

OUTDOOR TRAINING Y APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

AVENTURAS QUE ENSEÑAN

JORGE LUIS DÍAZ UGARTE

URPI BARRETO RIVERA

YASSER ABARCA SÁNCHEZ



EST. 2021 **EMC**
EDITORIAL MAR CARIBE

ISBN: 978-9915-9771-4-0





JORGE LUIS DÍAZ UGARTE

URPI BARRETO RIVERA

YASSER ABARCA SÁNCHEZ

OUTDOOR TRAINING Y APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

AVENTURAS QUE ENSEÑAN

Outdoor training y aprendizaje experiencial: Aventuras que enseñan

Jorge Luis Díaz Ugarte, Urpi Barreto Rivera, Yasser Abarca Sánchez

© Jorge Luis Díaz Ugarte, Urpi Barreto Rivera, Yasser Abarca Sánchez, 2025

Primera edición: Marzo, 2025

Clasificación THEMA:

370 – Educación

JNTC - Desarrollo de competencias

Editado por:

Editorial Mar Caribe

www.editorialmarcaribe.es

Av. General Flores 547, Colonia, Colonia-Uruguay.

Diseño de cubierta: Jorge Luis Díaz Ugarte

Libro electrónico disponible en:

<https://editorialmarcaribe.es/ark:/10951/isbn.9789915977140>

Formato: electrónico

ISBN: 978-9915-9771-4-0

ARK: [ark:/10951/isbn.9789915977140](https://editorialmarcaribe.es/ark:/10951/isbn.9789915977140)



OASPA

OUTDOOR TRAINING Y APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

AVENTURAS QUE ENSEÑAN

Jorge Luis Díaz Ugarte
Urpi Barreto Rivera
Yasser Abarca Sánchez

Propiedad intelectual de los autores:

Jorge Luis Díaz Ugarte

jorge.diazu@unsaac.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-1731-0462>

Escuela Profesional de Ciencias Administrativas

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Perú

Urpi Barreto Rivera

ubarreto@continental.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-2205-6799>

Facultad de Ingeniería

Universidad Continental, Perú

Yasser Abarca Sánchez

yasser.abarca@unsaac.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-7941-9346>

Escuela Profesional de Ciencias Administrativas

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Perú

Sugerencia de citación:

Díaz Ugarte, J.L., Barreto Rivera, U., Abarca Sánchez, Y. (2025). *Outdoor training y aprendizaje experiencial: Aventuras que enseñan*. Colonia del Sacramento: Editorial Mar Caribe

Tabla de Contenidos

	Pág.
Introducción.....	8
Capítulo I. Fundamentos Teóricos del Aprendizaje Experiencial: Outdoor training	10
1.1. Teoría Constructivista en el Aprendizaje.....	12
1.2. Teoría de la Experiencia de John Dewey	12
1.3. Teoría del Campo de Kurt Lewin	14
1.4. Teoría del Aprendizaje Experiencial de David Kolb	16
1.5. Orígenes y Evolución del Outdoor Training.....	19
1.6. El Outward Bound	20
1.7. El National Outdoor Leadership School (NOLS).....	24
1.8. Definición y Terminología.....	26
Capítulo II. Diseño y Desarrollo de Programas Outdoor Training.....	29
2.1. Proceso Metodológico.....	30
2.2. Estrategias de Evaluación y Transferencia de Aprendizajes.....	33
2.3. Directrices Prácticas para la Implementación	33
2.4. Actividades del Outdoor Training.....	34
Capítulo III. Impacto en el Desarrollo de Competencias: Estudio de caso en una escuela de administración.....	43
3.1. Las Competencias Emocionales.....	44
3.2. El Outdoor Training y el Desarrollo de Competencias Emocionales	47
3.3. Discusión de Factores Moderadores	50
3.4. Contribuciones y Limitaciones de la Literatura Actual.....	52
Capítulo IV. Aplicación Práctica de un Outdoor Training en una Escuela de Administración	54
4.1.1. La Escuela Profesional de Ciencias Administrativas	55
4.1.2. Diseño del Outdoor Training Para la Escuela Profesional de Ciencias Administrativas .	56
a) Objetivo del Outdoor training.....	56
b) Actividades del Outdoor training.....	56
4.1.3. Fase Indoor	57
4.1.4. Campamento Pacchanta – Ausangate.....	59

- Primer Día: Traslado, Instalación y Aclimatación	61
- Segundo Día: Primeras Actividades	62
- Tercer Día: Actividades en Azulcocha	68
- Cuarto Día: Retorno a Cusco	73
4.2 Desafío Huayllarcocha	73
4.3 Desafío Cachimayo	82
4.4 Desafío Chakan	84
4.5 Desafío Pachar	88
Conclusiones y Recomendaciones	92
- Implicaciones Prácticas para la Educación y el Entorno Laboral.....	93
- Líneas Futuras de Investigación	94
Bibliografía	96
Apéndices	101

Introducción

En la actualidad, tanto en el ámbito educativo como en el empresarial demandan enfoques innovadores que trasciendan el aprendizaje tradicional en aula. La necesidad de desarrollar competencias emocionales, liderazgo, comunicación y habilidades interpersonales impulsa la búsqueda de métodos formativos que ofrezcan una experiencia de aprendizaje integral y transformadora.

En este contexto, el outdoor training y la educación experiencial han surgido como alternativas prometedoras, ya que utilizan entornos naturales y actividades prácticas para fomentar el autoconocimiento. Sin embargo, a pesar de su creciente popularidad, se evidencia una brecha en la sistematización teórica y la integración empírica de estos métodos. Aunque diversas teorías del aprendizaje, como el constructivismo, la teoría de la experiencia de John Dewey, la teoría del campo de Kurt Lewin y la teoría del aprendizaje experiencial de David Kolb, ofrecen fundamentos sólidos, su aplicación práctica en modelos de outdoor training aún carece de una articulación coherente que permita evaluar integralmente su impacto en el desarrollo de competencias emocionales y profesionales.

Objetivos y justificación del estudio:

El presente estudio tiene como objetivo principal sistematizar y analizar críticamente los fundamentos teóricos y prácticos del outdoor training. Se busca integrar las principales corrientes del aprendizaje experiencial para establecer un marco conceptual que respalde su aplicación en entornos educativos y laborales. Entre los objetivos específicos destacan:

Integrar los fundamentos teóricos: Realizar una revisión exhaustiva de las teorías del aprendizaje y los modelos existentes (como Outward Bound, NOLS, entre otros) para identificar sus aportes y limitaciones en el contexto del outdoor training.

Evaluar el impacto en competencias emocionales: Analizar cómo la aplicación de metodologías basadas en el outdoor training influye en el desarrollo del autoconcepto y las competencias emocionales de los participantes.

Proponer directrices prácticas: Desarrollar un conjunto de recomendaciones para la implementación y evaluación de programas de outdoor training, facilitando la transferencia de aprendizajes desde el entorno natural hacia la vida profesional y personal.

La justificación de este estudio radica en la necesidad de contar con un recurso académico que vincule teoría y práctica de forma coherente, ofreciendo a educadores, formadores y organizaciones una base sólida para diseñar intervenciones formativas innovadoras. Al abordar la falta de integración y sistematización en la literatura existente, este trabajo busca contribuir a la validación y mejora continua de los programas de outdoor training, garantizando su efectividad en el desarrollo integral de las personas.

Alcance y contribución al campo del Outdoor Training:

Este estudio ofrece una visión comprensiva y multidimensional del outdoor training, abarcando desde sus fundamentos teóricos hasta su aplicación práctica en diversos contextos. Se pretende que la obra sirva tanto como herramienta de consulta para investigadores y académicos, como guía práctica para profesionales dedicados al desarrollo personal y organizacional. Entre sus principales contribuciones se destacan:

La sistematización de conocimientos mediante la integración de diversas teorías y modelos en un marco conceptual unificado, lo que facilita la comprensión y aplicación de los principios del outdoor training.

Un aporte empírico y metodológico a través de la revisión y análisis crítico de estudios e investigaciones, que evidencia los beneficios y limitaciones de estas metodologías en el desarrollo de competencias emocionales y de liderazgo.

La formulación de directrices prácticas que sirvan como guía para la implementación, evaluación y mejora de programas de outdoor training en contextos educativos y corporativos.

En definitiva, este estudio busca cerrar la brecha existente entre teoría y práctica, ofreciendo una base sólida y actualizada que permita optimizar el diseño y la aplicación de metodologías formativas basadas en la experiencia y el contacto directo con la naturaleza.

Capítulo I. Fundamentos Teóricos del Aprendizaje Experiencial: Outdoor training

Esta sección expone que el aprendizaje no es una simple transmisión de información, sino un proceso activo y personal. La teoría constructivista sostiene que cada individuo construye su propio saber a través de experiencias y reflexiones, mientras que Dewey enfatiza que aprender surge de la interacción activa con el entorno. Lewin, por su parte, muestra que nuestro comportamiento es el resultado de la interacción entre la persona y su entorno. Finalmente, Kolb integra estas ideas en un ciclo de experiencia, reflexión, conceptualización y experimentación, lo que da origen a distintos estilos de aprendizaje. La sección aborda cómo el outdoor training se ha desarrollado desde las iniciativas pioneras de Kurt Hahn y el modelo Outward Bound, integrando el aprendizaje experiencial en entornos naturales para fomentar el liderazgo, la autoconfianza y el trabajo en equipo. También se destaca la evolución de estas metodologías, aplicadas tanto en contextos educativos como empresariales, y se

presenta la experiencia avanzada del National Outdoor Leadership School (NOLS), que capacita en habilidades de liderazgo y manejo de riesgos mediante expediciones en ambientes extremos.

1.1. Teoría Constructivista en el Aprendizaje

Una célebre cita de Marcel Proust resume la esencia del constructivismo: “No recibimos sabiduría; debemos descubrirla por nosotros mismos luego de recorrer una travesía que nadie más puede recorrer por nosotros”. Esta perspectiva sostiene que el conocimiento se construye activamente y no se transmite de forma pasiva (Arévalo, 2012; Lagos, 2012).

El aprendizaje, por tanto, es un proceso interno en el que el alumno participa activamente, transformando sus experiencias de interacción con el entorno para modificar sus capacidades de comprender, actuar y sentir (Barón, 2005, citado en Lagos (2012)). La teoría constructivista enfatiza la importancia de la experiencia, la reflexión y la interacción social, lo que ha impulsado un cambio en las prácticas educativas, pasando de un modelo centrado en el profesor a uno en el que el estudiante es el protagonista (Zin et al., 2024). Este enfoque fomenta el pensamiento crítico, la creatividad y las habilidades para resolver problemas.

Kolb & Kolb (2009) señala que el aprendizaje es un estado duradero que surge de las múltiples interacciones del individuo con su entorno; no solo se asimilan nuevos conocimientos, sino que estos se integran en sus esquemas de acción (Lagos García, 2012). El constructivismo se aplica en diversos contextos educativos, desde la enseñanza de idiomas con métodos colaborativos (Guo, 2024; Jumaah, 2024) hasta la integración de la tecnología en la educación científica y matemática (Chadar & Kumar, 2024; Sigcha, 2024). Además, los avances tecnológicos han fortalecido entornos de aprendizaje interactivos y personalizados (Putri et al., 2024).

En resumen, la teoría constructivista propone que el aprendizaje surge a partir de la interacción constante entre el sujeto y su entorno, transformando la experiencia en conocimiento. Este paradigma ha revolucionado la enseñanza tradicional y sienta las bases para estrategias pedagógicas innovadoras que sitúan al alumno en el centro del proceso formativo, a pesar de los desafíos de implementación y evaluación que aún existen (Erawati & Adnyana, 2024; Halid, 2024).

1.2. Teoría de la Experiencia de John Dewey

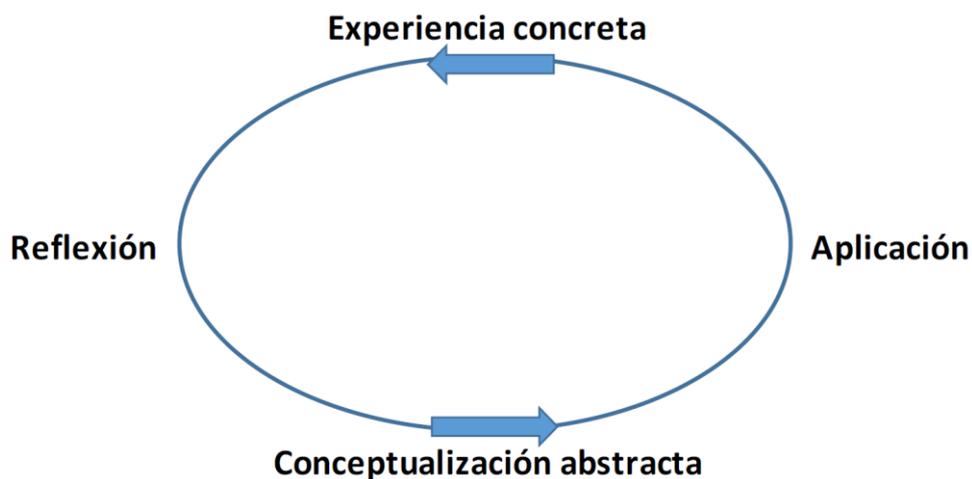
John Dewey es reconocido como el fundador de la filosofía de la educación experiencial, profundamente influenciado por pensadores griegos como Aristóteles, Sócrates y Platón. En su obra "La experiencia y la educación", Dewey postula que la experiencia no es una mera

recepción pasiva de información, sino un compromiso activo con el mundo, en el que el aprendizaje y el crecimiento se producen a través de la interacción entre la acción y la reflexión (Neill, 2008).

Según Dewey, las experiencias personales provienen de dos fuentes fundamentales: las experiencias pasadas acumuladas por el individuo (continuidad) y la interacción de estas con la realidad presente (interacción) (Neill, 2008). Este enfoque implica que la educación debe generar condiciones de aprendizaje que integren la experiencia previa y permitan la participación activa en situaciones de desarrollo. En efecto, el modelo de aprendizaje experiencial de Dewey comprende cuatro fases esenciales (ver Figura 01): experiencia concreta, reflexión, conceptualización abstracta y aplicación (Romero, 2010). Así, el aprendizaje inicia con la experiencia directa, que se comprende mediante la reflexión y la conceptualización, para que luego los nuevos conocimientos sean aplicados a contextos diferentes. En este proceso, el conocimiento previo y las vivencias acumuladas del individuo son elementos esenciales para la construcción de un saber significativo.

Figura 1

Modelo de Aprendizaje Experiencial de Dewey



Nota. Tomado de Romero (2010), basado en Dewey (1938)

La teoría de la experiencia de Dewey constituye la piedra angular de su obra filosófica, resaltando la naturaleza dinámica e interactiva de la experiencia humana. Este planteamiento desafía los modelos tradicionales de cognición, proponiendo que el aprendizaje se enriquece cuando los estudiantes participan activamente, se involucran en situaciones significativas y reflexionan sobre sus experiencias, lo que a su vez fomenta el pensamiento crítico, la

creatividad y la capacidad de resolver problemas (Hildebrand, 2018). En este sentido, la filosofía educativa de Dewey aboga por un enfoque en el que la educación es un proceso vital y no meramente una preparación para el futuro, promoviendo entornos de aprendizaje que se adaptan a los intereses y contextos cambiantes de los estudiantes. En el ámbito de la cognición, Dewey anticipa ideas en línea con el enactivismo, al considerar que el conocimiento emerge de la interacción continua entre el individuo y su entorno, integrando dimensiones sensoriales, motoras y afectivas (Dreon, 2021). Por otro lado, Dewey reconoce la influencia de las experiencias pasadas, incluso aquellas de carácter traumático, en el proceso de aprendizaje y desarrollo. Su teoría sugiere que la educación puede servir como un medio para transformar y superar experiencias difíciles, utilizando enfoques creativos y expresivos—como la educación musical—para facilitar la curación y el crecimiento personal (Hess & Bradley, 2020)

En síntesis, la teoría de la experiencia de John Dewey ofrece un marco integral para comprender cómo el aprendizaje surge de la interacción activa con el entorno. La combinación de acción, reflexión y contextualización de experiencias no solo fundamenta procesos educativos más dinámicos y personalizados, sino que también subraya la importancia de crear entornos desafiantes y significativos que permitan el desarrollo integral del individuo.

1.3. Teoría del Campo de Kurt Lewin

El psicólogo alemán Kurt Lewin (1890–1947) es ampliamente reconocido como el pionero en el estudio de la dinámica grupal y uno de los fundadores de la psicología social. En 1944 estableció el Research Center for Group Dynamics en el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT) y, tres años más tarde, fundó el National Laboratories Training, lo que marcó un hito en el estudio del comportamiento humano en contextos sociales. La característica distintiva de Lewin radica en su enfoque en el análisis de la conducta humana sin separarla de su contexto natural, lo que se refleja en su emblemática fórmula $B = f(P, E)$, en la que el comportamiento (B) es función tanto de la persona (P) como de su entorno (E) (Gold, 1992).

Lewin postuló que el comportamiento de un individuo depende del campo de fuerzas dinámico conformado por los hechos actuales. Este campo psicológico, que constituye el entorno de la persona, es el reflejo de su realidad presente y se caracteriza por la forma en que percibe el mundo, sus deseos, oportunidades, miedos, experiencias y esperanzas (Vélaz,

2012). La influencia de este campo es tan determinante que cualquier cambio en él ocasiona, en consecuencia, un cambio en la conducta. De esta manera, Lewin integró elementos de la física y las matemáticas para modelizar un entorno conformado por hechos actuales, enfatizando que somos, en gran medida, el producto de nuestro campo psicológico, y que para transformar nuestro comportamiento es necesario modificar dicho campo (Lewin, 1988). Entre las características fundamentales de la teoría de campo de Lewin se destacan:

- Método constructivo: Representar un caso individual utilizando elementos como la posición y fuerza psicológica, permitiendo la formación de un número infinito de configuraciones en un momento dado.
- Enfoque dinámico: Entender la dinámica (*dynamis* = fuerza) como el resultado de cambios producidos por fuerzas psicológicas, lo que requiere la formulación de constructos que expliquen lógicamente estas fuerzas.
- Enfoque psicológico: Explicar el campo que afecta al individuo de manera que éste exista de forma real para la persona en el momento determinado y pueda describirse en su totalidad.
- Análisis inicial de la situación global: Comprender la situación en su totalidad antes de analizar en detalle sus partes específicas.
- La conducta como función del campo: El campo pasado influye en el campo presente, siendo este último el único determinante directo de la conducta actual.
- Representaciones matemáticas: Utilizar un lenguaje matemático para representar los elementos de construcción que componen las situaciones psicológicas (Lewin, 1988).

La teoría de campo de Lewin enfatiza además conceptos clave como la posición y fuerza, que explica las acciones individuales en términos de fuerzas internas y externas, y el cálculo motivacional, que alinea las fuerzas psicológicas con los términos afectivos, proporcionando una comprensión más matizada de la motivación (Mambretti, 2014). Asimismo, explora el papel del campo social y el liderazgo, donde el liderazgo se concibe como fundamental para crear consenso y fomentar la cooperación en un entorno social democrático, desafiando las visiones tradicionales de la democracia liberal (Kariel, 1956).

Las aplicaciones de la teoría de campo han sido significativas en diversas áreas. En la psicología social, esta teoría ayuda a comprender la interacción dinámica entre los individuos y su entorno, distinguiendo entre la metateoría psicológica y teorías de campos específicos (Gold, 1992). En el ámbito del desarrollo organizacional, los estudios

influenciados por Lewin han sentado las bases para facilitar cambios efectivos en las organizaciones, subrayando la importancia de entender el campo social para implementar transformaciones exitosas (Burnes, 2007). Además, Lewin destacó la necesidad de vincular la investigación científica social con la práctica, lo cual se refleja en su desarrollo de la investigación-acción, cerrando así la brecha entre teoría y práctica (Chaiklin, 2011).

Aunque la teoría de campo de Lewin ha sido objeto de críticas—algunos señalan que su enfoque puede resultar tautológico y que enfatiza la motivación interna en detrimento de las complejas influencias externas y la agencia individual—su legado persiste en la psicología social contemporánea, especialmente en el estudio de la dinámica de grupos y en la investigación aplicada (Bargal et al., 1992).

En definitiva, la teoría de campo de Kurt Lewin ofrece una concepción holística del comportamiento humano, subrayando que somos el producto de un entorno dinámico en constante cambio. Para que ocurra una transformación en la conducta, es imprescindible modificar el campo psicológico que condiciona al individuo, reflejando la idea de que "somos lo que nuestro entorno nos condiciona ser".

1.4. Teoría del Aprendizaje Experiencial de David Kolb

David Kolb, profesor de Comportamiento Organizacional en la Escuela de Administración de Weatherhead, es el principal exponente de la Teoría del Aprendizaje Experiencial. Gran parte de sus planteamientos se fundamenta en los trabajos de John Dewey y Kurt Lewin. En su teoría, Kolb destaca el papel central de la experiencia en el proceso de aprendizaje, explorando los procesos cognitivos relacionados con la asimilación de las vivencias y describiendo las diversas formas personales de aprender (Gomez, 2010).

Kolb propone un modelo denominado el "Ciclo del Aprendizaje Experiencial" (ver Figura 2), que se compone de cuatro etapas interrelacionadas:

- Experiencia concreta: donde se vive o experimenta una situación de manera directa.
- Observación reflexiva: en la que se detiene para analizar y reflexionar sobre lo ocurrido.
- Conceptualización abstracta: en la cual, a partir de la reflexión, se derivan conclusiones que explican conceptualmente la experiencia.
- Experimentación activa: donde se aplican estas conclusiones en situaciones similares, permitiendo mejorar el desempeño.

Este ciclo destaca que el aprendizaje es un proceso continuo en el que la experiencia se transforma en conocimiento mediante la reflexión y la aplicación práctica.

Figura 2
Ciclo del Aprendizaje Experiencial



Nota. Elaborado por Gomez (2010), basado en Kolb & Kolb (2009).

Kolb identifica, dentro del ciclo de aprendizaje, dos formas de aprender: la percepción, que es la forma en que comprendemos nueva información; y el procesamiento, que es la forma en que procesamos dicha información en algo significativo y utilizable (Gomez, 2010).

De las siguientes facultades: experiencia concreta (EC), observación reflexiva (OR), conceptualización abstracta (CA) y experimentación activa (EA), Kolb et al. (1989) desprende cuatro estilos de aprendizaje (Ver Figura 03) basado en la yuxtaposición de las formas de percibir y procesar: participar de lleno en la situación que se presenta, reflexionar sobre estas experiencias, generar conceptos e integrarlas en teorías, y utilizar estas teorías para tomar decisiones.

Kolb et al. (1989) desarrolló un instrumento denominado “Inventario de Estilos de Aprendizaje” (IEA) para medir los cuatro estilos de aprendizaje, que sintetizados son: sentir (EC), observar (OR), pensar (CA) y hacer (EA). Con este instrumento, Kolb describe los cuatro tipos dominantes de estilos de aprendizaje, ver Tabla 01.

Figura 3
Modelo de Kolb



Nota. Tomado de Kolb et al. (1989)

Según Kolb et al. (1989) y Kolb & Kolb (2009), el estilo de aprendizaje Convergente se caracteriza por un predominio de la conceptualización abstracta (CA) y la experimentación activa (EA). Los individuos convergentes aplican de forma práctica las ideas y se orientan más hacia las cosas que hacia las personas, siendo este el estilo típico de los ingenieros.

En contraste, el estilo Divergente se manifiesta en un mejor desempeño en la experiencia concreta (EC) y la observación reflexiva (OR). Los aprendices divergentes son imaginativos, sensibles y se interesan especialmente por las personas, la cultura y el arte, lo que caracteriza a los administradores de personal.

Por otro lado, el estilo Asimilador se sitúa entre la CA y la OR, y se distingue por su capacidad para crear modelos teóricos y razonar inductivamente; este estilo, sin embargo, muestra menos interés tanto por las personas como por la aplicación práctica de las teorías, siendo característico de las ciencias básicas, así como de los departamentos de investigación y planificación en las empresas.

Finalmente, el estilo Acomodador destaca en la experiencia concreta (EC) y la experimentación activa (EA), lo que se traduce en una orientación hacia la acción. Los acomodadores se involucran en la ejecución de proyectos y experimentos, asumen mayores

riesgos y se sienten cómodos trabajando en equipo; este estilo es típico en carreras técnicas o prácticas, como las relacionadas con los negocios, marketing o ventas.

Tabla 1
Tipos dominantes de estilos de aprendizaje

Características de la persona convergente	Características de la persona divergente	Características de la persona asimilador	Características de la persona acomodador
Pragmático	Sociable	Poco sociable	Sociable
Racional	Sintetiza bien	Sintetiza bien	Organizado
Analítico	Genera ideas	Genera modelos	Acepta retos
Organizado	Soñador	Reflexivo	Impulsivo
Buen discriminador	Valora la comprensión	Pensador abstracto	Busca objetivos
Orientado a la tarea	Orientado a las personas	Orientado a la reflexión	Orientado a la acción
Disfruta aspectos técnicos	Espontáneo	Disfruta la teoría	Dependiente de los demás
Gusta de la experimentación	Disfruta el descubrimiento	Disfruta hacer teoría	Poca habilidad analítica
Es poco empático	Empático	Poco empático	Empático
Hermético	Abierto	Hermético	Abierto
Poco imaginativo	Muy imaginativo	Disfruta el diseño	Asistemático
Buen líder	Emocional	Planificador	Espontáneo
Insensible	Flexible	Poco sensible	Flexible
Deductivo	Intuitivo	Investigador	Comprometido

Nota. Tomado de Kolb (1989)

1.5. Orígenes y Evolución del Outdoor Training

El outdoor training tiene sus raíces en iniciativas pioneras que, desde mediados del siglo XX, apostaron por la formación a través de la experiencia directa en entornos naturales (Jiménez & Gómez, 2006). Su punto de partida se remonta a las innovaciones introducidas por Kurt Hahn en la Escuela Gordonstoun de Escocia en 1934, donde se buscaba un equilibrio entre la educación académica, el entrenamiento físico y el desarrollo del carácter (Neill, 2008). Hahn, al identificar carencias en la formación integral de los jóvenes –como la falta de iniciativa, autodisciplina y compasión– diseñó una metodología basada en el aprendizaje vivencial, que posteriormente se materializó en el concepto de Outward Bound (Pérez et al., 2009).

En 1939, con el establecimiento de la escuela Outward Bound en Aberdovey (Gales), se consolidaron las bases de lo que se conocería como educación al aire libre. Este modelo no solo enfatizaba la superación de retos físicos en entornos naturales, sino que también promovía el desarrollo de habilidades emocionales y sociales a través del autodescubrimiento y la reflexión sobre las experiencias vividas (International, 2021). La metodología se fundamenta en la premisa de que el aprendizaje efectivo surge de la

interacción directa con situaciones desafiantes, donde cada experiencia se convierte en una oportunidad para fortalecer la autoconfianza, el liderazgo y la cohesión grupal.

Posteriormente, la filosofía Outward Bound inspiró la creación de otras instituciones, destacándose la fundación del National Outdoor Leadership School (NOLS) en 1965 por Paul Petzoldt, la cual adoptó y expandió estos principios aplicándolos en contextos de alta exigencia física y psicológica a través de expediciones prolongadas y actividades en ambientes extremos (NOLS, 2021). La estructura de estos programas se orientó hacia el desarrollo de competencias prácticas en liderazgo, manejo de riesgos y toma de decisiones, enfatizando la transferencia de lo aprendido en la naturaleza a situaciones cotidianas y laborales.

Durante las décadas siguientes, el outdoor training evolucionó y encontró nuevas aplicaciones, especialmente en el ámbito empresarial. En los años 80 se comenzaron a diseñar programas de formación corporativa que incorporaban actividades al aire libre con el objetivo de mejorar habilidades interpersonales, la comunicación y la resiliencia en el entorno laboral (Silva et al., 2014). La experiencia vivencial, combinada con procesos de reflexión y análisis post-actividad, permitió a las organizaciones utilizar estas metodologías para fomentar la creatividad, el trabajo en equipo y la capacidad de adaptación ante situaciones imprevistas.

Hoy en día, el outdoor training se ha consolidado como un método integral que une teoría y práctica, apoyándose en diversas corrientes del aprendizaje experiencial –desde el constructivismo hasta los modelos desarrollados por Dewey, Lewin y Kolb–. Esta evolución ha permitido adaptar el método a diferentes contextos, desde la educación formal hasta la capacitación en el entorno empresarial, demostrando que la experiencia directa en la naturaleza es una herramienta poderosa para el desarrollo integral de las personas (Jiménez & Gómez, 2006).

1.6. El Outward Bound

El Outward Bound es una red de escuelas ubicadas en más de 30 países alrededor del mundo, sirve a cerca de 250 000 personas al año y ha llegado a más de siete millones de personas en sus cerca de 80 años de historia (USA O.B., 2021). El Outward Bound es también conocido como programa de educación al aire libre (Neill, 2008); sin embargo, el significado literal

de Outward Bound se refiere al hecho de izar una bandera por los buques al dejar el puerto seguro para incursionar en los mares llenos de aventura.

El origen de este modelo se remonta a 1934, cuando en la Escuela Gordonstoun de Escocia Kurt Hahn implementó por primera vez un plan de estudios innovador, equilibrando los estudios académicos con el desarrollo del carácter, el liderazgo y el sentido de servicio. Con el estallido de la guerra en Europa en 1939, Hahn, junto con el empresario Lawrence Holt, fundó una nueva escuela en Aberdovey (Gales) que promovía la aptitud física, el emprendimiento, la tenacidad y la compasión entre la juventud, denominándola Outward Bound. La esencia de esta institución radicaba en la formación a través de experiencias vivenciales en el mar, las montañas y el desierto, combinando los principios de Outward Bound para enseñar tanto habilidades técnicas como competencias esenciales para la vida. Desde 1941, aunque ha evolucionado, la organización ha mantenido su filosofía original de superar retos en entornos naturales, contribuyendo a la construcción de la autoestima individual y al fortalecimiento de la conciencia de interdependencia en el grupo (USA, 2021).

Para Pérez et al. (2009), la base de la filosofía de Kurt Hahn reside en su concepción del sistema educativo y social, al que consideraba corruptor de las nuevas generaciones, lo que había contribuido a movimientos nacionalistas y guerras mundiales. Como respuesta, Hahn creó una nueva pedagogía denominada *Erlebnispädagogik* (Educación Experiencial), fundamentada en el respeto a la juventud. Según Neill (2008), Hahn percibía a los jóvenes como vulnerables a diversas "enfermedades" de la sociedad moderna —disminución del buen estado físico, falta de iniciativa, memoria e imaginación, débil tradición marina, falta de autodisciplina y compasión— y propuso remedios tales como el entrenamiento físico mediante ejercicios y actividades al aire libre, expediciones de varias jornadas, proyectos temáticos con contenidos didácticos y el servicio a la comunidad a través de la prestación de primeros auxilios en el mar, la costa y la montaña (Pérez et al., 2009).

La metodología de Kurt Hahn se fundamenta en el aprendizaje a partir de experiencias vividas, donde el grupo enfrenta y resuelve retos o problemas mediante juegos y actividades al aire libre, siendo la reflexión el proceso central que consolida los aprendizajes (Pérez et al., 2009). Los cinco elementos básicos de los cursos Outward Bound formulados por Hahn y Holt en 1941, y presentes aun en la actualidad, según el Outward Bound International (2021), son:

- Desarrollo del carácter: abarcan la mente, el cuerpo y el espíritu, fomentando el autoconocimiento, la tenacidad, el entrenamiento físico, el trabajo en equipo, el liderazgo, la independencia, la asunción de responsabilidades y la superación de límites autoimpuestos.
- Aventura y desafío: actividades que requieren un esfuerzo especial, generando experiencias emocionantes con resultados inciertos y riesgos aceptables.
- Compasión y servicio a la comunidad: promueven el valor de la humanidad, la diversidad y el mundo natural, impulsando comportamientos compasivos y una ética de servicio.
- Aprendizaje mediante la experiencia: se basa en un proceso educativo que combina la acción y la reflexión, presentando experiencias intencionadas para promover el dominio de habilidades y su valoración.
- Responsabilidad social y ambiental: inculcan un sentido de integridad que se refleja en decisiones y acciones de impacto positivo tanto en la sociedad como en el medio ambiente.

Figura 4

Actividades del Outward Bound International



Nota. Tomado de Outward Bound International

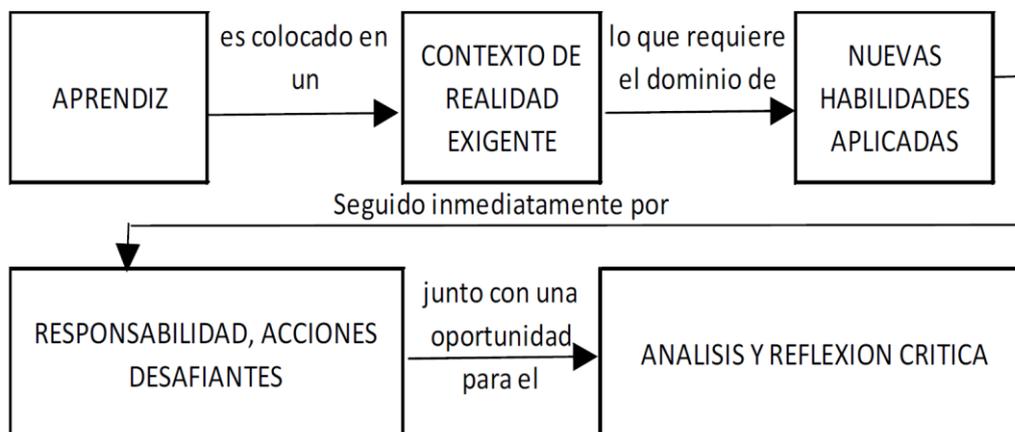
Después de la segunda guerra mundial, los principios de Outward Bound se ampliaron e incluyeron aspectos de aptitud, iniciativa, emprendimiento, memoria, imaginación, autodisciplina y compasión (Neill, 2008). Posteriormente, las escuelas Outward Bound desarrollaron diez principios, los cuales son descritos por Croso (2015) a continuación:

- Primacía del autodescubrimiento: el aprendizaje es mucho mejor cuando hay emociones y desafíos.
- Tener ideas maravillosas: la enseñanza debe fomentar la curiosidad por el mundo, por el establecimiento de situaciones de aprendizaje que hagan pensar.
- Responsabilidad por aprender: la persona es responsable de su aprendizaje personal y social.
- Empatía y cuidado: el aprendizaje es mucho mejor cuando las ideas de todos son respetadas y hay mutua confianza.
- Éxito y fracaso: las personas deben tener éxito para aumentar su confianza, tomar riesgos y encarar retos. Pero también, es importante aprender de los fracasos para perseverar en situaciones difíciles.
- Colaboración y competencia: el desarrollo individual y grupal se complementan. Las personas deben competir, no unas contra otras, sino contra sus mejores marcas personales, con altos estándares de excelencia.
- Diversidad e inclusión: estos aumentan el bagaje de ideas, la creatividad, la resolución de problemas y el respeto por los demás.
- Mundo natural: relacionarse directa y respetuosamente con la naturaleza mejora el espíritu y muestra aspectos resaltantes de causa y efecto.
- Soledad y reflexión: las personas necesitan de la soledad para conocerse y crear sus ideas.
- Servicio y compasión: somos la tripulación, no los pasajeros. Las personas deben tener actitudes de servicio a los demás.

En la Figura 05 podemos apreciar el Modelo del proceso Outward Bound desarrollado por Gager, el cual consiste en que una persona es ubicada en un contexto exigente, que requiere el dominio de nuevas habilidades, seguidas inmediatamente por responsabilidades (consecuencias de las acciones de uno), acciones desafiantes (toma de decisiones que afectan a uno mismo y a otros) junto a una oportunidad para el análisis y la reflexión (Neill, 2008).

Figura 5

Flujo del proceso de aprendizaje experiencial en el Outward Bound



Nota. Tomado de Neill (2008).

1.7. El National Outdoor Leadership School (NOLS)

En 1965, Paul Petzoldt, uno de los mejores montañistas de Estados Unidos, funda el National Outdoor Leadership School. Desde entonces esta escuela ha enseñado a más de 50,000 estudiantes habilidades de liderazgo y vida al aire libre (NOLS, 2021). Tiene su sede en Rand, Wyoming, EE. UU. y opera en Arizona, Washington, Wyoming, Idaho, Alaska, Chile, India, Canadá, México y Australia.

La modalidad más empleada en los cursos de NOLS es la expedición por lugares aislados, cuya duración varía entre 7 y 95 días. Entre los cursos destacados se encuentran el excursionismo, montañismo, kayak, espeleología, escalada en roca, esquí, cabalgatas y navegación a vela, desarrollados en grupos de entre 10 y 17 personas (NOLS, 2021).

La educación experiencial constituye la base de los programas de NOLS, donde se pone un fuerte énfasis en la superación de desafíos. Un elemento esencial en la formación en liderazgo es el manejo del riesgo, que se fundamenta en el buen juicio, la experiencia, el conocimiento y la reflexión. NOLS aprovecha áreas naturales, especialmente aquellas de difícil acceso, para enseñar liderazgo y toma de decisiones en situaciones reales, ofreciendo retroalimentación precisa en el momento oportuno y facilitando la transferencia de lo aprendido a contextos cotidianos.

Figura 6

Actividades en el National Outdoor Leadership School



Nota. Tomado de NOLS (2021)

Según NOLS (2021), el desarrollo de habilidades en liderazgo, planificación, eficiencia y trabajo en equipo se potencia cuando el individuo dirige pequeños grupos en expediciones en la naturaleza. Estas experiencias proporcionan lecciones que se mantienen a lo largo de la vida, permitiendo su traslado a contextos académicos y laborales. Además, NOLS (2021) señala que un líder debe manifestar siete destrezas fundamentales en cualquier contexto social:

- Comportamiento de expedición: Colaborar, resolver problemas, trabajar en equipo, mantenerse motivado y motivar a los demás.
- Competencia: Poseer conocimientos técnicos, destrezas y habilidades, así como la capacidad de organizar y gestionar.
- Comunicación: Emplear retroalimentación específica y oportuna, escuchar activamente y expresar con valor lo que piensa, desea y siente.
- Juicio y toma de decisiones: Realizar decisiones apropiadas a cada situación, aprovechando la experiencia para ejercer un buen juicio y utilizando las fortalezas y conocimientos de otros para solucionar problemas.
- Tolerancia a la adversidad y la incertidumbre: Soportar el trabajo arduo, adaptarse a los cambios y a la incertidumbre, y tomar decisiones adecuadas bajo condiciones de estrés.

- Autoconocimiento: Ser consciente de las propias habilidades, fortalezas y limitaciones; conocer el propio estilo de liderazgo y su influencia en los demás, así como el impacto de sus palabras y acciones.
- Visión y acción: Identificar oportunidades en diversas situaciones, impulsar a otros, y usar las metas del grupo para guiar las acciones.

Asimismo, el currículo universal del National Outdoor Leadership School se fundamenta en pilares esenciales:

- Seguridad y evaluación de riesgos: Reconocer y gestionar los riesgos para desarrollar la seguridad.
- Liderazgo y trabajo en equipo: Aplicar el liderazgo situacional que involucra a las personas en la toma de decisiones.
- Técnicas de vida al aire libre: Dominar las habilidades técnicas requeridas en actividades como el kayak o el montañismo.
- Conservación del medio ambiente: Asumir la responsabilidad de cuidar y proteger las áreas naturales (NOLS, 2021).

1.8. Definición y Terminología

En 1941, Kurt Hahn y Holt fundan el Outward Bound en Aberdovey. Años más tarde, en 1965, la filosofía Outward Bound influye en la creación del National Outdoor Leadership School (NOLS), por Paul Petzoldt en Estados Unidos, y a finales del siglo XX influye también en la aparición del moderno Outdoor Training.

Según McEvoy y Buller (1990, citados en Jiménez & Gómez (2006)), los inicios de esta evolución se sitúan en 1961, cuando se creó la primera escuela Outward Bound en Colorado, y en 1971 se dio lugar al Proyecto Aventura, que integró las actividades de Outward Bound en las clases de educación física dentro de la educación pública. Posteriormente, Wagner, Baldwin y Roland (1991, citados en Jiménez y Gómez (2006)) señalan que en la década de los 80 surgieron los primeros programas de outdoor training dirigidos al personal de las empresas, orientados a transferir competencias tales como la confianza, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y el manejo del riesgo desde el entorno natural al mundo corporativo.

En este contexto, el outdoor training se define como un método para formar, motivar y comprometer al personal de una organización, sin importar su cargo o nivel jerárquico, a través de desafíos que promueven la interacción grupal. El objetivo fundamental de estas intervenciones es capacitar al recurso humano en habilidades directivas y empresariales, elevando el desempeño individual y la competitividad de la organización mediante actividades que combinan el desafío y la aventura en la naturaleza (Jiménez y Gómez, 2006).

El experto Reinoso (2007) amplía esta perspectiva al definir el outdoor training como una metodología de aprendizaje destinada a formar personas y equipos, con énfasis en el desarrollo de competencias emocionales y en la transmisión de valores. Esta metodología utiliza la naturaleza como aula y el aprendizaje experiencial como método, con el propósito de replicar entornos cotidianos a través de actividades naturales y su posterior análisis. Por su parte, Molina (2011, citado en Silva et al., (2014)) argumenta que el outdoor training crea el ambiente ideal para que individuos, grupos y organizaciones se conozcan mejor, ya que la naturaleza ofrece un contexto novedoso, desafiante y equitativo que estimula la participación y el compromiso de todos los involucrados..

En tanto que Molina (2011; citado en Silva et al., 2014) considera al outdoor training como el ambiente necesario para que individuos, grupos y organizaciones, se conozcan mejor, tomando a la naturaleza como el lugar ideal y eficaz para favorecer tal encuentro por ser una zona nueva, desconocida y desafiante que hace que todos se sientan iguales, sin distinciones de posición, más aun cautivando el interés de los participantes.

Con respecto a la traducción literal del inglés al español del término outdoor training, esta es: entrenamiento al aire libre, formación fuera del aula, aprendizaje al aire libre, aprendizaje de la experiencia o entrenamiento experiencial (Reinoso, 2007).

Jiménez y Gómez (2006) mencionan que existen distintos términos utilizados para referirse al outdoor training como: outdoor training, outdoor management training, outdoor management development, outdoor development, outdoor-based experiential training, outdoor experiential training, outdoor challenge training, outdoor leadership, adventure training, corporate adventure training, adventure learning, employee-based learning, management development, executive challenge, etc.

Así, toda esta terminología se puede agrupar en dos:

i. Terminología asociada al outdoor training como rama de las actividades en la naturaleza. Martin (2001; citado en Jiménez y Gómez, 2006) explica mejor esta terminología como:

- La educación al aire libre (outdoor education). La educación al aire libre busca el crecimiento personal y social del individuo, así como un mayor aprecio por la naturaleza.
- La educación a través de la aventura (adventure education). Implica, además, aspectos reales de riesgo y peligro en el desarrollo de sus actividades.
- La educación medioambiental (environment education). La enseñanza completa del medioambiente desarrolladas íntegramente en el medio natural.

ii. Terminología específica en relación al outdoor training:

- Ropes courses (Cursos de cuerdas) o challenges courses (cursos de desafíos). Terminología utilizada para referirse a las actividades realizadas en complejos armados en lo alto de árboles utilizando cuerdas o cables de acero, sirviendo como medios que favorecen el crecimiento social y personal del individuo (Carns y Holland, 2001; citados en Jiménez y Gómez, 2006).
- Adventure therapy, therapeutic adventure, adventure-based counselling, adventure-based therapy, wilderness therapy. Gran parte de los programas de aventura ofrecen dinámicas terapéuticas grupales como: actividades rompe hielo, afianzamiento de grupo, desarrollo de la comunicación, ofrecer feedback entre los participantes, entre otros. (Russell, 2001; citado en Jiménez y Gómez, 2006).

Esta clasificación refleja la amplitud y versatilidad de las metodologías basadas en la experiencia al aire libre, subrayando cómo, a través de distintas prácticas y terminologías, se busca fomentar un aprendizaje integral que combine lo físico, emocional y cognitivo.

Capítulo II. Diseño y Desarrollo de Programas Outdoor Training

La sección describe cómo se diseñan y desarrollan programas de outdoor training. Se detalla el proceso metodológico que incluye una fase previa de análisis y diseño, la ejecución de actividades al aire libre que van desde aventuras de bajo impacto hasta desafíos de alto riesgo, y una fase final de reflexión y transferencia de aprendizajes a la vida laboral y personal.

2.1. Proceso Metodológico

Como se mencionó antes, el modelo de aprendizaje de Kolb es la base de la metodología formativa de los outdoor training en todo el mundo. Jiménez & Gómez (2008) consolidan las diversas estructuras metodológicas de varios autores, resumiendo la estructura de un outdoor training en las siguientes fases:

i. Pre – Outdoor

a. Análisis y valoración de las necesidades

En primer lugar, es necesario identificar las necesidades específicas de la organización que requiere de un outdoor training. Este diagnóstico implica analizar la organización, comprender su negocio, estrategia, objetivos, cultura, estructura y funcionamiento, e identificar sus necesidades: ¿con qué fin se requiere un OT? ¿Qué habilidades deben desarrollarse para elevar la productividad, competitividad y liderazgo? Es fundamental definir el tipo de intervención a aplicar. Jiménez & Gómez (2008) destacan tres aspectos clave:

- Definir si la intervención solo busca premiar a los trabajadores o también desarrollar un proceso formativo.
- Decidir si se evaluarán los resultados en función de la productividad o en base al desarrollo de habilidades personales y sociales.
- Seleccionar las técnicas de evaluación y captura de datos, tales como cuestionarios, entrevistas, grabación de vídeos, etc. Además, es necesario determinar el número de participantes, su edad, sexo, puesto o cargo, entre otros.

b. Diseño de la actividad

Una vez concluido el análisis de necesidades, se debe diseñar la intervención. Se incluyen actividades de aventura en la naturaleza (rafting, paintball, orientación, etc.), actividades con cuerdas en altura, actividades de supervivencia y juegos que desarrollan la confianza, el trabajo en equipo y la comunicación. También se pueden incorporar actividades extremas, como simulaciones de rescates en montaña (Jiménez y Gómez, 2008). Estas actividades se agrupan en dos categorías: de bajo impacto emocional y reducido riesgo físico, y de alto impacto emocional y elevado riesgo físico. La selección debe estar alineada con el contexto actual de la organización, enfocándose en las fortalezas y debilidades tanto individuales

como grupales, y considerando aspectos como el tamaño y composición del grupo, aptitud física, número de actividades, objetivos, nivel de dificultad, duración, material, personal necesario, seguridad y ubicación.

c. Reunión previa a la actividad

Días antes de iniciar las actividades, es esencial realizar una reunión con los participantes para explicar la naturaleza del programa, sus objetivos, brindar información detallada sobre las actividades a realizar y resolver cualquier duda (Jiménez & Gómez, 2008).

ii. Outdoor Training

Esta fase consiste en llevar a la práctica las actividades planificadas. Según Jiménez & Gómez (2008), es en este punto donde se generan los datos más relevantes para la fase posterior de reflexión. Es crucial registrar todo lo sucedido mediante fotografías, vídeos y otros instrumentos de control, y asegurar una estrecha coordinación entre el facilitador y los técnicos deportivos, quienes garantizan la seguridad, organización y correcta ejecución de las actividades.

iii. Post - Outdoor

a. Reflexión

Consiste en compartir las experiencias del grupo tras la actividad, con el objetivo de reflexionar y analizar lo sucedido. El facilitador dirige la atención sobre las actitudes a trabajar, permitiendo que los participantes identifiquen, procesen e interioricen los aprendizajes. Se recomienda debatir lo ocurrido desde múltiples perspectivas y promover la transferencia de los aprendizajes a la vida personal o profesional. Esta fase se estructura en tres subfases:

- Primera fase: el facilitador destaca la satisfacción experimentada durante la actividad, lo cual ya representa un aprendizaje.
- Segunda fase: discusión grupal y autorreflexión, donde el facilitador dirige el proceso y, posteriormente, invita al grupo a profundizar en la experiencia a través de una secuencia de preguntas.
- Tercera fase: se busca la transferencia de lo aprendido a la realidad cotidiana del participante utilizando metáforas y analogías.

Además, Buller, Cragun y McEvoy (1991, citados en Jiménez y Gómez (2008)) resumen preguntas clave para este proceso:

- ¿Qué ha pasado?, ¿qué acabamos de hacer? (para compartir pensamientos y sentimientos, y analizar resultados, éxitos, fracasos y obstáculos).
- ¿Así qué?, ¿qué significa para ustedes todo esto?, ¿qué han aprendido? (para interpretar y evaluar cómo el comportamiento individual y grupal influye en el desempeño).
- ¿Ahora qué?, ¿cómo se puede aplicar este aprendizaje a su situación y en el futuro? (para promover la reflexión sobre la aplicación de los aprendizajes).

Además, se exploran tres niveles de análisis (Quiñónez y Cadavid, 2001, citados en Jiménez y Gómez (2008)):

- Nivel grupal: cómo el desempeño individual impacta en el grupo, destacando comunicación, liderazgo y trabajo en equipo.
- Nivel interpersonal: la interacción entre participantes y cómo influyen en el comportamiento individual dentro del equipo.
- Nivel intrapersonal: los sentimientos personales (miedo, autovaloración, aceptación, confianza y autoestima).

b. Transferencia y consolidación de los aprendizajes

La transferencia es la característica distintiva del outdoor training, permitiendo aplicar lo aprendido a la vida laboral del participante. Jiménez y Gómez (2008) proponen tres tipos de transferencia:

- Transferencia específica: aplicación de habilidades y destrezas en situaciones concretas.
- Transferencia no específica: adopción de conductas generales aplicables en diversos contextos.
- Transferencia metafórica: capacidad de correlacionar experiencias de un contexto a otro.

Algunos programas de outdoor training han diseñado metodologías de transferencia que incluyen planes de acción con metas a corto, mediano y largo plazo.

2.2. Estrategias de Evaluación y Transferencia de Aprendizajes

Los métodos de evaluación incluyen el uso de cuestionarios, entrevistas y grabaciones de vídeo para documentar la experiencia durante la fase de Outdoor Training. El proceso de reflexión, es esencial para analizar en detalle los resultados de las actividades, permitiendo identificar tanto los éxitos como las áreas de mejora.

Las estrategias de análisis se basan en la revisión de las respuestas y comportamientos observados, utilizando herramientas cualitativas y cuantitativas que permiten extraer conclusiones sobre el impacto en el autoconcepto, la toma de decisiones y otras competencias emocionales. La retroalimentación inmediata y estructurada, especialmente en el proceso de debriefing, facilita la consolidación del aprendizaje y su transferencia a contextos laborales y personales (Bosch, 2016). En algunos programas, se implementa un seguimiento a mediano y largo plazo para evaluar la sostenibilidad de los cambios, lo cual es fundamental para validar la efectividad de la intervención.

2.3. Directrices Prácticas para la Implementación

Esta sección presenta recomendaciones prácticas basadas en el proceso metodológico y las estrategias de evaluación anteriormente descritas. Se destaca la importancia de adaptar cada programa de outdoor training a las necesidades específicas de la organización o grupo participante. Entre las directrices se incluyen:

- Realizar un diagnóstico detallado de la organización antes de diseñar el programa, considerando factores como la cultura, estructura y objetivos específicos.
- Definir claramente los objetivos de la intervención, ya sea para premiar el rendimiento o para desarrollar habilidades formativas.
- Seleccionar cuidadosamente las actividades a implementar, asegurándose de que se ajusten al contexto y que potencien las fortalezas del grupo, diferenciando entre actividades de bajo y alto impacto.
- Establecer protocolos de seguridad y definir el tamaño del grupo, la composición y el perfil de los participantes para garantizar una experiencia óptima y segura.
- Implementar reuniones previas y sesiones de retroalimentación estructuradas que faciliten la reflexión y la transferencia de aprendizajes.
- Diseñar un plan de seguimiento que permita evaluar el impacto de la intervención a lo largo del tiempo, estableciendo metas claras a corto, mediano y largo plazo.

Estas directrices prácticas están orientadas a facilitar la implementación exitosa de programas de outdoor training tanto en entornos educativos como en contextos corporativos, asegurando que los aprendizajes vivenciales se traduzcan en mejoras tangibles en la productividad y el desarrollo integral de los participantes

2.4. Actividades del Outdoor Training

Las actividades de un outdoor training pueden clasificarse en: adventure training o actividades de aventura y challenge courses o cursos de desafíos (Clements, Wagner y Roland, 1995; Carns, Carns y Holland, 2001; citados en Jiménez y Gómez (2006)).

i. Adventure training.

Las actividades de aventura, incluyen actividades como el trekking, paintball, rafting, espeleología, piragüismo, carreras de orientación, entre otras.

Trekking. Esta actividad acerca íntimamente a la persona con la naturaleza, consiste en recorrer a pie distintos caminos o senderos rurales, pudiendo elegirse entre rutas cortas de uno o dos días o rutas largas de varios días.

Figura 7
Trekking



Nota. Tomado de Google imágenes

Raid de aventura. O también conocido como carrera de orientación, consiste en completar un recorrido por equipos, generalmente conformado por hombres y mujeres, en el menor tiempo posible. Durante el recorrido se desarrollan diferentes actividades como la navegación, ciclismo, remo, escalada en roca, rapel, ascenso por cuerdas, entre otros. El raid de aventura desarrolla múltiples competencias como el trabajo en equipo, liderazgo, orientación al logro, automotivación, resiliencia, entre otros.

Figura 8
Carreras de aventura



Nota. Tomado de Google imágenes

Rafting. Esta actividad consiste en navegar el cauce de los ríos sobre un bote inflable, donde la aventura es más intensa cuanto más turbulentas sean las aguas. Esta actividad requiere de coordinación y trabajo en equipo de los participantes.

Figura 9
Rafting



Nota. Tomado de Google imágenes

Piragüismo. Esta actividad se desarrolla en el mar, río o lago sobre una embarcación ligera que es impulsada por una, dos o cuatro personas mediante remos. La actividad requiere de sus participantes el trabajo en equipo, la colaboración, organización, entre otros, para que la embarcación se mueva rápidamente y se dirija a su destino.

Figura 10
Piragüismo



Nota. Tomado de Google imágenes

Paintball. Un equipo utilizando marcadores de aire comprimido que dispara bolas de pintura debe eliminar al equipo contrario. La actividad se desarrolla al aire libre, donde la naturaleza

otorga la protección y el camuflaje necesario. El paintball desarrolla el pensamiento estratégico, el trabajo en equipo, liderazgo, orientación al logro, entre otros.

Figura 11

Paintball



Nota. Tomado de Google imágenes

ii. Challenge courses.

Los cursos de desafío, tienen como propósito la formación de los participantes, enfocándose en potenciar el cambio de actitudes. Por el nivel de impacto emocional, los challenge courses se clasifican en low impact programming y high impact programming (Clements et al., 1995; Carns et al., 2001; citados en Jiménez & Gómez (2006)).

a. Low impact programming. Los programas de bajo impacto están conformados por actividades cuya ejecución conlleva un bajo riesgo físico para el participante. Incluyen actividades en el medio natural desarrollados a baja altura y con materiales básicos (Clements et al., 1995; Carns et al., 2001; citados en Jiménez & Gómez (2006)). Dentro de las múltiples actividades que la incluyen, tenemos, principalmente, las siguientes:

La Telaraña. Una cuerda es tejida a modo de una gran telaraña entre dos árboles, la araña saldrá al mínimo movimiento de las cuerdas. Los participantes están ubicados a un lado de la telaraña y deben pasar al otro lado con mucho cuidado, por los agujeros. Esta actividad desarrolla las competencias de trabajo en equipo, comunicación, coordinación y concentración, principalmente.

Figura 12

La Telaraña



Nota. Tomado de Google imágenes

La Manta. Los participantes se encuentran sobre una manta y deben darle vuelta sin sacar los pies fuera de ella. Esta actividad desarrolla competencias de comunicación y trabajo en equipo, principalmente.

Figura 13

La Manta



Nota. Tomado de Google imágenes

Fuga de Alcatraz. Dos de los miembros de cada equipo deben fugarse por el interior de varios anillos tubulares colgados. El equipo debe tener cuidado de no tocar los anillos pues la alarma sonaría y quedaría frustrado el escape. Esta actividad desarrolla las competencias de trabajo en equipo, coordinación y comunicación, principalmente.

Figura 14

Fuga de Alcatraz



Nota. Tomado de Google imágenes

Carrera de esquís: A manera de esquís gigantes, los participantes, con los pies asegurados en ellos, deben coordinar sus movimientos si desean avanzar y llegar a la meta. Esta actividad desarrolla las competencias de creatividad, solución de problemas, trabajo en equipo, comunicación, liderazgo, entre otros.

Figura 15
Carrera de esquís



Nota. Tomado de Google imágenes

El barco. Ya sea en un lago, río o mar, cada equipo deberá armar con escaso material un barco para transportarse en el de un lugar establecido a otro, sin hundirse. Esta actividad desarrolla la comunicación, trabajo en equipo, creatividad y liderazgo, principalmente.

Figura 16
El barco



Nota. Tomado de Google imágenes

El bidón radioactivo. Un bidón radioactivo ubicado en el centro de un círculo, debe ser recuperado mediante cuerdas, sin tocarlo ni pisar el interior del círculo; luego, debe ser colocado en una zona segura.

Figura 17
El bidón radioactivo



Nota. Tomado de Google imágenes

Y muchas otras actividades como: futbol humano, la cerca eléctrica, figuras geométricas, el cubo de globos, el transportador, el lápiz, etc.

Figura 18

Diversas actividades del outdoor training



Nota. Tomado de Google imágenes y Silva et al. (2014).

b. High impact programming. Las actividades que conllevan un alto riesgo subjetivo y que se concentran en el crecimiento emocional personal, son las realizadas en grandes alturas, como el rápel, la escalada en roca, zipline, canyoning, convivencia de varios días en alta montaña, andinismo, cuerdas en altura, etc. (Clements et al., 1995; Carns et al., 2001; citados en Jiménez & Gómez (2006)).

Escalada en roca. El objetivo es lograr llegar al top de la vía, para ello es necesario utilizar las manos y pies coordinadamente para apoyarse y asirse de las salientes de la roca. Además de cultivar la forma física, contribuye grandemente a la fortaleza emocional.

Figura 19
Escalada en roca



Nota. Tomado de Google imágenes

Zipline. A través de un cable de acero y mediante arneses, mosquetones y poleas, el participante se traslada de un punto alto a otro más bajo. Las distancias dependen de la geografía del lugar. Se disfruta de emocionantes vistas a valles, bosques, paredes de roca, lagos o ríos. Desarrolla la autoconfianza, el autocontrol, la orientación al logro, entre otros.

Figura 20
Zipline



Nota. Tomado de Google imágenes

Rápel. Consiste en descender paredes verticales o desplomes a través de una cuerda, arnés, y descensor. El participante es libre de decidir con que velocidad desciende o cuando detenerse. Bastante recomendable para desarrollar la autoconfianza y la superación de retos.

Figura 21
Rappel



Nota. Tomado de Google imágenes

Canyoning. Consiste en avanzar por el cauce de un río, ya sea caminando, saltando, destrelando o rapelando. Combina las emociones del rapel con las caídas de agua de cascadas, que en todo momento hacen más fluida y viva el contacto con la naturaleza.

Figura 22

Descenso de barrancos



Nota. Tomado de Google imágenes

Espeleología. Consiste en descender a cuevas a través de cuerdas, arneses, mosquetones y descensores. Combina la exploración a pie de las cuevas, con saltos y destrepes, muchas veces en presencia de aguas profundas. El ingreso en las cuevas con linternas y las vistas de formaciones rocosas, la hacen una experiencia emocionante.

Figura 23

Espeleología



Nota. Tomado de Google imágenes

Puenting. Se trata de saltar desde lo alto de un puente hacia el vacío, sujetos por una liga que absorbe paulatinamente la caída. La carga emocional es bastante intensa con altas dosis de adrenalina.

Figura 24

Puenting



Nota. Tomado de Google imágenes

Talleres de cuerdas en altura. Se trata de una gran variedad de actividades realizadas a gran altura a través de cuerdas, a menudo en instalaciones planificadas especialmente para el desarrollo de estos talleres, con personal especializado en trabajos con cuerdas y seguridad en la altura. Estos talleres desarrollan competencias como: autoconfianza, trabajo en equipo, solución de problemas, orientación al logro, entre otras.

Figura 25

Talleres de cuerdas en altura



Nota. Tomado de Google imágenes

Capítulo III. Impacto en el Desarrollo de Competencias: Estudio de caso en una escuela de administración

La sección examina cómo el outdoor training favorece el desarrollo de competencias emocionales, evidenciado en diversos estudios con jóvenes, estudiantes y ejecutivos. A través de experiencias desafiantes en entornos naturales y procesos estructurados de reflexión, se observa un fortalecimiento del autoconcepto, la autoconfianza y el trabajo en equipo, habilidades que se trasladan a contextos personales y laborales. Además, se identifican contribuciones teóricas y empíricas importantes, así como limitaciones metodológicas que subrayan la necesidad de investigaciones longitudinales para confirmar la sostenibilidad de estos efectos.

3.1. Las Competencias Emocionales

a. Inteligencia Emocional

Fue en 1885 que Francis Galton definió la inteligencia como una habilidad general presente en toda actividad cognitiva, variando entre las personas y, por tanto, determinando el nivel de inteligencia de estos. Posteriormente, en 1900, Alfred Binet definió a su vez la inteligencia como la habilidad para seleccionar y mantener determinado curso de acción, como la adaptación a nuevos contextos situacionales y la habilidad para reflexionar en los propios actos.

En 1938, Thurstone plantea siete características básicas de la inteligencia, la comprensión verbal, la fluidez verbal, numérica, espacial, memoria mecánica, percepción y razonamiento. Luego, en 1971, Guilford les adiciona el juicio social y la creatividad. Por su parte, Sternberg incluye tres componentes a la inteligencia, el que considera los aspectos internos del individuo, el que considera los aspectos externos y el que integra el componente experiencial. Es, sin embargo, en 1983, que Howard Gardner propone el modelo más completo, el de las inteligencias múltiples, conformada por siete inteligencias: lingüística, espacial, lógico-matemática, musical, corpórea o cinestésica, intrapersonal e interpersonal y naturalista (Macías, 2002).

Desde entonces aparecieron un gran número de modelos de la inteligencia emocional, destacando entre ellos los de Mayer y Salovey, Bar-On, Cooper y Sawaf, Shapiro y Goleman. Todos ellos proponen distintos componentes e instrumentos para la medición del constructo inteligencia emocional.

Así, para Mayer y Salovey la inteligencia emocional comprende las habilidades de percibir, evaluar y expresar emociones; la habilidad de obtener y generar emociones mientras promueve pensamientos; habilidad de conocer las emociones; y la habilidad de manejar las emociones para el desarrollo emocional e intelectual (Bisquerra, 2003).

En tanto que, para Goleman (1998), la inteligencia emocional es tener conciencia de las propias emociones, reconocer los sentimientos cuando estos ocurren; manejar las emociones para que se expresen de forma apropiada, la habilidad para controlar la ira o furia; dirigir las emociones al logro de objetivos; reconocer las emociones de otros; y establecer relaciones, eficiencia interpersonal (Bisquerra, 2003).

b. Modelo de las Competencias Emocionales de Goleman

Este modelo, realizado por Daniel Goleman, define la inteligencia emocional como la habilidad de reconocer y manejar nuestras emociones y administrar nuestras relaciones. A continuación, explicamos con más detalle sus principales características.

Competencia Emocional

Partamos por la definición de competencia, en sentido laboral, realizada por Guerrero (2022) quien afirma que es tener conocimiento, habilidad y actitud con ética y valores. Es decir, una persona con competencia conoce, aplica y tiene una actitud alineada con su entorno y la sociedad. David McClelland, profesor de Harvard, afirma que a las personas se les conoce por su trabajo ejecutado en una situación real, más que por sus diplomas o certificados que evidencian circunstancias pasadas.

Asimismo, una competencia en el ámbito profesional es la habilidad, aptitud y eficiencia que permite al individuo desempeñarse exitosamente en el trabajo. Del mismo modo, una competencia es la capacidad del individuo para utilizar sus conocimientos, habilidades y actitudes para afrontar y resolver una situación problemática (Galdeano & Valiente, 2010).

De esta forma, Mayer y Salovey definen competencia emocional como la capacidad de percibir, comprender y expresar emociones, la capacidad de generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la capacidad de comprender las emociones y el conocimiento emocional, y la capacidad de regular las emociones para mejorar el crecimiento intelectual y emocional (Guerrero, 2022).

Así, en la década de los 90, influenciado por Mayer y Salovey, el psicólogo Daniel Goleman, profesor de la universidad de Harvard, hace conocer el concepto de "Inteligencia Emocional" a través de su libro del mismo nombre, mostrando que en la vida diaria es más importante el coeficiente emocional que el coeficiente intelectual (Trujillo & Rivas, 2005). Es decir, para Goleman (1998) si se quiere tener éxito es necesario la inteligencia emocional, que es el grado de consciencia de nuestras emociones, la de los demás y las capacidades sociales, que son más importante que el coeficiente intelectual o los estudios académicos.

En definitiva, Goleman (1998) define la competencia emocional, en un contexto empresarial, como una habilidad aprendida, basada en la inteligencia emocional, que permite un excelente desempeño en el trabajo. Goleman (1998) divide la competencia emocional en

cinco dominios: autoconciencia emocional, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Desde entonces, los aportes de Goleman fueron tomados con éxito por las organizaciones, pues las áreas de talento humano utilizan sus conceptos para mejorar el comportamiento emocional de los trabajadores y así incrementar su productividad (Trujillo & Rivas, 2005).

Es decir, se puede afirmar que tener competencias emocionales es alcanzar un alto desempeño laboral, basado en el desarrollo de la inteligencia emocional en la empresa, puesto que su ejercicio permite que la persona sea autoconsciente de sus emociones, las regule, se motive, sea empático y tenga mejores habilidades sociales.

Las Competencias Emocionales de Goleman

Goleman (1998) agrupa las competencias emocionales en cinco dimensiones que, a su vez, forman parte de dos grandes grupos, las competencias personales, cuyas dimensiones son autoconocimiento, autorregulación y motivación; y las competencias sociales, cuyas dimensiones son empatía y habilidades sociales. En la Tabla 2, se muestra estas cinco dimensiones y las 25 competencias emocionales del modelo de Goleman.

De esta forma, para Goleman (1998) el individuo es consciente de sus emociones y de la interacción de él y su medio; es decir, el individuo competente emocionalmente, identifica sus emociones y las de los demás, tiene autocontrol y capacidades emocionales.

Goleman (1998) con respecto a la competencia personal, afirma que estas determinan el dominio de uno mismo. Este grupo comprende a tres dimensiones: autoconocimiento, autorregulación y motivación. La dimensión autoconocimiento es definida por Goleman (1998) como el conocimiento de los propios estados internos, preferencias, recursos e intuiciones. Esta dimensión comprende las competencias emocionales: conciencia emocional, autoevaluación precisa y confianza en uno mismo. En cuanto a la dimensión autorregulación, Goleman (1998) la define como manejar los estados internos, impulsos y recursos. Esta dimensión comprende: autocontrol, confiabilidad, escrupulosidad, adaptabilidad e innovación. Por su parte, la dimensión motivación, es definida por Goleman (1998) como la predisposición emocional para guiar o facilitar el logro de objetivos. Esta dimensión comprende las competencias: afán de triunfo, compromiso, iniciativa y optimismo.

Tabla 2
Competencias emocionales

Grupo	Dimensión	Competencia emocional
Competencia Personal	Autoconocimiento	Conciencia emocional Autoevaluación precisa Confianza en uno mismo
	Autorregulación	Autocontrol Confiabilidad Escrupulosidad Adaptabilidad Innovación
	Motivación	Afán de triunfo Compromiso Iniciativa Optimismo
Competencia Social	Empatía	Comprender a los demás Ayudar a los demás a desarrollarse Orientación hacia el servicio Aprovechar la diversidad Conciencia política
	Habilidades Sociales	Influencia Comunicación Manejo de Conflictos Liderazgo Catalizador de cambio Establecer vínculos Colaboración y cooperación Habilidades de equipo

Nota. Tomado de Goleman (1998).

De igual modo, Goleman (1998) menciona que la competencia Social determina el éxito de las relaciones con los demás. Este grupo comprende a dos dimensiones: empatía y habilidades sociales. La dimensión empatía es definida por Goleman (1998) como la asimilación de sentimientos, necesidades e intereses de los demás. Esta dimensión comprende las competencias emocionales: comprender a los demás, ayudar a los demás a desarrollarse, orientación hacia el servicio, aprovechar la diversidad y conciencia política. Finalmente, la dimensión habilidades sociales es definida por Goleman (1998) como las habilidades para inducir en otros las respuestas deseadas. Esta dimensión comprende: influencia, comunicación, manejo de conflictos, liderazgo, catalizador de cambio, establecer vínculos, colaboración y cooperación, y habilidades de equipo.

3.2. El Outdoor Training y el Desarrollo de Competencias Emocionales

Diversos estudios han explorado la relación entre el outdoor training y el desarrollo de competencias emocionales. Por ejemplo, Cavanag (2000) investigó el efecto de un curso de Outward Bound sobre el autoconcepto de adolescentes en situación de riesgo. Utilizando un cuestionario con ítems tipo Likert, el estudio evaluó cómo cambiaba la percepción de los

jóvenes tras una intervención de 28 días. Con una muestra compuesta por 24 adolescentes – 17 hombres y 7 mujeres– que enfrentaban desafíos como baja autoestima y dificultades en la toma de decisiones, se observaron mejoras significativas en aproximadamente el 75% de los aspectos evaluados. Los resultados subrayaron la importancia de desarrollar la capacidad de resolver problemas propios, fortalecer el sentido de control sobre las decisiones y aumentar la confianza personal. Además, los participantes valoraron de forma destacada elementos como el trabajo en equipo, la experiencia al aire libre, el desarrollo del liderazgo, la amistad y la aventura, lo que sugiere que la experiencia vivencial puede incidir positivamente en la autoimagen y en la habilidad de tomar decisiones ventajosas.

En otro estudio, Gatzemann et al. (2008) analizaron la efectividad de las actividades orientadas a la educación outdoor en el ámbito universitario. Mediante un diseño cuasiexperimental, se comparó un grupo experimental –que participó en dos campamentos de ocho días con actividades como trekking, orientación, bicicleta de montaña, kayaking y un triatlón– con un grupo control evaluado en un entorno tradicional. La utilización del Multidimensional Self-Esteem Scale permitió identificar mejoras significativas en la autoestima del grupo experimental, apoyadas por análisis estadísticos que mostraron diferencias notables entre ambos grupos. Este hallazgo resalta cómo la experiencia directa en ambientes desafiantes y la inmersión en actividades físicas intensas pueden estimular procesos cognitivos y emocionales asociados a la toma de decisiones.

Por su parte, la tesis de Hattie et al. (1997) examinó el efecto de los programas Outward Bound en estudiantes de secundaria, utilizando un diseño cuasiexperimental con evaluaciones previas y de seguimiento. Con una muestra amplia, donde el grupo experimental incluyó a 251 estudiantes y el grupo control a 115, Neill demostró que la intervención no solo mejoró el autoconcepto y el bienestar psicológico, sino que también redujo el uso de mecanismos de afrontamiento inadecuados. La robustez de este estudio, derivada de su diseño longitudinal, ofrece evidencia sustancial sobre la sostenibilidad de los efectos obtenidos, aunque la dependencia de auto-reportes y la influencia de variables contextuales requieren precaución en la interpretación.

El estudio de Elkin (1990) se orientó al ámbito ejecutivo, evidenciando que la formación en entornos naturales puede complementar la educación académica tradicional. Tras identificar deficiencias en habilidades personales en graduados de MBA, se implementó un programa de formación de tres días que combinó actividades físicas –como escalada y ejercicios en

trampolín— con dinámicas de reflexión. Los resultados mostraron que los participantes no solo mejoraron en aspectos como el autocontrol y el trabajo en equipo, sino que también experimentaron una transformación en su percepción de sí mismos y en su capacidad para interactuar con otros. Este enfoque, al vincular la teoría del outdoor training con aplicaciones prácticas en el ámbito corporativo, demuestra su potencial para desarrollar habilidades administrativas críticas, aunque la ausencia de un seguimiento prolongado limita la evaluación completa de la durabilidad de dichos cambios.

En el caso de la tesis doctoral de Reinoso (2006), se evaluó el impacto del outdoor training en directivos, enfocándose en competencias emocionales como la comunicación, el trabajo en equipo y la capacidad de establecer vínculos. Utilizando un diseño cuasiexperimental que incluyó evaluaciones pre, post y de seguimiento, los resultados indicaron mejoras significativas que se mantuvieron durante al menos dos meses después de la intervención, lo que refuerza la idea de que los aprendizajes adquiridos en entornos naturales son transferibles y sostenibles en el ámbito laboral.

Finalmente, la tesis de Acevedo & María (2015) abordaron el desarrollo de la inteligencia emocional en agentes de Call Center a través de un programa denominado “Emotional training”. Este programa, estructurado en etapas de entrenamiento práctico, teórico y seguimiento, utilizó instrumentos de autoevaluación para medir la percepción de los participantes sobre su ambiente laboral y la gestión de sus emociones. Los hallazgos revelaron que la intervención tuvo un efecto positivo en el desarrollo de la inteligencia emocional, lo que a su vez se tradujo en una mejora en el desempeño laboral.

En conjunto, estos estudios sugieren que el outdoor training tiene el potencial de mejorar significativamente el autoconcepto y el desarrollo de competencias emocionales. La evidencia empírica respalda la idea de que la combinación de experiencias vivenciales en entornos naturales con procesos estructurados de reflexión facilita la internalización de aprendizajes y la transferencia de estos a contextos diversos, desde el educativo hasta el corporativo. Sin embargo, la variabilidad en los diseños metodológicos y en las poblaciones estudiadas subraya la necesidad de investigaciones adicionales, preferiblemente con diseños longitudinales y muestras más amplias, para confirmar y profundizar en estos hallazgos.

3.3. Discusión de Factores Moderadores

La revisión de la literatura y los estudios empíricos en el ámbito del outdoor training permite identificar tendencias comunes, fortalezas y limitaciones en los resultados obtenidos. Diversas investigaciones han abordado, desde distintas perspectivas y metodologías, los efectos de la formación al aire libre en el desarrollo de competencias emocionales, el autoconcepto y la toma de decisiones.

En primer lugar, estudios enfocados en poblaciones juveniles, como el de Cavanag (2000) y el de Hattie et al. (1997), evidencian mejoras significativas en el autoconcepto y el bienestar psicológico tras la participación en programas Outward Bound. Estas investigaciones, realizadas con adolescentes en riesgo o en edad escolar, han mostrado que la experiencia vivencial y los desafíos propuestos en entornos naturales fomentan la autoconfianza y la percepción positiva de las propias capacidades. En ambos casos, la metodología cuasiexperimental y el uso de cuestionarios de autoevaluación permitieron medir cambios en variables clave, subrayando la importancia de la reflexión post-actividad para consolidar los aprendizajes.

Por otro lado, investigaciones realizadas en el ámbito corporativo y en contextos de formación ejecutiva, como las de Elkin (1990) y Reinoso (2006), destacan la transferencia de habilidades desarrolladas en el outdoor training hacia el entorno laboral. Estos estudios aplicaron diseños de intervención con grupos experimentales y de control, demostrando que los programas de formación al aire libre pueden mejorar competencias como el liderazgo, la comunicación y la toma de decisiones. En estos casos, el énfasis se ha puesto en la sostenibilidad de los aprendizajes, evaluando no solo el impacto inmediato, sino también la retención de competencias a mediano plazo.

Adicionalmente, estudios en el ámbito universitario, como el realizado por Gatzemann et al. (2008), han permitido constatar que la educación outdoor tiene efectos positivos en la autoestima y en habilidades sociales, cuando se comparan grupos que participan en campamentos o actividades intensivas con aquellos que permanecen en entornos convencionales. El análisis comparativo de los resultados muestra que, independientemente del grupo etario o del contexto, la clave del éxito reside en la combinación de la experiencia directa, la superación de desafíos y un proceso de reflexión estructurado.

En síntesis, el análisis comparativo de los estudios empíricos revela que, aunque existen diferencias en el diseño metodológico, el tamaño de la muestra y el contexto de aplicación, de manera general los programas de outdoor training contribuyen de forma positiva al desarrollo de competencias emocionales y al fortalecimiento del autoconcepto. Estas intervenciones se caracterizan por:

- Efectos transversales: Tanto en adolescentes como en adultos, la experiencia en entornos naturales genera beneficios en la autoestima y en habilidades interpersonales.
- Transferencia de aprendizajes: Los resultados obtenidos en actividades al aire libre se trasladan a contextos laborales y educativos, mejorando el desempeño y la capacidad de liderazgo.
- Importancia de la reflexión: La fase de debriefing es crucial para consolidar los aprendizajes y potenciar la transferencia de competencias a situaciones cotidianas.
- Consideraciones metodológicas: La diversidad de diseños (cuasiexperimental, experimental, longitudinal) y el uso de instrumentos de medición variados reflejan la complejidad inherente al estudio del outdoor training, subrayando la necesidad de enfoques integradores que contemplen tanto los aspectos emocionales como los cognitivos.

Este cuerpo de evidencia, aunque robusto, también resalta áreas de mejora, tales como la necesidad de estudios longitudinales que verifiquen la sostenibilidad a largo plazo de los aprendizajes y la exploración de variables moderadoras (por ejemplo, género, cultura organizacional y nivel de riesgo percibido) que puedan influir en los resultados. De esta manera, se abre la puerta a futuras investigaciones que profundicen en el vínculo entre las experiencias al aire libre y el desarrollo integral de las personas.

La evaluación de la efectividad de los programas de intervención en ambientes outdoor constituye un eje fundamental para justificar la aplicación de estas metodologías en ámbitos educativos, empresariales y de desarrollo personal (Díaz, 2023). Diversos estudios empíricos han demostrado que estas intervenciones no solo mejoran competencias emocionales y sociales, sino que también potencian habilidades directivas, el autoconcepto y la toma de decisiones, aspectos esenciales para el desempeño tanto individual como grupal.

La efectividad de estas intervenciones también se evidencia en la sostenibilidad de los cambios obtenidos. Muchos estudios señalan que, gracias a la fase de reflexión o debriefing

posterior a las actividades, los aprendizajes se consolidan de manera que los beneficios pueden mantenerse a mediano y largo plazo. Este proceso de transferencia de aprendizajes es crucial para que las experiencias vividas en el medio natural repercutan positivamente en la vida cotidiana y profesional de los participantes.

No obstante, pese a los resultados alentadores, la revisión de la literatura también subraya algunas limitaciones. La diversidad de diseños metodológicos, el tamaño reducido de algunas muestras y la variabilidad en los instrumentos de evaluación dificultan la comparación directa de estudios. Además, existen factores moderadores –como el género, el contexto cultural y la percepción del riesgo– que pueden influir en la magnitud de los efectos observados. Estas consideraciones resaltan la necesidad de realizar investigaciones más robustas y de carácter longitudinal que permitan identificar con mayor precisión los mecanismos de cambio y la durabilidad de los beneficios del outdoor training.

En síntesis, la evidencia empírica sugiere que los programas de intervención en ambientes outdoor son efectivos para promover el desarrollo integral de los individuos, al mejorar competencias emocionales, fortalecer el autoconcepto y optimizar la toma de decisiones. La combinación de experiencias prácticas, desafíos controlados y procesos reflexivos conforma un modelo de aprendizaje experiencial que, correctamente implementado, tiene un impacto positivo tanto en contextos personales como profesionales.

3.4. Contribuciones y Limitaciones de la Literatura Actual

La literatura sobre outdoor training ha aportado importantes contribuciones al campo del aprendizaje experiencial y la formación en entornos naturales. Entre las principales contribuciones se destacan:

- **Integración Teórica y Metodológica:** Diversos estudios han logrado articular fundamentos teóricos provenientes de corrientes como el constructivismo, la teoría de la experiencia de Dewey, la teoría del campo de Lewin y el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb. Esta integración ha permitido sustentar las intervenciones con bases sólidas que explican cómo la experiencia directa y la reflexión contribuyen al desarrollo personal y profesional.
- **Evidencia Empírica en Múltiples Contextos:** La aplicación del outdoor training se ha documentado en ámbitos tan variados como la educación juvenil, la formación universitaria y el entrenamiento corporativo. Los estudios han mostrado mejoras en

variables como el autoconcepto, la autoestima y el liderazgo, demostrando la versatilidad y efectividad de estas metodologías en contextos diferentes.

- **Procesos de Transferencia de Aprendizajes:** Se ha enfatizado el papel crucial de la fase de reflexión o debriefing, la cual facilita la consolidación de los aprendizajes y su aplicación en la vida cotidiana y en el entorno laboral. Esta perspectiva resalta la importancia de no solo vivir la experiencia, sino de analizarla y extraer de ella lecciones aplicables a otros contextos.

No obstante, la revisión de la literatura también revela varias limitaciones que merecen ser consideradas:

- **Diversidad de Diseños Metodológicos:** La heterogeneidad en los enfoques de investigación, el uso de distintos instrumentos de medición y el tamaño variable de las muestras dificultan la comparación directa entre estudios. Esta falta de estandarización limita la posibilidad de establecer conclusiones generales y replicables.
- **Escasez de Estudios Longitudinales:** Muchos de los estudios existentes se basan en diseños cuasiexperimentales o evaluaciones pre y post intervención. La ausencia de investigaciones longitudinales impide conocer con certeza la durabilidad y sostenibilidad de los efectos a largo plazo del outdoor training.
- **Influencia de Factores Moderadores:** La literatura sugiere que variables como el género, el contexto cultural, la percepción del riesgo y las características específicas de los participantes pueden moderar los resultados de las intervenciones. Sin embargo, estos factores aún no han sido explorados de manera exhaustiva, lo que representa una limitación en la comprensión completa de los mecanismos de cambio.

Capítulo IV. Aplicación Práctica de un Outdoor Training en una Escuela de Administración

A continuación, se presenta una descripción detallada de una aplicación práctica de Outdoor Training llevada a cabo en la Escuela Profesional de Ciencias Administrativas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. El programa constó de actividades de desafío y aventura, con cinco salidas de campo en las que se realizaron un total de 26 actividades.

4.1 Aplicación Práctica de un Outdoor Training en una Escuela de Administración

4.1.1. La Escuela Profesional de Ciencias Administrativas

La Escuela Profesional de Ciencias Administrativas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, fue creada el 23 de abril de 1973 como Programa Académico de Administración de Empresas en el Programa Académico de Contabilidad, con resolución CG-055-73 emitida el mismo mes. La propuesta fue hecha por el Dr. Isaías Aparicio Páez en su condición de director del Programa Académico de Contabilidad, bajo las disposiciones reglamentarias del Estatuto General de la Universidad Peruana, de la Comisión de Gobierno de la Universidad, al informe de la Dirección Universitaria de Economía y al dictamen favorable de la Sub-Comisión Académica de la Comisión de Gobierno, y de conformidad con la CONUP.

En 1978, la Carrera Profesional de Administración de Empresas se separa del Programa Académico de Contabilidad, denominándose Carrera Profesional de Ciencias Administrativas. En 1984, forma parte de la Facultad de Ciencias Administrativas y Turismo, en aplicación del Estatuto Universitario de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, aprobado en abril de 1984, como consecuencia de la Ley Universitaria Nro. 23733 dada en diciembre de 1983.

El 2014, por la nueva Ley Universitaria Nro. 30220, promulgada el 09 de julio del mismo año, y por el nuevo Estatuto de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, elaborado por la Asamblea Estatutaria de la UNSAAC el 2015, la Carrera Profesional de Ciencias Administrativas es denominada Escuela Profesional de Ciencia Administrativas, y forma parte de la nueva Facultad de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y Turismo.

Actualmente, la Escuela Profesional de Ciencias Administrativas forma profesionales íntegros para la conducción y gestión de las organizaciones privadas y públicas en las diversas áreas empresariales como la planeación, organización, marketing, finanzas, operaciones, personal, logística y auditoría administrativa; así como en la consultoría, la docencia y la investigación, enfatizando en la gerencia de las micro y pequeñas empresas (Bosch et al., 2016).

4.1.2. Diseño del Outdoor Training Para la Escuela Profesional de Ciencias Administrativas

El outdoor training diseñado para la Escuela Profesional de Ciencias Administrativas buscó desarrollar las competencias emocionales de los estudiantes; para ello, siguiendo las recomendaciones de Jiménez & Gómez (2006) y en base a un diagnóstico realizado, se diseñaron actividades específicas para cada competencia, las que se llevaron a cabo en cinco grandes actividades al aire libre: Campamento Pacchanta – Ausangate, Desafío Huayllarcocha, Desafío Cachimayo, Desafío Chakan y Desafío Pachar. Previamente se desarrolló un curso introductorio al que se llamó “Fase Indoor”. A continuación, se detalla el outdoor training diseñado.

a) Objetivo del Outdoor training

El Outdoor training para la Escuela Profesional de Ciencias Administrativas busca desarrollar las competencias emocionales de los estudiantes participantes.

b) Actividades del Outdoor training

i. Cursos de Desafío (Challenge Courses).

- **Actividades de bajo impacto (low impact activities)**

Campamento Pacchanta – Ausangate

- Actividad 01: El trompo
- Actividad 02: Salto de confianza
- Actividad 03: Rescatando el tesoro
- Actividad 04: La telaraña
- Actividad 05: El lazarillo
- Actividad 06: Cuerda de vida (lazarillo con cuerda)
- Actividad 07: Figuras geométricas

Desafío Huayllarcocha

- Actividad 08: Los nudos
- Actividad 09: Ula ula
- Actividad 10: El laboratorio (trasladando virus peligrosos)
- Actividad 11: La pared
- Actividad 12: El lápiz
- Actividad 13: El slackline
- Actividad 14: El transportador

- Actividad 15: El cubo de agua
- Actividad 16: El puente
- Actividad 17: Encestando las pelotitas

• **Actividades de alto impacto (high impact activities).**

Desafío Cachimayo

- Actividad 18: Rappel en Cachimayo
- Actividad 19: Escalada en roca en Cachimayo

Desafío Chakan

- Actividad 20: Rappel en La Garganta
- Actividad 21: Escalada en roca en Salkantay
- Actividad 22: Canyoning

Desafío Pachar

- Actividad 23: Vía ferrata
- Actividad 24: Zipline

ii. Actividades de Aventura (adventure training).

- Actividad 25: Trekking
- Actividad 26: Carrera de orientación

4.1.3. Fase Indoor

Una vez conformado definitivamente el grupo de estudiantes participantes, se explicó a los estudiantes las características del programa y las fases que esta tendría. Seguidamente se coordinó las fechas más adecuadas para el desarrollo de las actividades que se llevarían a cabo a lo largo del semestre académico, de acuerdo a la disponibilidad de tiempo de cada uno de ellos.

Para facilitar la comunicación con los estudiantes, y especialmente para reforzar el proceso de asimilación de la experiencia vivida, se creó un grupo en la red social Facebook denominado “Actividades de Cultura y Recreación” (Nombre de la asignatura de la malla curricular de la Escuela Profesional de Ciencias Administrativas). En este grupo se cargó diapositivas, fotografías, videos y “Fichas de reflexión” (Apéndice B) de todas las actividades desarrolladas, buscando siempre reforzar el proceso de debrief, y que las experiencias vividas sean constantemente recordadas.

Asimismo, se proyectó dos películas relacionadas con las competencias emocionales: “Inside Out”, película de 2015, dirigida y escrita por Pete Docter y Ronnie del Carmen; y “As Good as It Gets”, película de 1997, dirigida por James L. Brooks.

En los primeros días, como introducción a las actividades que vendrían, se realizaron las siguientes actividades Indoor:

- **Conociéndonos.** Los estudiantes forman dos círculos, uno dentro del otro, de tal forma que puedan estar uno frente al otro: Deben presentarse y brindar información personal en aproximadamente cinco minutos; luego, gira uno de los círculos y se encuentran frente a frente dos nuevos estudiantes; así, se continua hasta que todos los participantes se conozcan.
- **Los aplausos.** Formados en dos filas, frente a frente. Uno de los estudiantes es presentado. Luego, el estudiante avanza entre las dos filas y es aplaudido por todos, al mismo tiempo que recibe los mejores elogios de sus compañeros, se ubica al final de una de las filas y luego otro de los estudiantes pasa al frente y se continúa de igual forma.
- **Ordenándonos.** Los participantes deben formar una fila, esta debe estar ordenada por apellido materno en forma alfabética, o utilizando su código de matrícula en forma descendente. La experiencia fue de mayor provecho al venderles los ojos.
- **La madeja.** Los estudiantes se encuentran ubicados en círculo. Uno de ellos, con una madeja de lana en sus manos, debe iniciar una historia; luego, lanza a uno de sus compañeros la madeja, manteniendo con él un extremo de ella, este debe continuar con la historia. A continuación, sujetando, también, un extremo de la madeja, la lanza a otro de sus compañeros, quien debe continuar con la historia y lanzar la madeja nuevamente. Esto continúa hasta que todos tienen un extremo de la madeja en sus manos, formando una telaraña, que simboliza la unión y colaboración.
- **El rompecabezas.** Una historia escrita en papel ha sido dividida en partes. Se les entrega en forma aleatoria una parte a cada integrante. Estos, ubicados en círculo, deben rearmar la historia nuevamente, explicando el contenido de su parte. No pueden intercambiar los pedazos de papel.

En vista de que las cinco salidas se realizarían los fines de semana, durante la estadía de los sujetos experimentales en la ciudad, estos debían cumplir con el llenado de las “Fichas de reflexión”. Estas fichas buscaban reforzar la transferencia de los aprendizajes y fortalecer el

proceso de reflexión, que se da una vez concluida cada actividad, a través de preguntas y debates sobre la experiencia vivida.

Las fichas de reflexión elaboradas por los estudiantes, debían ser cargadas en el grupo de Facebook “Actividades de cultura y recreación”, esto permitía socializar lo vivido entre los integrantes, al mismo tiempo que, para elaborarlas era necesario combinar los conceptos manejados sobre competencias emocionales y la experiencia vivida. Cada participante debía elaborar una ficha de reflexión para cada actividad realizada. De esta forma, en la comodidad de sus hogares los estudiantes recordaban las experiencias vividas, esto permitía reforzar lo vivido en el programa y facilitar el proceso de transferencia de lo aprendido a las actividades diarias del estudiante. Es decir, en la ficha de reflexión, con la pregunta ¿Cómo llevarías la experiencia vivida a tu quehacer diario?, se buscó que trasladen inmediatamente estas experiencias a sus actividades cotidianas; vale decir, a su vida universitaria y familiar.

Además de estas fichas, en equipos de trabajo, los estudiantes debían elaborar un video de todas las actividades llevadas a cabo en cada salida. Para ello, se les entregó las fotografías tomadas y los videos realizados (se contó con dos cámaras fotográficas y una cámara de video). Para este trabajo, fue necesario que los estudiantes escojan las fotos más adecuadas y las escenas de video más emocionantes, esto permitió, también, reforzar aún más la experiencia vivida. Del mismo modo, durante los días en la ciudad, previo a la siguiente salida, en el salón de clases se recordaba, a través de debates las experiencias vividas en las distintas actividades, consolidando aún más el debriefing del programa.

4.1.4. Campamento Pacchanta – Ausangate

La Cordillera Vilcanota se localiza al sureste de la ciudad del Cusco, comprende las provincias de Canchis, Quispicanchis, Calca, Urubamba y La Convención. El espacio geográfico se presenta como un lugar de altas montañas que conforman un ramal que se extiende en los andes a lo largo de 80 kilómetros. En este contexto se presentan media docena de picos superiores a los seis mil metros. Sus cimas principales son: Ausangate (6385 m.s.n.m.), Callangate (6010 m.s.n.m.), Jatunhuma (6094 m.s.n.m.), Colque Cruz (6111 m.s.n.m.) y Yayamari (6000 m.s.n.m.) (Instituto Nacional de Investigación en Glaciares y Ecosistemas de Montaña, 2018). El Ausangate, con una altitud de 6,380 metros sobre el nivel del mar, es la quinta montaña más elevada del Perú. Se encuentra aproximadamente a 100 kilómetros al sureste de Cusco y es venerado como una de las principales deidades en la cosmovisión andina. Su imponente belleza lo convierte en un reto para los entusiastas de

los deportes de aventura, como el trekking y la escalada. Además, esta impresionante región altoandina se distingue por su paisaje único, adornado con lagunas de intensos tonos turquesa.

A las faldas del Ausangate se encuentra la comunidad de Pacchanta, a 4200 m.s.n.m., sus pobladores se dedican principalmente a la crianza de alpacas y al cultivo de tubérculos nativos (Pinterest: The world's catalogue of ideas, 2016). Pacchanta, ubicada a 10 kilómetros de Tinke, es una zona de alta actividad turística, entre las que predominan los trekkings que rodean el Ausangate (4 días aproximadamente) y el andinismo (escalada de las cumbres de las montañas de la zona). Pacchanta cuenta con pequeños refugios habilitados por los pobladores de la zona, donde muchos turistas pasan el último día de su caminata, disfrutando además de sus baños termales y medicinales. Las primeras actividades se desarrollaron en esta comunidad.

Puesto que los estudiantes debían realizar todos los preparativos de la salida al campamento, como: carpas, sleppings, alimentos, utensilios de cocina, combustible, botiquín de primeros auxilios, transporte, etc. Para facilitar este proceso, se procedió a la lectura y discusión del caso “Perú 8mil” de la Escuela de Negocios de la Universidad de Piura, el que trata de la expedición peruana al ocho mil Shishapagma en el Himalaya, como se formó el proyecto, las vicisitudes de la expedición, la logística, el transporte, los auspicios, la escalada en sí y todas las aventuras que vivieron seis montañistas peruanos en su intento de hacer cumbre en esa montaña

Figura 26

Nevado Ausangate y Comunidad de Pacchanta



Fuente: Autores, 2024

- Primer Día: Traslado, Instalación y Aclimatación

Partimos del terminal de buses a las 8:00 a.m. rumbo al poblado de Tinke, en Ocongate. Arribamos a las 11:00 a.m. Luego de almorzar en el pueblo, con la ayuda de un camión, partimos rumbo a Pacchanta, a donde llegamos a las 2:00 p.m. Luego, se hizo un reconocimiento del poblado, de las pequeñas tiendas de abarrotes, los servicios higiénicos y principales caminos.

Asimismo, se dispuso del ambiente que nos cedieron para la cocina, pues Pacchanta es una zona turística, los cocineros de las expediciones alrededor del Ausangate, llegan a ocupar estos ambientes para la preparación de los alimentos para sus pasajeros. En nuestro caso, la preparación de los alimentos y toda la logística relacionada se desarrolló íntegramente por los estudiantes, quienes se organizaron en grupos para la preparación de los alimentos, lavado de vajillas y ollas de acuerdo al programa que desarrollaron previamente en la fase Indoor.

Figura 27

Traslado e Instalación en Pacchanta



Fuente: Autores, 2024

La altura (4200 m.s.n.m.) fue uno de los primeros desafíos, pues provocó dolores de cabeza, falta de apetito y cansancio, sumado a ello el frío que comenzó a calar por la tarde y se agudizó en la noche (temperaturas por debajo de los 0° Celsius). Todo ello, no nos permitió desarrollar actividades por la tarde, en su lugar, el primer grupo procedió a preparar la cena con anticipación.

Figura 28
Preparación de Alimentos



Fuente: Autores, 2024

- Segundo Día: Primeras Actividades

Luego del desayuno, dejamos el campamento para dirigirnos a unos dos kilómetros fuera de Pacchanta, a una zona propicia para desarrollar las primeras actividades, fuera del área de trekking de turistas y de caminos de los pobladores. Estas primeras actividades buscaron el mayor conocimiento de los demás, fueron una forma de preparación para los futuros retos que tendrían que superar.

Figura 29

Participantes de las Actividades



Fuente: Autores, 2024

Actividad 01: El trompo

Esta actividad consiste en ubicar a los estudiantes en grupos de cinco o seis. Uno de ellos se ubica al medio, a una distancia de aproximadamente medio metro. La persona al medio, debe quedarse con los pies juntos y permanecer rígida, con las manos cruzadas alrededor del pecho. Esta persona es empujada de lado a lado por sus compañeros. Esta actividad busca principalmente establecer vínculos, pues acerca más a los participantes uno a otro al darse un contacto físico entre ellos; asimismo, busca desarrollar la autoconfianza, la empatía, el desarrollo de los demás y el trabajo en equipo. Al mismo tiempo de ser divertido y de servir como un primer “rompe hielo”.

Figura 30

Actividad 01: El trompo





Fuente: Autores, 2024

Actividad 02: Salto de Confianza

Buscando un mayor acercamiento entre los integrantes, este taller requiere la participación de todos al tener que sostener a uno de sus compañeros quien es lanzado, o se lanza voluntariamente, de espaldas y con las manos cruzadas, sobre los brazos de sus compañeros, quienes lo esperan listos con las manos agarradas. La altura del lanzamiento es opcional, desde el medio metro hasta los dos metros, para este taller se escogió una altura de un metro y medio aproximadamente. Esta actividad buscar desarrollar, principalmente, la autoconfianza, el autocontrol, la orientación al logro, la iniciativa, establecer vínculos y el trabajo en equipo.

Figura 31

Actividad 02: Salto de confianza



Fuente: Autores, 2024

Actividad 03: Rescatando el tesoro

En el pasto, al centro de un gran círculo, se encuentra “el tesoro” (una botella de agua) que debe ser rescatado por todos. El desafío radica en hacerlo sin pisar dentro y sin arrastrar el tesoro, pues se encuentra minado y de toparse con una mina esta explotaría. Disponen para superar esta actividad de una cuerda de sesenta metros. Trabajo en equipo, liderazgo, comunicación, orientación al logro, iniciativa, desarrollo de los demás, catalización del cambio y establecer vínculos, fueron las principales competencias trabajadas en esta actividad.

Figura 32

Actividad 03: Rescatando el tesoro



Fuente: Autores, 2024

Figura 33a

Actividad 04: La telaraña



Fuente: Autores, 2024

Para esta actividad se recuerda la película “El Señor de los Anillos” donde uno de los protagonistas es atrapado en una telaraña y la gran araña viene en camino al moverse su tela. Se dispone, entonces, de una gran red, en forma de telaraña, con agujeros de distintos tamaños, construida con cuerdas y cordinos, entre dos postes.

Los estudiantes se ubican a un lado de la telaraña y deben pasar al otro lado por alguno de los agujeros, sin tocarla, pues corren el riesgo de despertar a la araña; asimismo, solo una persona debe pasar por cada agujero. Esta actividad permite desarrollar las competencias: trabajo en equipo, liderazgo, comunicación, orientación al logro y establecer vínculos

Figura 33b

Actividad 04: La telaraña



Fuente: Autores, 2024

Figura 33c

Actividad 04: La telaraña



Fuente: Autores, 2024

- Tercer Día: Actividades en Azulcocha

A unos cinco kilómetros de Pacchanta, en las faldas del Nevado Ausangate y a una altura de 4400 m.s.n.m., se encuentra Azulcocha, de una belleza impresionante, con sus aguas azul turquesa, alimentada por los deshielos de los nevados Ausangate, Mariposa y los tres Ccampas. Luego del desayuno nos dirigimos a esta laguna. El trekking tomó dos horas aproximadamente, siendo la altura el problema para algunos estudiantes que no terminaron de aclimatarse. Nos ubicamos a orillas de la laguna donde el terreno era más uniforme. Antes de iniciar las actividades, utilizamos como rompehielos el salto a la soga.

Figura 34

Nevado Ausangate y Laguna Azulcocha



Fuente: Autores, 2024

Figura 35

Trekking a la Laguna Azulcocha



Fuente: Autores, 2024

Actividad 05: El lazarillo

Para esta actividad se buscó un terreno algo accidentado, pues uno de los estudiantes con los ojos vendados debía cubrir una ruta previamente fijada, con desniveles, zonas sinuosas, piedras en el camino y con un pequeño riachuelo, Esta persona es guiada por sus compañeros, pero estos no pueden tocarlo, sino darle las instrucciones del terreno, moverse a la izquierda, derecha, adelante, etc. desde un determinado punto en el trayecto.

En las zonas de peligro, es protegido por dos o tres de sus compañeros para evitar cualquier accidente. Las competencias trabajadas en esta actividad son: comunicación, empatía, orientación al servicio, desarrollo de los demás, liderazgo, influencia, orientación al logro, autoconfianza y adaptabilidad.

Figura 36a

Actividad 05: El lazarillo



Fuente: Autores, 2024

Figura 36b

Actividad 05: El lazarillo



Fuente: Autores, 2024

Figura 37

Actividad 06: Cuerda de vida (lazarillo con cuerda)



Fuente: Autores, 2024

Actividad 06: Cuerda de vida (lazarillo con cuerda)

Los estudiantes se dividen en dos grupos: uno se encarga de realizar la actividad, mientras que el otro garantiza la seguridad ante posibles caídas. A todos los participantes del grupo activo se les cubren los ojos con vendas, excepto a uno de ellos. Los integrantes se alinean en fila, sujetando una cuerda que actúa como único punto de contacto entre ellos. El estudiante con los ojos descubiertos se posiciona en un extremo de la cuerda y asume el rol de guía. Su tarea consiste en dirigir a sus compañeros, quienes avanzan a ciegas y unidos por la cuerda, a través de un recorrido previamente establecido. La ruta presenta diversos desafíos, como desniveles en el suelo, agujeros y pequeños pozos de agua, lo que pone a prueba su coordinación y confianza. Esta actividad tiene como objetivo fortalecer competencias emocionales clave, como el liderazgo, el trabajo en equipo, la comunicación, la autoconfianza, la orientación al logro y la empatía.

Actividad 07: Figuras geométricas

Con los ojos vendados, los miembros del equipo deben utilizar una cuerda de 30 metros de largo para formar distintas figuras geométricas, como un círculo, un cuadrado y un triángulo. Esta actividad está diseñada para fortalecer competencias emocionales clave, como la comunicación, el trabajo en equipo, el liderazgo y la orientación al logro.

Con lo que se terminaron las actividades en Azulcocha. Luego de un pequeño snack, se retornó a Pacchanta para pasar la última noche de campamento.

Figura 38

Actividad 07: Figuras geométricas



Fuente: Autores, 2024

Figura 39

Participantes de las actividades en Azulcocha



Fuente: Autores, 2024

- Cuarto Día: Retorno a Cusco

Temprano, en la mañana del último día, se armaron las mochilas, se hizo la limpieza del ambiente destinado a la cocina. Cuando todo estuvo completado, partimos rumbo a Tinke y de allí a Cusco.

4.2 Desafío Huayllarcocha

El desafío Huayllarcocha es una carrera de aventura. En estas carreras o raids de aventura los competidores navegan con la ayuda de un mapa una determinada región, pudiendo tomar entre unas horas o hasta varios días. La resistencia física y la superación de desafíos durante el trayecto le dan su nombre de aventura, muchos de estos retos incluyen, escalada en roca, rapel, ascenso por cuerda, bicicleta de montaña, kayak, etc. Todo bajo la navegación con ayuda de mapas y brújulas.

El desafío Huayllarcocha fue desarrollado en la zona Laq'o, situada a unos 10 km de la ciudad de Cusco. Comprendió, las zonas de Villa San Blas, Cusilluchayoc (Templo de los Monos) y Huayllarcocha.

Figura 40

Participantes de las actividades del desafío Huayllarcocha



Fuente: Autores, 2024

La carrera comenzó a las 7:00 a.m. y finalizó a las 3:00 p.m. de un día domingo. Para la navegación se elaboraron mapas con la ayuda de Google Earth (ver Figura 42). Estos mapas fueron entregados a cada equipo formado por cinco integrantes, siendo obligatorio que el equipo sea mixto (varones y mujeres). Al inicio de la competencia se hace entrega de los mapas y el punto a donde deben dirigirse, una vez ahí, deben superar una actividad; luego, se les entrega el siguiente punto, y así sucesivamente, hasta terminar todo el recorrido.

Figura 41

Carrera de orientación



Fuente: Autores, 2024

Figura 42
Mapas de navegación



Fuente: Autores, 2024

Actividad 08: Los nudos

Esta actividad consiste en desatar varios nudos hechos en un cordino enganchado a un mosquetón. Los integrantes del equipo deben hacerlo con los ojos vendados y sólo utilizando una mano. Esta actividad desarrolla la comunicación, el trabajo en equipo y la orientación al logro. Una vez concluido, se les entrega el punto (coordenada) a donde deben ir.

Figura 43
Actividad 08: Los nudos



Fuente: Autores, 2024

Actividad 09: Ula ula

Cuatro aros suspendidos a tres metros sobre el suelo, separados a un metro uno del otro, deben ser cruzados por uno de los integrantes del equipo, sin mover los aros, pues la alarma se activaría. Esta actividad es también conocida como la “fuga de alcatraz”. Se desarrolla el trabajo en equipo, la comunicación y la orientación al logro.

Figura 44

Actividad 09: Ula ula



Fuente: Autores, 2024

Actividad 10: El laboratorio, trasladando virus peligrosos

En medio de un gran círculo se encuentra un cubo al que deben ser trasladados unos virus peligrosos que no pueden ser manipulados directamente. Los integrantes del equipo deben trasladarlos sin dejar caer ninguno y solo con la ayuda de pequeñas cuerdas. La actividad es más desafiante cuando tres de los integrantes tienen los ojos cubiertos por vendas. Esta actividad desarrolla el trabajo en equipo, liderazgo, comunicación, orientación al logro, autoconfianza y autocontrol.

Actividad 11: La pared

Todos los integrantes del equipo deben escalar una pared de roca de tres metros de alto utilizando únicamente sus fuerzas. Esta actividad desarrolla el trabajo en equipo, el liderazgo, la comunicación, la orientación al logro, la autoconfianza y el autocontrol.

Figura 45

Actividad 10: El laboratorio, trasladando virus peligrosos



Fuente: Autores, 2024

Figura 46

Actividad 11: La pared



Fuente: Autores, 2024

Actividad 12: El lápiz

Sobre el césped, se delimita un círculo en cuyo centro se coloca una cartulina. Los integrantes del equipo deben escribir la palabra "ADMI" utilizando un lápiz especial: un bastón con un plumón en la punta. Sin embargo, no pueden tocar directamente el lápiz, sino que deben manipularlo mediante cordinos delgados. Esta actividad está diseñada para fortalecer habilidades clave como el trabajo en equipo, la comunicación, el liderazgo, la orientación al logro y la iniciativa.

Figura 47

Actividad 12: El lápiz



Fuente: Autores, 2024

Actividad 13: El slackline

Se tensa una cinta de aproximadamente quince metros de largo entre dos árboles, a un metro de altura sobre el suelo. Los integrantes del equipo deben atravesarla manteniendo el equilibrio, apoyándose en una cuerda semi tensada ubicada a tres metros de altura. El desafío se intensifica cuando dos participantes deben cruzar simultáneamente, lo que requiere una mayor coordinación y trabajo en equipo. Esta actividad está diseñada para desarrollar autoconfianza, autocontrol, orientación al logro, trabajo en equipo y comunicación.

Figura 48

Actividad 13: El slackline



Fuente: Autores, 2024

Actividad 14: El transportador

Los integrantes del equipo se encuentran acostados sobre el césped, uno de sus compañeros, de espaldas, se ubica encima. Esta persona debe ser transportada desde un punto a otro, por unos diez metros, para hacerlo deben girar sobre sus propios cuerpos. Esta actividad desarrolla principalmente el trabajo en equipo, liderazgo, comunicación y orientación al logro.

Figura 49

Actividad 14: El transportador



Fuente: Autores, 2024

Actividad 15: El cubo de agua

Los miembros del equipo se ubican en círculo, acostados sobre el césped con la espalda apoyada en el suelo y las piernas elevadas. Su desafío consiste en descender un cubo de agua lleno hasta el borde utilizando únicamente sus pies. Esta actividad fomenta el trabajo en equipo, el liderazgo, la comunicación, la orientación al logro y el autocontrol.

Figura 50

Actividad 15: El cubo de agua



Fuente: Autores, 2024

Actividad 16: El puente

Los participantes se dividen en dos grupos de igual número y se colocan frente a frente en orillas opuestas de un pequeño río. Su desafío consiste en cruzar el río sin mojarse, utilizando únicamente una cuerda como herramienta. Esta actividad desarrolla competencias emocionales clave, como el trabajo en equipo, el liderazgo, la comunicación, la orientación al logro y la iniciativa.

Actividad 17: Encestando las pelotitas

Cada participante debe encestar cinco pelotitas en un cubo ubicado a dos, cuatro y seis metros de distancia. El participante debe elegir a que distancia se ubicara del cubo; es decir, cuanto más lejos este, más puntos obtiene por cada pelotita encestada, y cuanto más cerca

este, menos puntos tendrá. Esta actividad desarrolla especialmente la toma de decisiones, la autoconfianza y el autocontrol. Participantes con más autoconfianza, asumirán más riesgo al ubicarse más lejos del cubo, con el objetivo de obtener los mayores puntos.

Figura 51

Actividad 16: El puente



Fuente: Autores, 2024

Figura 52

Actividad 17: Encestando las pelotitas



Fuente: Autores, 2024

4.3 Desafío Cachimayo

Cachimayo es un distrito de la provincia de Anta, ubicado a 18 kilómetros de la ciudad de Cusco. A unos 20 minutos de la ciudad de Cachimayo, se encuentra “La Catedral”, una formación rocosa con paredes de hasta 20 metros, destacando dos pilares en sus extremos y un desplome al medio que le dan su nombre. Es usualmente visitado por escaladores y turistas para realizar escalada en roca, en deportivo y top rope, rappel y bicicleta aérea.

Las actividades realizadas en esta zona fueron: rappel y escalada en roca; todas ellas dentro de las actividades de alto impacto, pues implica la superación de desafíos a gran altura y de riesgo presente en todo momento. Estas actividades fueron realizadas en un solo día, esto implicó aproximadamente diez horas de trabajo.

Actividad 18: Rappel en Cachimayo

El rappel es la técnica en el montañismo a través del cual se descienden grandes paredes de roca, hielo o nieve con la ayuda de cuerdas, arneses y mosquetones. La pared descendida es la denominada “Catedral”, de unos 20 metros de alto. Se caracteriza por un inicio de aproximadamente 4 metros de pared, seguido de un extraplomo que obliga a un descenso completamente colgado. Los estudiantes recibieron las instrucciones pertinentes antes de realizar las actividades, como protocolos de seguridad, técnicas de rapel y uso de equipos. Los rapeles se hicieron por dos líneas, cada una con su respectivo guía y asistente. Esta actividad busca desarrollar principalmente competencias emocionales en uno mismo como: autocontrol, autoconfianza y orientación al logro.

Actividad 19: Escalada en roca en Cachimayo

La escalada en roca abarca un conjunto de técnicas que permiten ascender por una pared utilizando sus salientes, presas y fisuras como puntos de apoyo para manos y pies. Según la dificultad del terreno y el estilo de escalada, pueden requerirse equipos adicionales, como expresos, fisureros y empotradores, para garantizar la seguridad del escalador. En uno de los pilares de "La Catedral", se habilitaron dos vías de escalada en la modalidad top rope. Este sistema consiste en un anclaje fijo en la parte superior de la roca, donde se sujeta la cuerda principal mediante mosquetones para asegurar a los escaladores en caso de caída. La dificultad de la pared es de nivel 5- (poca dificultad). Los participantes del programa realizaron la escalada en ambas vías, desarrollando competencias emocionales clave, como la orientación al logro, la autoconfianza, el autocontrol y la iniciativa.

Figura 53

Actividad 18: Rappel en Cachimayo



Fuente: Autores, 2024

Figura 54

Actividad 19: Escalada en roca en Cachimayo



Fuente: Autores, 2024

4.4 Desafío Chakan

La quebrada de Chakan está ubicada a unos diez kilómetros de la ciudad de Cusco. Está conformada por formaciones rocosas, entre las que destaca el “Balcón del Diablo”. Las actividades realizadas en esta zona fueron: rappel, en “La Garganta”; escalada en roca, en “Salkantay”; y canyoning. Todas ellas dentro de las actividades de alto impacto, pues implican la superación de desafíos a gran altura y de riesgo presente en todo momento. Estas actividades fueron realizadas en tres días.

Para la seguridad de los participantes, se contrató los servicios de un guía de montaña de la Asociación de Guías de Montaña del Perú (AGMP - UIAGM) con más de diez años de

experiencia en escalada en roca y andinismo en Cusco, Perú y Sud América, además de dos asistentes con mucha experiencia en estas actividades, miembros del Club de Andinismo Cusco. Los arneses, cuerdas, cascos, mosquetones y demás equipos fueron homologados internacionalmente por la Unión Internacional de Asociaciones de Alpinismo (UIAA).

Figura 55

Participantes de las actividades del desafío Chakan



Fuente: Autores, 2024

Actividad 20: Rappel en La Garganta

La pared descendida es la denominada “Garganta del Diablo”, de unos 15 metros de alto. Se caracteriza por un inicio de aproximadamente 5 metros de pared, luego se desciende completamente colgado (rapel en negativo) hasta llegar a la base de la roca. Los participantes fueron instruidos sobre la técnica del rapel, el uso de los equipos y protocolos de seguridad. Esta actividad desarrolla principalmente competencias emocionales personales como el autocontrol, autoconfianza y orientación al logro.

Actividad 21: Escalada en roca en Salkantay

A unos treinta minutos de Chakan, muy cerca del poblado llamado Salkantay, se encuentra una pared de unos 15 metros llamada “Salkantay”, por una de sus paredes se armó una vía de escalada en la modalidad top rope, con una dificultad de 5+ (baja dificultad). Así, esta actividad busca principalmente desarrollar las competencias emocionales personales: orientación al logro, autoconfianza, autocontrol e iniciativa.

Figura 56

Actividad 20: Rappel en La Garganta



Fuente: Autores, 2024

Actividad 22: Canyoning

El Canyoning, también llamado barranquismo, consiste en descender los cañones de un río con la ayuda de cuerdas, arneses, cascos, mosquetones, descensores, trajes de neopreno y demás equipos. Se desciende por los barrancos del río, buscando especialmente cascadas y pozas para realizar saltos.

Para esta actividad se siguió el río Saphy, comenzando cerca del “Balcón del Diablo”. El trayecto presenta tres pozas y es necesario realizar el rapel de cuatro cascadas, siendo la más alta de 7 metros. Durante el recorrido por el río, es necesario también saltar y descender rocas en el agua, por lo que requiere la participación y ayuda de todos. Esta actividad desarrolla principalmente las competencias: autoconfianza, autocontrol, orientación al logro y adaptabilidad.

Figura 57

Actividad 21: Escalada en roca en Salkantay



Fuente: Autores, 2024

El material fotográfico y los videos de estas actividades fueron entregados a los participantes para que crearan sus propios videos, los cuales posteriormente se publicaron en YouTube y en el grupo de Facebook.

Figura 58
Actividad 22: Canyoning



Fuente: Autores, 2024

4.5 Desafío Pachar

Pachar es un pueblo de la provincia de Urubamba, ubicada a unos 8 kilómetros de Ollantaytambo en el valle sagrado de los Incas. A un lado de la vía que une Urubamba y Ollantaytambo, frente al poblado de Pachar, se encuentra una gran pared de unos 400 metros de alto llamada Pachar. En ella se encuentra una vía ferrata que asciende por los 400 metros de pared, pasando por un puente colgante suspendido a 250 metros, para terminar en lo alto con albergues (skylodge) colgados en el vacío, con vistas espectaculares del valle sagrado

de los Incas. El descenso se hace en zipline por 6 cables de entre 150 y 700 metros de largo, zigzagueando hasta la base. La empresa que opera estas actividades es Naturavive, que cuenta con el equipo especializado, como arneses, disipadores, cascos, guantes y el mejor staff de guías con años de experiencia en esta pared.

Las actividades realizadas en esta zona incluyeron vía ferrata y zipline, ambas consideradas de alto impacto debido a los desafíos a gran altura y el riesgo constante que implican. Estas actividades se llevaron a cabo en un solo día, con una duración aproximada de seis horas.

Actividad 23: Vía ferrata

Una vía ferrata es un recorrido equipado con peldaños de acero fijados a una pared de roca, lo que permite a las personas escalar sin necesidad de experiencia previa ni equipos especializados de escalada. A lo largo de la ruta, un cable de seguridad actúa como línea de vida, al cual el escalador permanece asegurado en todo momento. En caso de una caída, el escalador quedaría suspendido del cable, mientras que el disipador de energía absorbería el impacto, minimizando el efecto en el cuerpo. La vía ferrata es tan conveniente para largos ascensos, que el escalador solo necesita un arnés, un disipador, mosquetones, casco y guantes para su progreso. Muchas vías ferratas combinan puentes en la altura, pequeñas caminatas, descansos en repisas y cables de zipline para hacer más emocionante la experiencia.

Pachar cuenta con 400 metros de vía ferrata, es necesario también superar un puente colgante suspendido en lo alto. Esta actividad desarrolla principalmente competencias emocionales personales como: autoconfianza, autocontrol, orientación al logro y adaptabilidad.

Actividad 24: Zipline

Un zipline es un cable de acero tensado entre dos puntos con una inclinación que permite el deslizamiento de una persona mediante un sistema de poleas. Generalmente, estos cables se instalan a gran altura para atravesar obstáculos naturales como árboles, ríos, cañones y barrancos. El participante utiliza un sistema de poleas para desplazarse y un mecanismo de frenado para regular la velocidad. Cuanto mayor sea la altura y la longitud del cable, más intensa será la experiencia.

Desde lo alto de Pachar, el descenso se realiza a través de un zipline compuesto por seis cables, con longitudes que varían entre 150 y 700 metros, en una sucesión de zigzags hasta

llegar a la base de la pared. Esta actividad fomenta competencias emocionales clave, como la autoconfianza, el autocontrol, la orientación al logro y la adaptabilidad.

Figura 59

Actividad 23: Vía ferrata



Fuente: Autores, 2024

Figura 60

Actividad 24: Zipline



Fuente: Autores, 2024

De igual forma, el material fotográfico y videos de estas actividades, fueron entregados a los participantes para la elaboración de sus videos (consentimiento informado).

Conclusiones y Recomendaciones

La revisión de la literatura y la sistematización de estudios empíricos en el ámbito del outdoor training han permitido identificar una serie de hallazgos relevantes que sustentan tanto sus beneficios como las áreas de oportunidad para futuras investigaciones. Entre los principales resultados se destacan:

- **Integración Teórica y Metodológica:** Se constata que los modelos y teorías del aprendizaje experiencial –como el constructivismo, las propuestas de John Dewey, Kurt Lewin y David Kolb– proporcionan una base sólida para explicar cómo la experiencia directa en entornos naturales, combinada con procesos reflexivos, facilita la construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias. Esta integración ha permitido articular un marco conceptual unificado que respalda la aplicación del outdoor training en contextos tan diversos como el educativo, el corporativo y el personal.
- **Impacto en el Desarrollo de Competencias Emocionales y Sociales:** Los estudios analizados demuestran que la participación en programas de outdoor training tiene efectos positivos en el autoconcepto, la autoestima y el bienestar psicológico de los participantes. Tanto en poblaciones juveniles como en adultos, la experiencia de superar desafíos en la naturaleza favorece la autoconfianza, fomenta la empatía, el trabajo en equipo y la comunicación, facilitando la transferencia de estos aprendizajes a entornos académicos y laborales.
- **Mejora en la Toma de Decisiones y el Liderazgo:** Las intervenciones basadas en actividades al aire libre han evidenciado mejoras en la capacidad de tomar decisiones bajo situaciones de presión y en el desarrollo de habilidades directivas. La exposición a situaciones de riesgo controlado y la posterior reflexión sobre la experiencia contribuyen a potenciar el pensamiento estratégico y el liderazgo, aspectos críticos tanto en la formación personal como en la capacitación corporativa.
- **Importancia de la Reflexión y la Transferencia de Aprendizajes:** Un elemento recurrente en los estudios es el rol central del debriefing o proceso de reflexión, que permite a los participantes analizar sus experiencias, identificar aprendizajes clave y transferirlos a su vida diaria. Este proceso no solo consolida los cambios observados durante la intervención, sino que también promueve la sostenibilidad de los efectos a mediano y largo plazo.

- Variabilidad Metodológica y Factores Moderadores: Si bien la evidencia es mayoritariamente positiva, se observa una notable diversidad en los diseños metodológicos, instrumentos de medición y tamaños muestrales de los estudios, lo que limita la comparabilidad directa de resultados. Además, factores moderadores como el género, el contexto cultural y la percepción del riesgo emergen como variables que pueden influir en la magnitud de los efectos, lo que señala la necesidad de investigaciones más rigurosas y longitudinales.

- **Implicaciones Prácticas para la Educación y el Entorno Laboral**

La evidencia empírica y teórica sobre el outdoor training y el aprendizaje experiencial plantea una serie de implicaciones prácticas que pueden transformar tanto el ámbito educativo como el entorno laboral:

- Fomento del Aprendizaje Activo y Experiencial: La incorporación de actividades al aire libre y dinámicas experienciales permite a los participantes aprender de manera directa, enfrentándose a desafíos que estimulan la reflexión y la autoconciencia. Esto favorece un aprendizaje significativo que trasciende la mera transmisión de conocimientos, impulsando el desarrollo de competencias emocionales y sociales esenciales para la vida personal y profesional.
- Desarrollo Integral de Competencias: Los programas de outdoor training han demostrado mejorar el autoconcepto y la autoestima. En el ámbito educativo, esto se traduce en una mayor motivación y compromiso de los estudiantes, mientras que en el entorno laboral facilita el fortalecimiento del liderazgo, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo.
- Transferencia de Aprendizajes a Contextos Reales: La fase de reflexión o debriefing, crucial en los programas de outdoor training, ayuda a consolidar los aprendizajes obtenidos durante la experiencia. Esta metodología favorece la transferencia de competencias adquiridas en el entorno natural a situaciones cotidianas, permitiendo que los beneficios se reflejen en un mejor desempeño académico y profesional.
- Innovación en Métodos de Enseñanza y Capacitación: La integración de actividades prácticas y desafiantes en entornos naturales invita a repensar los métodos tradicionales de enseñanza. Las instituciones educativas pueden aprovechar estas metodologías para fomentar un aprendizaje activo y participativo, mientras que las empresas pueden diseñar programas de capacitación que promuevan la creatividad, la resiliencia y el liderazgo a

través de experiencias que simulan escenarios reales de toma de decisiones y resolución de problemas.

- **Adaptabilidad y Flexibilidad de los Programas:** La diversidad de diseños metodológicos y la evidencia de factores moderadores (como el género, la cultura y la percepción del riesgo) sugieren que los programas de outdoor training deben adaptarse a las características específicas de cada grupo. Esto implica diseñar intervenciones personalizadas que consideren las necesidades y fortalezas de los participantes, optimizando así la eficacia de los procesos de formación.

- **Líneas Futuras de Investigación**

La revisión de la literatura y la evidencia empírica en outdoor training sugiere diversas direcciones para profundizar en el conocimiento y la aplicación de estas metodologías, tanto en entornos educativos como laborales. Entre las líneas futuras de investigación se destacan:

- **Estudios Longitudinales:** Es fundamental desarrollar investigaciones de seguimiento a mediano y largo plazo que permitan evaluar la sostenibilidad de los aprendizajes y el impacto continuo de los programas de outdoor training en el desarrollo de competencias emocionales, cognitivas y directivas. Esto facilitaría entender cómo se mantienen y evolucionan los efectos tras la intervención inicial.
- **Análisis de Factores Moderadores:** Se recomienda profundizar en el estudio de variables moderadoras –como género, edad, contexto cultural, y nivel de riesgo percibido– para determinar cómo estas influyen en la eficacia de los programas. Un mayor conocimiento en este ámbito permitirá diseñar intervenciones más personalizadas y ajustadas a las necesidades específicas de cada grupo.
- **Comparación de Diseños Metodológicos:** Dada la diversidad en los enfoques y métodos de evaluación actualmente presentes en la literatura, resulta necesario establecer estándares metodológicos que faciliten la comparación y replicación de estudios. La aplicación de diseños experimentales y cuasiexperimentales, así como el uso de instrumentos de medición estandarizados, permitirá generar evidencia más robusta y generalizable.
- **Transferencia de Aprendizajes a Contextos Específicos:** Futuras investigaciones podrían centrarse en explorar en mayor profundidad el proceso de transferencia de competencias adquiridas en entornos naturales a contextos laborales y académicos. Analizar las

condiciones y estrategias que facilitan esta transferencia contribuirá a optimizar el diseño de programas y a maximizar su impacto en la vida diaria de los participantes.

- **Integración de Tecnologías y Nuevos Medios:** La incorporación de tecnologías digitales en el seguimiento y evaluación de los programas de outdoor training representa otra línea prometedora. Herramientas como aplicaciones móviles, realidad virtual o plataformas de análisis de datos podrían facilitar la medición en tiempo real del rendimiento y la retroalimentación, enriqueciendo el proceso de aprendizaje y reflexión.
- **Enfoque Multidisciplinario:** Fomentar colaboraciones entre disciplinas –como la psicología, la educación, la administración y las ciencias del deporte– permitirá abordar el outdoor training desde una perspectiva más holística. Este enfoque integrador ayudará a desentrañar la complejidad de los procesos de cambio y a diseñar intervenciones que aborden tanto aspectos emocionales como cognitivos y sociales.

Bibliografía

- Acevedo, S., & María, Á. (2015). Desarrollo de inteligencia emocional empleando metodología Outdoor Training.
- Arévalo León, H.P. (2023). *Modelo de educación experiencial en la enseñanza aprendizaje en el segundo año de educación básica de la unidad educativa “Federico Guerrero” de la ciudad de Cuenca* [Tesis de grado]. Universidad Técnica de Ambato
- Bargal, D., Gold, M., & Lewin, M. (1992). Introduction: The Heritage of Kurt Lewin. *Journal of Social Issues*, 48(2), 3–13. <https://doi.org/10.1111/J.1540-4560.1992.TB00879.X>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bosch, C., Miranda, J., Sangiorgio, M., Acuña, I., Michelini, Y., Marengo, L., & Godoy, J. C. (2016). Efecto del entrenamiento con un juego de estrategia en tiempo real sobre la toma de decisiones en adolescentes. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8. <https://doi.org/10.5872/psiencia/8.1.22>
- Burnes, B. (2007). Kurt Lewin and the harwood studies: The foundations of OD. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43(2), 213–231. <https://doi.org/10.1177/0021886306297004>
- Cavanag, J. (2000). *The effects of the outward bound ascent program on adolescent self-concept*. University of Wisconsin-Stout, The Graduate College.
- Chadar, K., & Kumar, S. (2024). Relative effectiveness of constructivist approach and traditional approach on learning outcomes of science at school level. *Global Journal For Research Analysis*, 15–18. <https://doi.org/10.36106/gjra/0604238>
- Chaiklin, S. (2011). Social Scientific Research and Societal Practice: Action Research and Cultural-Historical Research in Methodological Light from Kurt Lewin and Lev S. Vygotsky. *Mind, Culture, and Activity*, 18(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/10749039.2010.513752>

- Croso, F. (2015). *Principios de Aprendizaje Expedicionario Outward Bound*: Traducción de: Filippo Croso (instructor OBB)
- Díaz, J.L. (2023). *Outdoor training en las competencias emocionales personales y toma de decisiones en estudiantes de ciencias administrativas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco
- Dreon, R. (2021). Framing cognition: Dewey's potential contributions to some enactivist issues. *Synthese*, 198(1), 1–22. <https://doi.org/10.1007/S11229-019-02212-X>
- Elkin, G. (1990). *Executive Challenge: using the outdoors to develop the personal actions skills of MBA students*. University of Otago Business School and Cranfield School of Management, Cranfield Institute of Technology.
- Erawati, N.K., & Adnyana, P.B. (2024). Implementation of Jean Piaget's theory of constructivism in learning: a literature review. *Indonesian Journal of Educational Development*, 5(3), 394–401. <https://doi.org/10.59672/ijed.v5i3.4148>
- Galdeano Biezobas, C., & Valiente Barderas, A. (2010). Competencias profesionales. *Educación Química*, 21(1), 28-32
- Gatzemann, T., Schweizer, K., & Hummel, A. (2008). Effectiveness of sports activities with an orientation on experiential education, adventure-based learning and outdoor-education. *Kineziologija*, 40(2), 147–153.
- Gold, M. (1992). Metatheory and Field Theory in Social Psychology: Relevance or Elegance?. *Journal of Social Issues*, 48(2), 67–78. <https://doi.org/10.1111/J.1540-4560.1992.TB00884.X>
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós
- Gomez Pawlek, J. (2010). *El Aprendizaje Experiencial*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Materia: Capacitación y Desarrollo en las Organizaciones
- Guerrero Lucero, M.A. (2022). *Competencias del Saber Ser, Pedagogía Franciscana y Capacidades Humanas. Experiencias generadas en comunidad de práctica*. San Juan de Pasto: Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.151>

- Guo, X. (2024). Exploring the Application of Constructivist Theory in English Language Teaching. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 42, 807–814. <https://doi.org/10.54097/z767e623>
- Halid, L.I. (2024). Constructivist Approach to Language Learning: Linking Piaget's Theory to Modern Educational Practice. *Interaction : Jurnal Pendidikan Bahasa*, 11(2), 306–327. <https://doi.org/10.36232/interactionjournal.v11i2.33>
- Hattie, J., Marsh, H.W., Neill, J.T., & Richards, G.E. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out-of-Class Experiences That Make a Lasting Difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43-87. <https://doi.org/10.3102/00346543067001043>
- Hess, J., & Bradley, D. (2020). Dewey's Theory of Experience, Traumatic Memory, and Music Education. *Studies in Philosophy and Education*, 39(4), 429–446. <https://doi.org/10.1007/S11217-020-09706-Z>
- Hildebrand, D.L. (2018). Experience is Not The Whole Story: The Integral Role of the Situation in Dewey's Democracy and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 52(2), 287–300. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12286>
- Instituto Nacional de Investigación en Glaciares y Ecosistemas de Montaña. (1 de marzo de 2018). *Mapa: Ubicación geográfica del ámbito de influencia de la Cordillera Vilcanota*. <https://www.gob.pe/institucion/inagem/informes-publicaciones/783238-mapa-ubicacion-geografica-del-ambito-de-influencia-de-la-cordillera-vilcanota>
- International, O.B. (2021). *Outward Bound International*. United Kingdom. <http://www.outwardbound.net>
- Jiménez, P. J., & Gómez, V. (2006). Turismo Activo y Outdoor Training. *CRONOS: Revista Científica de Actividad Física y Deporte*, 9, 45–53.
- Jiménez, P. J., & Gómez, V. (2008). Turismo Activo y Outdoor Training: Metodología. *Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 13(4), 69–79. <http://www.cafyd.com/REVISTA/01306.pdf>
- Jumaah, F.M. (2024). Exploring constructivist learning theory and its applications in teaching english. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*, 6(8), 7–19. <https://doi.org/10.37547/tajssei/volume06issue08-02>

- Kariel, H. S. (1956). Democracy Unlimited: Kurt Lewin's Field Theory. *American Journal of Sociology*, 62(3), 280–289. <https://doi.org/10.1086/222005>
- Kolb, A., & Kolb, D. (2009). Experiential learning theory: a dynamic, holistic approach to management learning, education and development. In S. J. Armstrong, C. V. Fukami (Eds.) *Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development* (pp. 42-68). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9780857021038>
- Kolb, D.A., Rubin, I.M., & McIntyre, J.M. (1989). *Psicología de las organizaciones: problemas contemporáneos*. México: Prentice Hall
- Lagos García, C. (2012). *Aprendizaje experiencial en el desarrollo de habilidades "Blandas" Desde la visión de los alumnos líderes de I° a IV° medio* [Tesis de grado]. Universidad Alberto Hurtado
- Lewin, K. (1988). *La teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Macías, M.A. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, (10), 27-38.
- Mambretti, S. (2012). *Flood Risk Assessment and Management*. Southhampton: WIT Press
- Neill, J.T. (2008). *Enhancing Life Effectiveness: The Impacts of Outdoor Education Programs*.
- NOLS. (2021). National Outdoor Leadership School (NOLS). <http://www.nols.edu/espanol>
- Pérez Ordás, R., Caballero Blanco, P., & Jiménez, Márquez, L. (2009). Evolución histórica de las actividades físicas en el medio natural con fines educativos. *Materiales para la Historia del Deporte VII*, 59-76. Recuperado a partir de: https://polired.upm.es/index.php/materiales_historia_deporte/article/download/4177/4190
- Putri, A.S., Radandima, G.U.E., & Setiawan, A. (2024). Analysis of The Constructivist Approach in The Learning Process of Public Policy. *Jejaring Administrasi Publik: Jurnal Ilmiah*, 16(2), 115–130. <https://doi.org/10.20473/jap.v16i2.53461>

- Reinoso Fernández, M. (2006). *Desarrollo de competencias emocionales en los individuos de una organización utilizando la metodología de formación: Outdoor training*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Granada
- Reinoso Fernández, M. (2007). *Módulo Outdoor Training*. Secretaria general para el deporte, Instituto Andaluz Para el Deporte. Universidad de Granada.
- Romero Ariza, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental*, 10(especial educación 8), 89–102.
- Sigcha, M.V.C. (2024). El constructivismo y las tecnologías para favorecer la enseñanza aprendizaje de la matemática en el Bachillerato. *Deleted Journal*, 4(8), 49–61.
<https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.4i8.33>
- Silva Santos, M.A., Da Gloria Franco, M., De Nobrega Santos, N., & Porto Silva, E. (2014). Outdoor Training como metodología para potenciar la inteligencia emocional en niños y adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicología*, 5(1), 187–194.
- Trujillo Flores, M.M., & Rivas Tovar, L.A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9-24
- USA, O.B. (2021). Outward Bound of The United States of America.
<http://www.outwardbound.org>
- Vélaz, I. (2012). Teoría del campo de fuerzas de Kurt Lewin. In Assentire, In Management. <https://s3a2.me/2012/07/23/teoria-del-campo-de-fuerzas-de-kurt-lewin/>
- Zin, Z.M., Abdullah, A.S., Ahmad, H., & Sahib, F.H. (2024). The constructivist learning theory: exploring key technological advancements in learning management systems. *International Journal Of Modern Education (IJMOE)*, 6(23), 585–597.
<https://doi.org/10.35631/ijmoe.623040>

Apéndice B. Ficha de Reflexión FR

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco
Escuela Profesional de Ciencias Administrativas
Asignatura de Actividades de Cultura y Recreación

Ficha de Reflexión

Estimado Estudiante, por favor, conteste a cada una de las siguientes preguntas. Luego cargue su Ficha en nuestro grupo: “Actividades de Cultura y Recreación” en Facebook.

Muchas Gracias Por Su Colaboración

Apellidos y nombres: _____

Nombre de la Actividad: _____

1. Competencias trabajadas en la actividad:

2. ¿Cómo se puede aplicar este aprendizaje en tu vida diaria?

“UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN

ANTONIO ABAD DEL CUSCO”

**FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS,
CONTABLES, ECONÓMICAS Y TURISMO**



**ESCUELA
PROFESIONAL DE
CIENCIAS**



ADMINISTRATIVAS

CURSO: Actividades de Cultura y Recreación

NOMBRE: E. A. C. C.



**CUSCO, PERÚ
2017**

ACTIVIDAD: "RAPPEL"



COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN ESTA ACTIVIDAD

ASUMIR RIESGOS: Al momento de descender tenía que asumir el riesgo de caerme, sobre todo al sentir ese temor.

CONFIANZA: Tenía que tener confianza en mí porque como antes ya había hecho esta actividad entonces ahora era más fácil para mí.

COORDINACIÓN: Al momento de bajar tenía que coordinar mis pasos y bajar poco a poco.

ADAPTABILIDAD: Tenía que adaptarme a un nuevo entorno porque nunca antes había hecho rappelling, entonces salir de mi zona de confort era lo mejor.

¿CÓMO SE PUEDE APLICAR ESTE APRENDIZAJE EN NUESTRA VIDA DIARIA?

Esta actividad me ayuda a salir de mi zona de confort; viendo primero que todas mis actividades que realizo no son suficientes para conocerme a mí misma. Como futura administradora debo tener la capacidad de escucha y adaptabilidad a cualquier cambio.



ACTIVIDAD: "VIA FERRATA Y ZIPLINE"

COMPETENCIAS REALIZADAS EN ESTA ACTIVIDAD

Conciencia Emocional: En esta actividad tuve que tener conciencia sobre mis emociones porque esta actividad era nueva para mí sobre todo al momento de subir y la primera vez de hacer zipline.



Autocontrol: Tuve que controlarme en algunos casos por ejemplo al momento de enganchar y desenganchar porque ya me parecía un poco aburrido pero sabía que era por mi seguridad.

Adaptabilidad: El entorno en donde yo estaba era algo totalmente nuevo para mí y tuve que adaptarme a la altura, la roca, aunque ya me estaba acostumbrando, pero fue nuevo para mí.

Compromiso: Tuve que comprometerme con la actividad que estaba haciendo ya que era todo un reto para mí.

Optimismo: Tuve que pensar positivamente en todo momento para poder llegar al final.

¿Cómo se puede aplicar este aprendizaje en tu vida diaria?

Para mi vida diaria esto es muy imprescindible para mí porque me enseña a poder afrontar nuevas situaciones y adaptarme a un entorno nuevo, comunicarme y colaboración ante todo. Por ejemplo, si entraría a una organización tengo que adaptarme a las normas de esa organización y afrontar mis miedos del que dirán tal vez y comunicarme con los miembros de la organización; como también en la misma universidad.

Apéndice D. Reglamento del Desafío Huayllarcocha 2017

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco
Escuela Profesional de Ciencias Administrativas
Asignatura de Actividades de Cultura y Recreación

Reglamento del Desafío Huayllarcocha 2017

1. - Introducción y Objetivos

El Desafío Huayllarcocha 2017 es un conjunto de actividades deportivas enmarcadas dentro de las características de la disciplina deportiva denominada Carrera de Aventura, a la que se le ha agregado desafíos consistentes en la superación de obstáculos que implican el desarrollo de competencias emocionales y de toma de decisiones tanto individuales como grupales.

El objetivo buscado por el Desafío Huayllarcocha 2017 es el de desarrollar las Competencias emocionales de los participantes; así como, mejorar sus habilidades en la toma de decisiones adecuadas.

2.- Requisitos para participar

- Ser estudiante matriculado en la Asignatura de Actividades de Cultura y Recreación
- Tener un equipo mixto (varones y mujeres) conformado por 6 o 7 personas.
- Cada equipo deberá estar caracterizado o uniformado.

3.- Día, lugar y hora

- Día: Domingo 06 de agosto de 2017
- Lugar: Escuela Profesional de Ciencias Administrativas
- Hora: 8:00 a.m.

4.- Ruta

Los equipos deben completar la ruta siguiendo los puntos entregados por los jueces los que se encuentran marcados en los respectivos mapas entregados a cada equipo.

5.- Equipo

Los integrantes de un equipo deben completar la ruta juntos, sin sustitutos y con los compañeros del equipo lo suficientemente cerca para verse y comunicarse verbalmente todo el tiempo.

6.- Apoyo

Los equipos no deben recibir ninguna asistencia externa durante la carrera.

7.- Emergencias y asistencia médica

Todo equipo, ante una emergencia, debe comunicarse inmediatamente con los jueces, para iniciar los protocolos de emergencia y asistencia médica. Cualquier equipo, ante la emergencia médica de su propio equipo, o de otro equipo o externa al evento debe prestar la inmediata asistencia necesaria.

8.- Protección del medio ambiente

Los equipos deben respetar el ambiente y los lugares por donde se realiza la competencia, dejando una mínima huella de su paso.

9.- Conducta

Los competidores deben tener durante toda la competencia una conducta respetuosa, ética, sin trampas y sin comportamiento abusivo verbal o físico.

10.- Penalizaciones

Los equipos que incumplan con la ruta y con lo estipulado en el presente reglamento serán penalizados o descalificados.

11.- Reclamos

Cualquier reclamo debe ser realizado inmediatamente al juez o al director de carrera, quienes deben tomar una decisión sobre el particular.

12. De la metodología y la calificación.

Los distintos desafíos que se presentaran a lo largo de la ruta, implicaran la toma de decisiones tanto individual como grupales.

Cada desafío tendrá tres alternativas para su superación:

- Alternativa A: Poco riesgo y dificultad
- Alternativa B: Mediano riesgo y dificultad
- Alternativa C: Alto riesgo y dificultad

De igual forma, la elección de una alternativa por parte del competidor, tendrá las siguientes calificaciones:

- Alternativa A: Realizado con éxito = 2 puntos; NO realizado = -1 punto
- Alternativa B: Realizado con éxito = 5 puntos; NO realizado = -2 puntos
- Alternativa C: Realizado con éxito = 8 puntos; NO realizado = -3 puntos

El EQUIPO GANADOR será aquel cuyo promedio de puntos de sus integrantes sea el mayor.

El COMPETIDOR GANADOR será aquel que haya acumulado el mayor número de puntos.

De esta edición de “*Outdoor training y aprendizaje experiencial: Aventuras que enseñan*”, se terminó de editar en la ciudad de Colonia del Sacramento en la República Oriental del Uruguay el 25 de marzo de 2025

OUTDOOR TRAINING Y APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

AVENTURAS QUE ENSEÑAN



Jorge Díaz Ugarte

EST. 2021 **EMC**
EDITORIAL MAR CARIBE

ISBN: 978-9915-9771-4-0



9 789915 977140