad, nivel de dificultad, tiempo de duración, mecanismos de intervención y modificación durante su puesta en práctica, necesidades de material y personal, protocolo de seguridad, espacio donde se va a realizar, técnicas para recoger datos durante la actividad, progresión...

### *A.3) Reunión Previa a la Actividad*

Idealmente, unos días antes del evento es importante realizar alguna reunión con los participantes para introducir el marco conceptual de trabajo y esbozar las expectativas respecto al programa, el grupo y los objetivos de intervención.

El fin es introducir los conceptos y habilidades de dirección básicas identificadas en la fase inicial de análisis, pero también, dar información de cara a la actividad o solventar posibles miedos.

### *B) Outdoor Training*

Esta fase corresponde a la puesta en práctica de las actividades. Aquí lo importante no es analizar la condición física de los participantes, sino reflexionar sobre sus recursos a la hora de afrontar las tareas, sus habilidades de comunicación, sus métodos de aprendizaje y cómo encuentran las soluciones.

Aquí es donde se van a generar y recoger los datos relevantes que constituirán la base para la fase posterior de reflexión, siendo esencial registrar con meticulosidad todo lo que sucede utilizando filmaciones de vídeo, planillas de control, e incluso grabaciones magnetofónicas.

Es una fase donde también es muy importante la relación que se establece entre el formador y los técnicos deportivos, ya que estos últimos son el personal que finalmente va a poner en práctica las actividades diseñadas y de los que dependen parámetros tan importantes como la seguridad, la organización y la explicación de las actividades.

En muchas empresas los formadores desarrollan todo un proceso de formación de estos técnicos para que trabajen según su filosofía personal y faciliten el proceso de toma de datos para la reflexión posterior.

### *C) Post-Outdoor*

Esta fase constituye el corazón de estas intervenciones expresado en dos ideas clave: reflexión y transferencia. El proceso es guiado por un facilitador que idealmente debe poseer conocimientos sobre la gestión de recursos humanos, dinámicas de grupo, habilidades de coaching e inteligencia emocional, toma de decisiones, gestión de procesos... en relación al mundo empresarial.

Podemos resumir que el rol de este facilitador está orientado principalmente a generar marcos de experiencia convenientes, proponer la resolución de problemas, establecer los límites de la actividad y la reflexión, asegurar la seguridad física y emocional de los participantes, apoyar durante el proceso y facilitar el aprendizaje.

El proceso es transductivo, es decir, fluye en ambas direcciones, lo que significa que también hay un aprendizaje por parte del facilitador que debe esforzarse por ser consciente de sus prejuicios y pre-concepciones, y cómo estos influyen en los participantes.

#### *C.1) Reflexión*

Este momento, también conocido como “debriefing”, implica la puesta en común de las experiencias del grupo tras el desarrollo de la actividad de cara a reflexionar y analizar lo sucedido.

Aquí, el facilitador se centra en dirigir la atención del grupo sobre las actitudes o valores que interesa trabajar, dando la oportunidad a los participantes de identificar, procesar e interiorizar los aprendizajes.

La clave está en facilitar una visión de lo ocurrido desde nuevas y múltiples perspectivas, además de ayudarles a buscar la transferencia de los aprendizajes a su vida personal o profesional.

Martin (2001), haciendo una revisión bibliográfica sobre la evolución histórica en la metodología aplicada para facilitar el proceso de reflexión y transferencia en estas actividades, señala las siguientes fases: (Martin, 2001)

**1ª Fase**, basada en la creencia de que “la experiencia habla por sí misma”. Aquí se entendía que el simple hecho de participar en la actividad ya suponía un aprendizaje de modo que el facilitador se centraba en mostrar el placer experimentado por la realización de la misma.

**2ª Fase**, más tarde el énfasis se puso en la discusión de grupo y la auto-reflexión pudiendo diferenciar tres tendencias: 1) “hablar sobre la experiencia” donde el facilitador guiaba todo el proceso dando al grupo una escasa participación; 2) “reflexionar sobre la experiencia” donde el

facilitador animaba al grupo a reflexionar sobre la experiencia a través de una cuidadosa secuenciación de preguntas; 3) “Reflexionar previa a la experiencia”, antes de vivir la experiencia se enfocaba la atención de los participantes sobre los puntos importantes a aprender durante la práctica.

**3ª Fase**, el “Modelo Metafórico”, más actual, se enfoca en ayudar a transferir lo aprendido en la intervención a las situaciones de la vida cotidiana del participante utilizando la metáfora y la analogía como recurso.

Con vistas a facilitar el proceso de reflexión a la hora de dirigir y orientar la discusión, algunos autores (Buller, Cragun y McEvoy, 1991; Gabei, 2004) han estructurado un protocolo general de preguntas:

1.- *¿Qué paso?, ¿qué ha pasado?, ¿qué acabamos de hacer?* Con esta pregunta lo que se busca es implicar a los participantes para que compartan y expresen sus pensamientos, sentimientos y emociones en relación a las experiencias vividas, haciendo referencia a los datos objetivos de la actividad (éxito, fracaso, dificultades, obstáculos), y sus actuaciones individuales y grupales.

2.- *¿Así qué?, ¿qué significa para vosotros todo esto?, ¿qué principios-valores has aprendido?* Aquí de lo que se trata es que los participantes interpreten y evalúen lo ocurrido, haciéndoles tomar conciencia de cómo los comportamientos individuales y colectivos han afectado a la dinámica del grupo.

La idea es que sean ellos mismos los que nos hablen sobre los conceptos y valores que se han puesto en juego durante las actividades, que encuentren y definan la enseñanza-aprendizaje que hay detrás, haciéndoles ver el “para qué” de la experiencia.

3.- *¿Ahora qué?, ¿Cómo se puede aplicar este aprendizaje a tu situación?, ¿cómo podemos utilizar estos aprendizajes en el futuro o próximas actividades?, ¿qué vas a intentar hacer respecto a lo aprendido?* Estas preguntas pretenden hacer reflexionar a los participantes sobre cómo pueden aplicar los aprendizajes obtenidos en su vida cotidiana.

Lo ideal sería llegar a establecer un programa de actuación estableciendo compromisos a nivel personal y grupal traducido en metas a corto y medio plazo.

Dentro del proceso reflexivo podemos definir además *tres niveles de indagación*: grupal, interpersonal e intrapersonal (Quiñónez y Cadavid, 2001).

El nivel grupal se enfoca sobre lo que está pasando o ha ocurrido en el grupo como globalidad, es decir, como las acciones individuales afectan a la cohesión o los objetivos del grupo. Temas clave a proponer son la comunicación, el liderazgo, el trabajo en equipo, la consecución de objetivos, la toma de decisiones, la aceptación de ideas...

El nivel interpersonal se centra en la dinámica establecida entre los individuos. Las preguntas suele hacer referencia a la percepción que tiene la persona sobre los demás y cómo estas percepciones afectan a la conducta e interacciones de los miembros del grupo. Temas clave son el

negativismo, la complicidad, aceptación, confianza y seguridad, reconocimiento, presión de grupo, estereotipos...

El nivel intrapersonal se centran el individuo único. Se relaciona así con los sentimientos personales: miedo, autovaloración, aceptación, confianza, autoestima...

Para finalizar, nos gustaría destacar que a la hora de establecer el *debriefing* debemos tener en cuenta que muchos de los temas que se van a tratar pueden generar ansiedad en los participantes. Por eso, en el trabajo, es necesario tener presente el respeto a la persona y a su propio ritmo de cambio, y establecer límites, es decir, determinar los temas que se van a tratar y los que hay que evitar en función del grupo y nuestra formación (Quiñónez y Cadavid, 2001).

### C.2) *Transferencia y consolidación de los aprendizajes*

El gran atractivo y el aspecto que distingue al *outdoor training*, es su capacidad para transferir al mundo laboral de la persona los aprendizajes realizados a través de sus actividades (Jiménez y Gómez, 2005).

Cuando las personas participan en este tipo de intervenciones suelen pasárselo muy bien ya que hacen ejercicio, mejoran las relaciones con sus compañeros, salen del ambiente habitual de trabajo... pero ¿qué ocurre cuando vuelven al trabajo y tienen que volver a enfrentarse con la realidad laboral?

Galagan (1987) compara este proceso con el trabajo de un agricultor. El agricultor planta semillas y las cuida, pero no tiene el control. Comprende que hay que esperar a que la semilla crezca. Tiene todos los medios necesarios para facilitar el proceso, pero no la puede hacer crecer. El proceso de transferencia representa así un auténtico reto.

El salto a la vida real diaria implica enfocarse en el “para qué” y en particular en el “ahora qué”. Según Martín (2001), podemos buscar tres tipos de transferencia:

- *Transferencia específica*: supone el aprendizaje de habilidades y destrezas particulares para ser aplicadas en situaciones específicas.

- *Transferencia no-específica*: supone aprender principios generales o conductas que pueden ser aplicados en diferentes situaciones.

- *Transferencia metafórica*: supone la capacidad de conectar unas experiencias de un contexto a otro.

Aunque se sigue investigando mucho en esta área, algunos programas de *outdoor training*, han estructurado el proceso de transferencia estableciendo el diseño de un plan de acción o marco de objetivos con metas a corto, medio y largo plazo (Buller, Cragun y McEvoy, 1991).

Primero se pide a los participantes que reflexionen y reflejen por escrito qué aspectos específicos de los aprendizajes obtenidos pueden llevar al mundo laboral. Después se hace una puesta en

común con el grupo de lo escrito con el fin de reforzar el compromiso, y en algunos casos, se les pide que elijan a un coach entre sus compañeros para que haga las funciones de seguimiento del proceso y de las dificultades encontradas (Buller, Cragun y McEvoy, 1991; Wagner, Baldwin y Roland, 1991).

#### *D) Seguimiento Posterior*

Lo que ocurre después de la intervención es tan importante para el éxito del objetivo formativo como lo que ocurre durante el desarrollo de las actividades.

Después de uno o dos meses, lo ideal es volver a reunir a los participantes con el fin de refrescar y revivir su experiencia para: 1) hacer un seguimiento del proceso de transferencia; 2) identificar y resolver las dificultades más importantes que se han encontrado a la hora de hacer la transferencia; 3) potenciar redes de comunicación entre los participantes; y 4) recibir feedback por su parte que puede ayudar a mejorar futuras intervenciones.

Un programa serio debería poder ofrecer a la empresa u organización que ha contratado los servicios una memoria de evaluación sobre los resultados a nivel de actitud, aprendizaje, conducta y resultados obtenidos con el programa.

Este criterio supone una serie de importantes ventajas: obliga desde un inicio a la empresa u organización que contrata la actividad a clarificar el propósito y los objetivos que quiere conseguir con el programa, a especificar las habilidades que quiere desarrollar, ofrece una visión más seria del programa, y favorece el aprendizaje para poder refinar futuras intervenciones.

## **Conclusiones**

Aunque el mundo del *outdoor training* se muestra como un ámbito sumamente atractivo por las posibilidades de formación que nos ofrece, muchos autores han criticado a este sector preguntándose hasta qué punto estas actividades son simplemente una mera falacia, una pérdida de tiempo e incluso una tomadura de pelo.

Además, la investigación sobre la utilidad real de estas actividades sigue siendo todavía escasa y centrada principalmente en aspectos psicológicos como el auto-concepto, la confianza en uno mismo y la auto-eficacia.

Pero el aspecto más sensible que debemos destacar en relación a los programas de formación de outdoor training es la responsabilidad ética que subyace a este tipo de intervenciones.

¿Hasta qué punto se puede determinar la idoneidad laboral y profesional de una persona o determinar la capacidad de la misma para asumir puestos de responsabilidad en función de las conductas y respuestas manifestadas en este tipo de programas?, ¿hasta qué punto podemos

afirmar que la personalidad de una persona es de determinada manera simplemente por verla actuar en un marco controlado del que quizás no ha tenido ninguna experiencia previa?

Parece ser que algunos programas de formación empresarial basados en la utilización del *outdoor training* han asumido este tipo de responsabilidades. El problema aparece cuando simplemente nos preguntamos: ¿es suficiente tiempo uno o dos fines de semana para poder determinar cómo es una persona cuando muchas veces no conocemos bien ni a nuestros mejores amigos?, ¿nos comportamos igual en todos los entornos (familiar, laboral, social...)?, ¿podemos ser naturales y espontáneos cuando sabemos que nos están evaluando o que nuestro futuro profesional depende de nuestra actuación en este tipo de actividades?

Finalmente queremos señalar que no debemos confundir la capacidad para potenciar y modificar determinadas actitudes o comportamientos de las personas; aspecto que sí que creemos que se puede conseguir con este tipo de programas, a realizar “juegos” de adivinación de dudosas implicaciones éticas.

### Referencias Bibliográficas

- Atkinson, G. y Murrell, P. (1988). Kolb's Experiential Learning Theory: A Meta-Model for Career Exploration, *Journal of Counseling and Development*, 66 (8), 374-377.
- Baldwin, C.; Persing, J. y Magnuson, D. (2004). The Role of Theory, Research, and Evaluation in Adventure Education, *The Journal of Experiential Education*, 26 (3), 167-183.
- Broderick, R. (1989). Learning the Ropes, *Training*, 26 (10), 78-86.
- Buller, P.F., Cragun, J.R. y McEvoy, G.M. (1991). Getting the Most Out of Outdoor Training, *Training & Development Journal*, 58-61.
- Clements, C.; Wagner, R. y Roland, C. (1995). The Ins and Outs of Experiential Training, *Training & Development*, 52-56.
- Dewey, John (2004a). *Experiencia y Educación*, Madrid: Nueva, Madrid.
- Dewey, John (2004b). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid: Morata.
- Gabei, R. (2004). Generating Effective Facilitation Question for Team-Building/Personal-Challenge Activities, *JOPERD*, 75 (9), 22-24/49.
- Galagan P. (1987). Between two trapezes, *Training & Development Journal*, 40-48.
- Galagan, P. (1990). Execs Go Global, Literally, *Tranining & Development Journal*, 58-61.

- Gall, A. (1987). You can take the manager out of the woods, but..., *Training & Development Journal*, 54-58.
- Halliday, N. (1999). Developing Self-Esteem through Challenge Education Experiences, *JOPERD*, 70 (6), 51-66.
- Hovelynck, J. (1998). Facilitating experiential learning as a process of metaphor development, *The Journal of Experiential Education*, 21 (1), 6-13.
- Itin, C. (1999). Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21<sup>st</sup> century, *Journal of Experiential Education*, 22 (2), 91-98.
- Jiménez, P.J. y Gómez, V. (2005). Gestión empresarial del turismo activo: análisis de la oferta, *Apuntes: Educación Física Deportes*, 81, 77-82.
- Jiménez, P.J. y Gómez, V. (2006). Turismo activo y "outdoor training", *Kronos*, 5 (9), 45-53.
- Knapp, C. (2005). The "I-Thou" relationship, Place-Based Education, and Aldo Leopold, *The Journal of Experiential Education*, 27 (3), 277-285.
- Long, J. (1987). The Wilderness Lab Comes of Age, *Training and Development Journal*, 30-39.
- Martin, A. (2001). Towards the next generation of experiential education programmes: A case study of Outward Bound, Thesis, Massey University, Palmerston North, New Zealand.
- McEvoy, G. y Buller, P. (1990). Five Uneasy Pieces in the Training Evaluation Puzzle, *Training and Development Journal*, 39-42.
- Petrini, C. (1990). Over the river and through the woods, *Training and Development Journal*, 25-36.
- Porter, T. (1999). Beyond metaphor: Applying a new paradigm of change to experiential debriefing, *The Journal of Experiential Education*, 22 (2), 85-90.
- Quiñónez, Alejandro y Cadavid, Juan Carlos. (2001). Educación Experiencial: El proceso recreativo que facilita transformación. Simposio, Fundación Colombiana de Tiempo Libre y Recreación. (<http://www.redcreacion.org/documentacion.html>)
- Wagner, R.; Baldwin, T. y Roland, C. (1991). Outdoor Training: Revolution or Fad?, *Training & Development Journal*, 45(3), 51-57.
- Wagner, R. and Roland, C. (1992). How Effective is Outdoor Training?, *Training & Development*, 46 (7), 61-66.