

EmásF

Revista Digital de Educación Física

Nº 99 de marzo-abril de 2026 - Año 17 - ISSN: 1989-8304 D.L.J864 -2009

99





Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

ÍNDICE

Editorial. Pedro Ángel Latorre Román. “Cuando el ejercicio se convierte en fármaco: la educación física ante la colonización Biomédica del movimiento”. (Pp 5 a 11)

Juan Carlos Muñoz Díaz. “En busca de los juegos perdidos”. Una situación de aprendizaje para alumnado de cuarto de educación primaria”. (Pp 12 a 35)

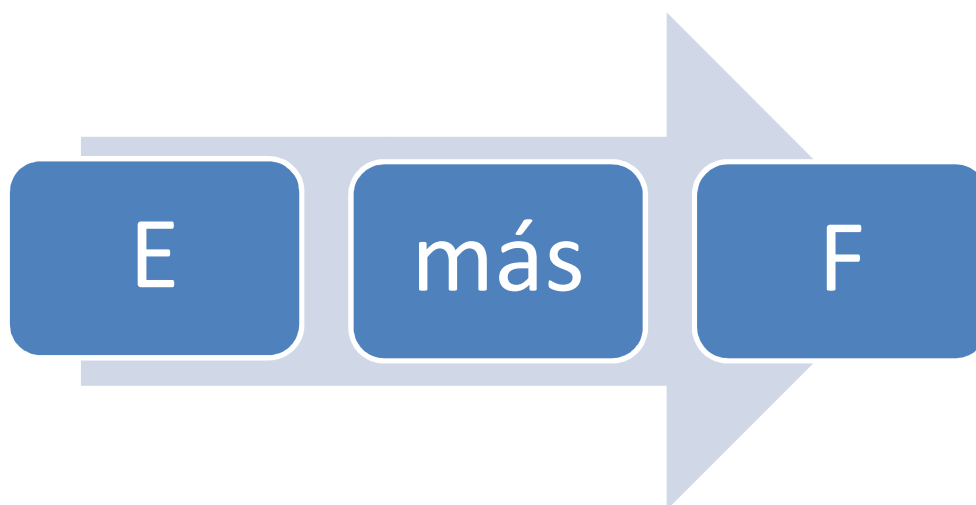
Gabriel Bondel, Christianne Joos y Carlos J. Galosi. “Desafíos en la enseñanza del trekking a personas ciegas en el contexto de la formación docente”. (Pp 36 a 52)

Antonio Robles Alías. “La expresión corporal a través de los modelos pedagógicos”. (Pp 53 a 68)

Andrés Calmaestra Sánchez, Antonio Baena Extremera y Roberto Miranda Ullán. “Parkour y educación de aventura en educación física: propuesta práctica en educación primaria”. (Pp 69 a 85)

Laura Atienza Fernández, Alfonso Murillo Fuentes, Sofía Atienza Fernández y José Manuel Cenizo Benjumea. “La violencia de género. Una propuesta didáctica en educación física a través del teatro”. (Pp 86 a 106)

Antonio Baena Extremera, Estrella González Melero y José Antonio Sánchez Fuentes. “La educación de aventura más allá del modelo pedagógico: impacto en los elementos comunes del currículum”. (Pp 107 a 123)



Editor: Juan Carlos Muñoz Díaz
Edición: <http://emasf.webcindario.com>
Correo: emasf.correo@gmail.com
Jaén (España)

Imagen de portada: Isabel Rocío Becerra Gil

Fecha de inicio: 13-10-2009
Depósito legal: J 864-2009
ISSN: 1989-8304



Las obras que se publican en esta revista están sujetas a los siguientes términos:

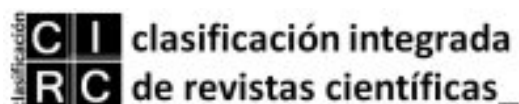
1. El autor conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas, y concede el derecho de la primera publicación a la revista.
2. Las obras se publican en la edición electrónica de la revista bajo una licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España \(texto legal\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/). Se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: 1) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); 2) no se usen para fines comerciales; 3) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

REVISTA INDEXADA EN LAS SIGUIENTES BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS



ULRICHSWEB™
GLOBAL SERIALS DIRECTORY

MIAR



SHERPA/ROMEO



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

EDITORIAL

CUANDO EL EJERCICIO SE CONVIERTE EN FÁRMACO: LA EDUCACIÓN FÍSICA ANTE LA COLONIZACIÓN BIOMÉDICA DEL MOVIMIENTO

En los últimos años se ha consolidado un discurso creciente dentro del ámbito de la Educación Física (EF) que propone conceptualizar el ejercicio físico como un medicamento. Este planteamiento, aunque bienintencionado y apoyado en una sólida base de evidencia científica, merece una reflexión crítica profunda, especialmente cuando se adopta acríticamente desde paradigmas biomédicos que corren el riesgo de diluir la identidad pedagógica, humanista y educativa de nuestra disciplina, históricamente vinculada a modelos que conciben el movimiento como experiencia significativa y constitutiva del desarrollo humano.

La idea de que el ejercicio es “medicina” ha ganado fuerza en políticas públicas, discursos sanitarios y, lo más preocupante, dentro de los profesionales de la EF. Este enfoque mecanicista promueve la prescripción de la actividad física y deportiva como otra herramienta terapéutica, mimetizándola con un medicamento que debe ser prescrito y tutelado. Diversos organismos, asociaciones médicas e investigadores abogan por la prescripción de ejercicio para prevenir y tratar enfermedades crónicas (Izquierdo et al., 2024; Malcolm et al., 2023; Pedersen, 2019; Sallis, 2015). Recientemente se ha impulsado la campaña global “Exercise is Medicine” (EIM) por el American College of Sports Medicine (ACSM) y la American Medical Association (AMA). Más de 40 países han adoptado EIM como iniciativa de salud pública (Li & Laher, 2020). Esta campaña promueve que el ejercicio se registre como “signo vital” y se prescriba en la consulta médica para prevenir y tratar enfermedades crónicas (Schmitz et al., 2019; Cowan, 2016; Sallis, 2015; Bowen et al., 2019; Tao et al., 2023). La European Federation of Sports Medicine Associations (EFSMA): detalla el concepto de “exercise prescription for health” utilizado en varios países europeos (Loellgen et al., 2020). La Canadian Academy of Sport and Exercise Medicine (CASEM): emite un posicionamiento sobre la “prescripción de actividad

física” como agente terapéutico, respaldado por otras 9 sociedades de medicina del deporte (ACSEP, AMSSM, BASEM, ECOSEP, SASMA, etc.) (Thornton et al., 2016).

En Andalucía se desarrolla actualmente el Plan Andaluz de Prescripción del Ejercicio Físico (PAPEF)(<https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/2023-11/Plan%20Andaluz%20de%20Prescripci%C3%B3n%20de%20Ejercicio%20F%C3%ADsico%202023-2030.pdf>) en el que vemos claramente una “brutal” deriva biomédica del ejercicio físico, hasta el colmo de considerar literalmente a los profesionales de medicina y enfermería como referentes del Plan, siendo considerados los profesionales de la actividad física y el deporte como personal subalterno. El mensaje es claro: “Son los médicos y enfermeros los que saben de ejercicio físico y los profesionales de la EF rebajados a la categoría de monitores, de peones.

La medicalización del movimiento se traduce en una visión reduccionista del cuerpo, centrada en parámetros fisiológicos, riesgos y control individual. Pero, afortunadamente, este paradigma también ha sido objeto de críticas por su tendencia a reducir el movimiento humano a parámetros biomédicos, desplazando dimensiones sociales, culturales y pedagógicas. Diversos autores advierten que esta colonización biomédica puede limitar la comprensión integral del cuerpo y el movimiento, tanto en la formación docente como en la práctica escolar y comunitaria, y generar una visión tecnocrática del profesional como mero “prescriptor” (Adamson et al., 2022; Avissar & Yondler, 2025; Gray, 2019; Luo et al., 2023; Teutemacher et al., 2024). Ahora bien, esto no implica rechazar la prescripción del ejercicio ni su integración en contextos sanitarios. El ejercicio físico posee, sin duda, efectos biológicos medibles, reproducibles y científicamente contrastados a nivel sistémico lo cual ha permitido establecer principios de dosificación, adaptación y seguridad que son imprescindibles, especialmente en contextos clínicos y de enfermedad. Sin embargo, el error no está en reconocer el valor biomédico del ejercicio, sino en confundir ese valor con su esencia, y en consecuencia, subsumir la EF dentro del paradigma médico-farmacológico. Por tanto, prescribir ejercicio no es solo indicar intensidad, volumen y frecuencia; es educar, crear hábitos, generar autonomía personal en la gestión natural de la salud individual. Supone además, identidad corporal, alegría y bienestar y, sobre todo, considerar al ejercicio físico en oposición directa y sin paliativos al medicamento.

En este sentido, el ejercicio físico deportivo no puede nunca mimetizarse con un medicamento, ya que es endógeno al ser humano, autoperceptible y autorregulable, por tanto, natural, no así las drogas farmacéuticas que actúan incluso sin conciencia del sujeto. El ejercicio es preventivo por definición, además compensa y reequilibra, y el medicamento es reactivo a la enfermedad y en muchos casos genera otros problemas: la dependencia y una cadena iatrogénica de efectos adversos. Desde una perspectiva filosófica, el ejercicio físico no es un agente externo que se introduce en el cuerpo, sino una expresión constitutiva del ser humano. El movimiento no “actúa sobre” el sujeto, sino que emerge del sujeto.

En términos fenomenológicos, el cuerpo no es un objeto que se dosifica, sino un cuerpo vivido, sentido, significado y habitado (Merleau-Ponty).

El paradigma de trabajo de los profesionales de la EF se orienta a la promoción de la salud desde una perspectiva preventiva. El ejercicio físico como intervención ante la enfermedad solo puede entenderse desde un enfoque de medicina integrativa, que no se centra exclusivamente, como ocurre en gran parte del sistema sanitario actual, en el uso de fármacos. En este marco, el ejercicio no sustituye al medicamento ni compite con él, sino que restituye la centralidad del sujeto en el proceso de salud-enfermedad. Sin embargo, la deriva de una medicina alopática cada vez más tecnificada, despersonalizada y atravesada por conflictos de intereses económicos hace especialmente necesario reivindicar el valor educativo, relacional y experiencial del movimiento. La EF no puede convertirse en una “subespecialidad preventiva” de la medicina sin perder su identidad, ya que su fortaleza reside precisamente en aquello que la biomedicina no puede ofrecer: un abordaje holístico de la salud y el bienestar.

Quizá la cuestión de fondo no sea si el ejercicio puede comportarse “como un medicamento”, sino por qué necesitamos llamarlo así para legitimar su valor. Tal vez el problema no esté en el ejercicio físico, sino en un paradigma de salud que solo reconoce como eficaz aquello que se puede prescribir, administrar y controlar. Defender la base científica del ejercicio físico es imprescindible. Defender su reducción a fármaco, no. La EF está llamada a ser la ciencia humana del movimiento, rigurosa, crítica y profundamente comprometida con la formación integral de la persona.

José María Cagigal, referente humanista de la EF, advirtió tempranamente sobre el peligro de reducir la EF a una mera técnica aplicada al cuerpo, desvinculándola de su dimensión cultural, ética y existencial. Para Cagigal, la EF no debía ser una ciencia auxiliar de la medicina ni limitarse a la optimización funcional del cuerpo, sino una auténtica educación del ser humano a través de su corporeidad vivida, enraizada en la cultura y la experiencia (Espada et al., 2025; Cappello et al., 2025; Stolz, 2013). Por tanto, una propuesta ecléctica que busca reequilibrar el paradigma integrando perspectivas críticas, filosóficas, culturales y de justicia social en la EF se hace más necesaria que nunca ante los ideólogos de la salud y los pedagogos de la ocurrencia.

Para terminar, permítame una opinión menos académica, la cual recoge ciertas reflexiones o debates en corrillos de colegas. Cada vez estoy más alejado de esa “pulsión biomédica” de algunos Licenciados y Graduados en EF para convertir ésta en parte de la medicina. Es como un sentimiento de inferioridad o frustración. Estoy seguro de que a algunos de ellos les hubiera gustado ser médicos.

Asistimos a la consolidación de una nueva generación de profesionales de la Actividad Física y el Deporte que han otorgado un nuevo significado y valor añadido a la EF como ciencia multidisciplinar de pleno derecho, realidad avalada por un creciente número de publicaciones científicas de alto nivel. Sin embargo, también se observa un aumento de egresados de las Facultades de Ciencias del Deporte que acumulan un notable bagaje investigador, colaboran en proyectos de biomedicina, participan en organismos internacionales como la OMS e incluso se han incorporado a facultades universitarias de áreas como Farmacia, Medicina o Ciencias de la Salud, algo impensable hace unos años.

Por otro lado, resulta preocupante que muchos de estos “prometedores” científicos, expertos en el manejo de instrumental biomédico, el trabajo con modelos animales, el análisis de muestras biológicas, el uso de técnicas estadísticas avanzadas y el desarrollo de patentes, no hayan impartido nunca una clase de EF ni entrenado a deportistas, o, en el peor de los casos, ni siquiera practiquen actividad física de forma habitual. Trabajar en laboratorios o en entornos clínicos es valioso, pero desconocer la enseñanza motriz, la gestión de grupos de alumnos o el entrenamiento deportivo supone una desconexión con la esencia pedagógica y práctica de la EF.

Y, quizá lo más preocupante, es que estos nuevos “turbo-investigadores”, los llamados jóvenes contra reloj (JCR), como sagazmente los definía en uno de estos corrillos de colegas mi querido profesor del INEF de Granada, Miguel A. Delgado Noguera, han trasladado a la EF y al Deporte algunas de las deformaciones y derivas perversas asociadas a los tan cacareados consensos científicos. En muchos casos, estas dinámicas reproducen de forma acrítica modelos biomédicos que emanan de intereses industriales o de estrategias de manipulación política.

Resulta cada vez más evidente que nos aproximamos a una especie de “fin de la historia científica” en las Ciencias del Deporte: proliferan consensos sobre criterios de prescripción, técnicas de evaluación, niveles de intensidad, actividad física o condición física, como si el conocimiento estuviera definitivamente cerrado. Sin embargo, como advertía Michael Crichton, “la ciencia de consenso es un desarrollo sumamente pernicioso que debe ser detenido en seco. La labor de la ciencia nada tiene que ver con el consenso; el consenso es propio de la política. En la ciencia, lo relevante son los resultados reproducibles. Los grandes científicos de la historia lo fueron precisamente porque rompieron con el consenso. Si se trata de un consenso, no es ciencia; si se trata de ciencia, no es consenso”. En la misma línea, John Kay señalaba que la noción de una “ciencia” monolítica entendida como lo que dicen los científicos en bloque es igualmente perniciosa, y que la idea de “consenso científico” resulta activamente dañina. El camino hacia el conocimiento, sostenía, es la transparencia en el desacuerdo y la apertura al debate, mientras que el acceso a la verdad se construye a través de la confrontación plural de puntos de vista. En este proceso no hay lugar para ninguna noción de «consenso científico». El

primer recurso de los sinvergüenzas; es una forma de evitar el debate, alegando que el asunto ya está resuelto”.

Ya hemos comprobado lo pernicioso de los consensos climáticos, históricos, antropológicos o biomédicos, desde la teoría antropogénica del cambio climático hasta la memoria histórica, la reconfiguración antropocéntrica del sexo binario desde la perspectiva de género o la consideración de las vacunas como indiscutiblemente seguras y saludables. Se trata de consensos impulsados, en muchos casos, por científicos vulnerables a intereses económicos y políticos.

Ahora, los “videntes” del consenso en las Ciencias del Deporte son capaces de indicarnos el número de pasos que debemos dar o los niveles de actividad física recomendados para alcanzar casi la inmortalidad, al margen de la comprensión de que la interacción entre el cuerpo y el ejercicio es de naturaleza compleja y caótica, lo cual invalida cualquier consenso cerrado o definitivo. Y es que la historia de la ciencia ofrece numerosos ejemplos en los que un consenso ampliamente aceptado fue sustituido por un marco teórico más sólido: la propuesta de Wegener (1912) sobre la deriva continental, por ejemplo, fue ridiculizada y rechazada durante décadas.

En el lado opuesto, también podríamos realizar un análisis crítico que sería objeto de otra editorial, sobre la tendencia a convertir la EF en una ciencia de la ocurrencia, servil a intereses globalistas, lo que estaría arruinando el rigor y el respeto adquiridos en los últimos años. En este sentido, observo cada vez más docentes de las Facultades de Ciencias de la Educación y del Deporte que no saben impartir una clase práctica, delegando esta tarea en los propios alumnos, ya que nunca han pasado por el lógico proceso formativo previo a la universidad: la escuela, el instituto o la pista polideportiva. En consecuencia, desconocen el sentido mecánico, fisiológico o neurocognitivo de la plétora de situaciones prácticas disparatadas que proponen. Muchos de ellos actúan, además, como cómplices de nuevos e insidiosos consensos políticos, tales como las perspectivas de género inclusivas, igualitarias y resilientes, las agendas contra el cambio climático o la digitalización del deporte; es decir, la Agenda 2030 aplicada al ámbito deportivo. Todo ello se traduce en la atribución de significantes sin significados reales al deporte ya la EF, como ocurre con expresiones del tipo “deporte e igualdad”, lo que constituye una auténtica ontología del disparate, tal y como explico en mi blog: <https://pensar-acracia-libertad-razon.blogspot.com/2023/04/deporte-e-igualdad-una-ontologia.html>

En conclusión, la EF no puede ni debe legitimarse únicamente a través del lenguaje médico para justificar su valor social. Su fortaleza no reside en asemejarse a la medicina, sino en ofrecer aquello que la biomedicina no puede proporcionar: una pedagogía del movimiento orientada a la experiencia, la relación, la cultura y la construcción de sujetos activos y responsables. Convertir al profesional de la EF en un mero prescriptor de dosis de actividad física implica renunciar a su papel

educativo, crítico y humanista. La EF está llamada a consolidarse como una ciencia humana del movimiento: rigurosa, interdisciplinar y crítica, pero fiel a su razón de ser. Renunciar a esa identidad, en nombre de una supuesta legitimación biomédica, supondría perder precisamente aquello que la hace imprescindible.

Pedro Ángel Latorre Román

Catedrático de Didáctica de la Expresión Corporal
Universidad de Jaén

REFERENCIAS

- Adamson, B., Adamson, M., Clarke, C., Richardson, E., & Sydnor, S. (2022). Social Justice Through Sport and Exercise Studies: A Manifesto. *Journal of Sport & Social Issues*, 46, 407 - 444. <https://doi.org/10.1177/01937235221099150>
- Avissar, N., & Yondler, Y. (2025). Polyphonic education in teacher training: Constructing a new paradigm through professional learning communities. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 41, 116 - 128. <https://doi.org/10.1080/21532974.2025.2483207>
- Bowen, P., Mankowski, R., Harper, S., & Buford, T. (2019). Exercise Is Medicine as a Vital Sign: Challenges and Opportunities. *Translational Journal of the ACSM*, 4, 1-7. <https://doi.org/10.1249/tjx.0000000000000076>
- Cowan, R. (2016). Exercise Is Medicine Initiative: Physical Activity as a Vital Sign and Prescription in Adult Rehabilitation Practice. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 97 9 Suppl, S232-7. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2016.01.040>
- Gray, J. (2023). The Philosophy of Exercise Professional Education. <https://doi.org/10.46289/ww24j5a4>
- Izquierdo, M., de Souto Barreto, P., Arai, H., Bischoff-Ferrari, H. A., Cadore, E. L., Cesari, M., ...& Duque, G. (2024). Global consensus on optimal exercise recommendations for enhancing healthy longevity in older adults (ICFSR)., 2025, 29. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jnha.100401>. Lee, I., Powell, K., Sarmiento, O., & Hallal, P. (2025). Even a small dose of physical activity can be good medicine. *Nature Medicine*, 31, 376 - 378. <https://doi.org/10.1038/s41591-024-03396-7>
- Li, S., & Laher, I. (2020). Rethinking "Exercise is Medicine". *EXCLI Journal*, 19, 1169 - 1171. <https://doi.org/10.17179/excli2020-2613>

- Loellgen, H., Zupet, P., Bachl, N., & Debruyne, A. (2020). Physical activity, exercise prescription for health and home-based rehabilitation. *Sustainability*, 12(24), 10230. <https://doi.org/10.3390/su122410230>
- Luo, Z., Zhang, T., & Chen, S. (2023). Exercise prescription: pioneering the “Third pole” for clinical health management. *Research*, 6, 0284. <https://doi.org/10.34133/research.0284>
- Malcolm, D., Marcen, C., & Pullen, E. (2023). The World Health Organization, physical activity and the contradictions of neoliberal health promotion. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 16, 593 - 607. <https://doi.org/10.1080/19406940.2023.2242874>
- Pedersen, B. K. (2019). The physiology of optimizing health with a focus on exercise as medicine. *Annual review of physiology*, 81(1), 607-627.
- Sallis, R. (2015). Exercise is medicine: a call to action for physicians to assess and prescribe exercise. *The Physician and Sportsmedicine*, 43, 22 - 26. <https://doi.org/10.1080/00913847.2015.1001938>
- Schmitz, K. H., Campbell, A. M., Stuiver, M. M., Pinto, B. M., Schwartz, A. L., Morris, G. S., ...& Matthews, C. E. (2019). Exercise is medicine in oncology: engaging clinicians to help patients move through cancer. *CA: a cancer journal for clinicians*, 69(6), 468-484., 69. <https://doi.org/10.3322/caac.21579>
- Tao, D., Awan-Scully, R., Cole, A., Gao, Y., Ash, G. I., Gu, Y., ...& Baker, J. S. (2023). Integration of exercise prescription into medical provision as a treatment for non-communicable diseases: A scoping review. *Frontiers in Public Health*, 11, 1126244. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1126244>
- Teutemacher, B., Sudeck, G., & Hapke, J. (2024). Pedagogical approaches to health-related physical education (PE) in the context of digitalisation—a scoping review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2352826>
- Thornton, J., Frémont, P., Khan, K., Poirier, P., Fowles, J., Wells, G., & Frankovich, R. (2016). Physical activity prescription: a critical opportunity to address a modifiable risk factor for the prevention and management of chronic disease: a position statement by the Canadian Academy of Sport and Exercise Medicine. *British Journal of Sports Medicine*, 50, 1109 - 1114. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2016-096291>



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

“EN BUSCA DE LOS JUEGOS PERDIDOS”. UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE PARA ALUMNADO DE CUARTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Juan Carlos Muñoz Díaz

Profesor jubilado de Educación Física. Editor de la revista “EmásF”

Emasf.correo@gmail.com

Web: efjucancarlos.webcindario.com

RESUMEN

Con este artículo se pretenden varios objetivos. Uno, destacar la importancia de los juegos tradicionales, populares o autóctonos y revitalizarlos dentro del currículo del área de Educación Física. También, en línea con la propuesta de estructuración de las situaciones de aprendizaje presentada por de la Consejería de Desarrollo educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía, he presentado un modelo de diseño de situaciones de aprendizaje que puede serle muy útil a los docentes de esta comunidad autónoma y del resto de España. Finalmente, he pretendido mostrar la situación de aprendizaje totalmente desarrollada para que pueda ser llevada a la práctica por otros docentes del área.

PALABRAS CLAVE:

Situación de aprendizaje, juegos tradicionales y populares, juegos autóctonos, sesiones de aprendizaje, metodologías activas, secuencias de aprendizaje.

"IN SEARCH OF LOST GAMES". A LEARNING SITUATION FOR 4TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

This article aims to achieve several objectives. First, to highlight the importance of traditional, popular, or indigenous games and to revitalize them within the Physical Education curriculum. Second, in line with the proposal for structuring learning situations presented by the Regional Ministry of Educational Development and Vocational Training of the Andalusian Government, it presents a model for designing learning situations that can be very useful for teachers in this autonomous community and the rest of Spain. Finally, it aims to showcase the fully developed learning situation so that it can be implemented by other teachers in the field.

KEYWORD

Learning situation, traditional and popular games, indigenous games, learning sessions, active methodologies, learning sequences.

INTRODUCCIÓN.

Hace tan solo unas décadas, los niños y las niñas jugaban en las calles a múltiples actividades lúdicas que les dotaban de una gran autonomía motriz, además les proporcionaban medios para favorecer su desarrollo afectivo y social y fomentaba la aparición de estrategias cognitivas para su resolución. Como se puede apreciar eran unos recursos que ayudaban al desarrollo integral de los chavales de entonces. Si la educación pretende ese desarrollo integral, no cabe la menor duda que este tipo de juegos, a los que denominamos tradicionales, populares o autóctonos tienen plena incidencia dentro del currículo de la Educación Primaria, y en concreto dentro del área de Educación Física.

Las circunstancias que envuelven en la actualidad la vida de los niños y niñas de nuestro país hacen que cada vez jueguen menos en la calle y más en casa, usando dispositivos tecnológicos que favorecen el sedentarismo y el aislamiento social. Por otra parte, estos juegos se aprendían viendo jugar a chicos y chicas más mayores. Al dejar de jugar en las calles se ha roto esta cadena de aprendizaje intergeneracional, lo ha llevado a que estos juegos se vayan olvidando y perdiendo.

El área de Educación Física en donde el juego, especialmente el motor, es uno de los ejes fundamentales que articulan la asignatura. Los juegos tradicionales, populares o autóctonos priman ese carácter motriz, además, como hemos indicado anteriormente, del resto de componentes del desarrollo integral del alumnado: cognitivo, afectivo y social, como veremos posteriormente. Por tanto, desde el área de Educación Física, tal y como establece el currículo, es necesario incorporar estos juegos dentro de nuestros diseños didácticos. En este artículo se muestra una de situación de aprendizaje que se ha llevado a la práctica en cuarto de educación primaria. Se realiza una breve fundamentación teórica para pasar a continuación a desarrollar la situación de aprendizaje en base al modelo de apartados sugerido por la administración educativa andaluza.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y LEGAL.

Omeñaca y Ruiz (2017) definen el juego como *“actividad alegre placentera y libre que se desarrolla dentro de sí misma, sin responder a metas extrínsecas y que implica a la persona en su globalidad, proporcionándole medios para la expresión, la comunicación y el aprendizaje”*.

Domingo (1998) indica que *“El juego es una parte importantísima para el desarrollo armónico infantil, es un medio de aprendizaje espontáneo y de ejercitación de hábitos intelectuales, físicos, sociales y morales”*.

Mendoza, Anualiza, y Lara (2017) exponen que *“el juego como tal en las clases de educación física es un coadyuvante en el desarrollo de la motricidad gruesa y fina, el desarrollo de las formas básicas, capacidades básicas (resistencia, fuerza, rapidez, flexibilidad) y capacidades coordinativas (equilibrio, coordinación, orientación y ritmo, etc.)”*

Dentro de la gran variedad de actividades lúdicas que nos podemos encontrar vamos a centrarnos en los tradicionales, populares o autóctonos. En primer lugar, tendremos que realizar una aproximación conceptual, aunque muchos de los que se practicaban en las calles podían participar de una o de varias de las concepciones que vamos a exponer. *Tradicional*, quiere decir que viene arrastrado a lo largo del tiempo; *popular*, que es practicado por las masas; *autóctono*, que se ha creado u originado en un mismo lugar geográfico. A la hora de escoger un término, el más apropiado es el de tradicional, ya que no todos los juegos son originarios de una cultura, ni tampoco muchos de ellos poseen una gran masa de practicantes.

Para López et al (1998), los juegos tradicionales representan unos bienes culturales, y como tales, deben ser rescatados del olvido y practicados para que no desaparezcan, ya que han servido de recreación, diversión y entretenimiento físico a nuestros antepasados. Su reconocimiento como patrimonio cultural ha sido considerado por diversas organizaciones como es el caso de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura).

Loza (2014) define el juego tradicional como aquel que se halla arraigado a una cultura o región concreta, que mantiene sus formas originales y que se ha ido transmitiendo, generalmente por vía oral, de generación en generación". Por ejemplo: el escondite, la gallina ciega, pollito inglés, la rayuela, el colache,...

Un juego es *popular* cuando lo juega la mayoría de la población. Se han incorporado a la cultura de los pueblos y, por el modo como se han conservado, se llaman también juegos tradicionales. Los juegos populares se basan en el azar o en la demostración de una habilidad concreta. El iniciador del juego solía ser el niño o niña propietario/a del objeto con el que se juega (palo, cuerda, pelota, goma...), repartiendo responsabilidades al resto, quedándose él o ella con el rol más llamativo. Las reglas son una constante en todos estos juegos y si un niño/a quiere jugar, debe aceptarlas, de no ser así el juego no se desarrollará. Ejemplos: policías y ladrones, el pañuelo, la cadena, las canicas, el trompo, la goma...

Rebollo (2002), concreta el concepto de juego popular como "aquellos cuya función primordial es que forman parte del patrimonio cultural que nacen y se desarrollan en el pueblo y son conocidos y practicados por toda la comunidad".

Los juegos o deportes autóctonos son actividades lúdicas originarias de un lugar o cultura específicos, transmitidas de generación en generación y que forman parte importante del patrimonio cultural de un pueblo. No son el resultado de influencias externas, sino que se han desarrollado en esa región particular y, además de ser recreativos, cumplen funciones sociales, comunitarias y educativas. Por ejemplo: la lucha leonesa o canaria, la pelota vasca o valenciana, bolos múrcianos...

Estas actividades lúdicas pueden modificarse a lo largo del tiempo, cambiando los participantes las reglas, pero manteniendo siempre su esencia y finalidad. Los juegos tradicionales expresan la manera de vivir, de actuar, de entrar en contacto con el medio y de poder comunicarse con los demás, además de demostrar a las nuevas generaciones que no se requiere de mucho material para divertirse (Yagüe Sanz, 2002 como se citó por Rojo, García, Da Costa y Galán, 2025).

Rodríguez, Pazos y Palacios (2015) recopilan varios estudios en donde destacan cómo los juegos populares y tradicionales han estado ligados al ocio y tiempo libre y han estado siempre relacionados con la tierra, con espacios al aire libre, con el uso de materiales alternativos procedentes en muchos casos de los oficios de la gente (agricultura, carpintería, cantería...)

Moreno (1992) clasifica los juegos y deportes tradicionales del siguiente modo:

- Juegos y deportes de locomoción (carrera y marcha): “korrिकolaris”, “lastorkaris” o andarines, carreras rituales, carreras de sacos...
- Juegos y deportes de saltos: salto de pasiego, salto con “makilla”,...
- Juegos y deportes de equilibrio: torres humanas “castells”...
- Juegos y deportes de lanzamiento:
 - A distancia: tiro de barra española, barrón, bolea, bola, de reja...
 - De precisión (bolos): bolo leonés, bolo palma de Santander, caliche,...
- Juegos y deportes de fuerza.
 - De levantamiento de peso: de piedras, de cántaros, “pulsolaris”.
 - De tracción: soga-tira, tira-beque, tiro-palo.
- Juegos y deportes de lucha: lucha leonesa, lucha canaria...
- Juegos y deportes náuticos y acuáticos: nado, remo, vela...
- Juegos y deportes con animales: caza, carrera de caballos o burros,...
- Juegos y deportes de habilidad en el trabajo: cortes de tronco, de hierbas, arrastre de piedras, habilidad y enganche (con tractor)...
- Juegos y deportes de pelota.
 - Pelota vasca: a mano, a pala, cesta punta.
 - Pelota valenciana: en trinquete, en la calle.

Moreno (1992) indica que en esta clasificación no quedan recogidos los llamados juegos de calle, pero que se deben tener presentes por su importancia en el proceso de socialización del niño: pies quietos, el pañuelo, la comba, las chapas, el trompo, el aro, tula, salto a la piola, la zapatilla por detrás...

Las características principales que presentaban estos juegos son las siguientes:

- Se juega para divertirse y tener sensaciones de libertad y felicidad.
- Son juegos muy participativos.
- Las reglas son muy sencillas y motivadoras.
- No exigen habilidades o capacidades especiales.
- Facilita la interrelación entre los participantes.
- Desarrollan la imaginación y la creatividad.
- Se han adaptado a cada población con variación de reglas o del nombre.

- Permiten jugar con materiales no convencionales.
- Se han transmitido de generación en generación, aunque ahora corren el riesgo de desaparecer.

Herrador (2019) añade otras características, como por ejemplo:

- Facilita el conocimiento del entorno, la cultura y las tradiciones.
- Propicia situaciones en las que los jugadores tienen que aprender a resolver por ellos mismos situaciones motrices, así como tomar decisiones y resolver los conflictos que surgen en el desarrollo del juego.
- Permite la realización de tareas interdisciplinares.
- Permite presentar contenidos de relevancia social actualizada que aparecen reflejados en las canciones, retahílas y el desarrollo del mismo juego...

Una vez vista, desde un punto de vista teórico, la importancia del juego en general y de los juegos tradicionales, populares y autóctonos en particular, analicemos brevemente como se contempla dentro del currículo, centrándonos en el de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Finalmente, del currículo del área de Educación Física, establecido en el Decreto 101/2023 y en la Orden de 30 de mayo de 2023, extraemos los elementos curriculares directamente relacionados con los juegos tradicionales, populares y autóctonos. La competencia específica directamente relacionada con los juegos tradicionales y populares es *“Reconocer y practicar diferentes manifestaciones lúdicas, físico-deportivas y artístico-expresivas propias de la cultura motriz, valorando su influencia y sus aportaciones estéticas y creativas a la cultura tradicional y contemporánea, para integrarlas dentro del repertorio de actuaciones motrices que se utilizan regularmente en la vida cotidiana”*. Esta competencia se conecta con las siguientes competencias claves: competencia ciudadana (CC) y la competencia en conciencia y expresiones culturales (CCE) y competencia digital (CD). El bloque de saberes básicos que tratan estas cualidades de forma directa es el “E” Manifestaciones de la cultura motriz. En los tres ciclos de la etapa aparecen saberes básicos relacionados con las aportaciones de la cultura motriz a la herencia cultural andaluza. Los juegos y las danzas como manifestación de la cultura andaluza.

2. LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE.

En Andalucía, la Orden de 30 de mayo de 2023 establece que las programaciones didácticas contemplarán situaciones de aprendizaje en las que se integren los elementos curriculares de las distintas áreas para garantizar que la práctica educativa atienda a la diversidad, a las características personales, a las necesidades, a los intereses, a la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y al estilo cognitivo del alumnado.

En el anexo IV de esta Orden se indica que las situaciones de aprendizaje representan una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad. Y apunta las siguientes características que debe contemplar:

- Actividad: el alumnado como agente de su propio aprendizaje.
- Partir de experiencias previas.
- Estar convenientemente contextualizadas.
- Ser respetuosas con el proceso de desarrollo integral del alumnado.
- Tener en cuenta sus potencialidades, intereses y necesidades, así como las diferentes formas de comprender la realidad.
- Que posibiliten, fomenten y desarrollen conexiones con las prácticas sociales y culturales de la comunidad.
- Deben plantear un reto o problema cuya resolución creativa implique la movilización de manera integrada de los saberes básicos (conocimientos, destrezas y actitudes), a partir de la realización de distintas tareas y actividades, haciendo uso de materiales didácticos diversos.
- El alumnado deberá asumir responsabilidades individuales y trabajar en equipo en la resolución del reto planteado
- Tener en cuenta las condiciones personales, sociales o culturales del alumnado, para detectar y dar respuesta a los elementos que pudieran generar exclusión.

La Orden, a modo de ejemplo, presenta un esquema orientativo de procedimiento a seguir para el diseño de situaciones de aprendizaje. Los elementos que lo integrarían son los siguientes:

1. Localización de un centro de interés. Buscar una situación o temática que se considere importante para el alumnado en su quehacer diario y resulte motivadora en sí misma. Este centro de interés dará título a la situación de aprendizaje.
2. Justificación de la propuesta. Para ello debemos apoyarnos en los objetivos de la etapa y en los principios generales y pedagógicos para buscar los argumentos que den fundamento a la propuesta. Se trataría de tener claro el para qué se trabajará en el aula la situación de aprendizaje. Séneca incluye junto a este apartado la temporalización, es decir, cuando se va a llevar a cabo.
3. Descripción sencilla y breve del producto final, reto o tarea que se pretende desarrollar.
4. Concreción curricular: competencias específicas, descriptores operativos, criterios de evaluación, y saberes básicos.
5. Secuenciación didáctica. Explicación breve de “cómo”, “con qué”, “cuándo”, “dónde”, etc., se va a desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje.
6. Los principios y pautas DUA que se van a seguir.

7. Medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales tanto generales como específicas, que se van a aplicar.
8. Evaluación del proceso de aprendizaje: se tomará como referentes los criterios de evaluación de las diferentes materias curriculares, a través de los cuales se medirá el grado de consecución de las competencias específicas. Es importante asociar, de forma coherente y adecuada, distintos instrumentos de evaluación a los correspondientes criterios.
9. Evaluación del proceso de enseñanza: procedimiento para la evaluación de la práctica docente.

Teniendo en cuenta esta estructura se va a desarrollar la situación de aprendizaje que se ha titulado “En busca de los juegos perdidos...”

3. DESARROLLO DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.

3.1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE APLICACIÓN.

Se trata de una situación de aprendizaje para el área de Educación Física de cuarto de Educación Primaria que consta de 10 sesiones que se temporalizó para el tercer trimestre, en concreto para el mes de mayo. A través de ella también se pretendía el desarrollo de aspectos de otras materias: Lengua (lectura, escritura y expresión oral), Conocimiento del medio (los juegos populares y tradicionales).

El contexto se corresponde con un colegio público de primaria situado en el centro de una localidad de alrededor de 112.000 habitantes. Recoge, en general, un alumnado de un ambiente sociocultural medio. Un alto porcentaje realiza actividad física extraescolar a través de clubs deportivos y escuelas deportivas. Las familias suelen estar muy interesadas e implicadas en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. Las instalaciones deportivas del centro disponen espacios reducidos. La pista al aire libre, con unas dimensiones inferiores a una pista polideportiva y un gimnasio con un tamaño equivalente a dos aulas. No obstante, se dispone de una amplia y variada gama de recursos didácticos propios del área. En el grupo teníamos a un alumno hipoacúsico.

3.2. JUSTIFICACIÓN.

Se trata de indicar la finalidad de la situación de aprendizaje. Se ha incluido los objetivos generales de etapa que se desarrollarán a través de esta situación. Igualmente se han dado argumentos basados en principios psicológicos y pedagógicos que fundamenten a la propuesta y que están establecidos en la Orden de 30 de mayo de 2023 que se desarrolla el currículo de Andalucía.

También, se indican los PLE (Personal Learning Enviroment, sus siglas en inglés) que se utilizaron. Un Entorno Personal de Aprendizaje o PLE es el conjunto de herramientas, servicios y conexiones que utilizarás para alcanzar metas/objetivos de aprendizaje.

3.2.1. Objetivos de etapa relacionados:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

Mediante el respeto de las normas de los juegos que les hemos propuestos. Los juegos populares y tradicionales tienen unas reglas que se han ido fijando a lo largo del tiempo.

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, iniciativa personal, sentido crítico, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor.

A través del trabajo individual y en equipo que se requieren en las actividades y proyectos planteados.

c) Adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que le permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar y familiar, así como en los grupos sociales con los que se relaciona.

Se desarrollarán estrategias de resolución de conflictos como: la escucha activa, la expresión de emociones, el control emocional, pedir disculpas, facilitar la relajación, la cooperación...

k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de las demás personas, respetar las diferencias propias y ajenas y utilizar la educación física, el deporte y la alimentación como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

Utilizaremos en juego para desarrollar gran variedad de habilidades y destrezas motrices conjugando diferentes lógicas internas así como para favor actitudes der espeto de las reglas, de los compañeros y adversarios y actitudes de deportividad y juego limpio.

m) Desarrollar capacidades afectivas en todos los ámbitos de su personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Trataremos que el alumnado se esfuerce, participe de forma activa en las propuestas lúdicas planteadas, y ayude y respete a sus compañeros.

o) Conocer y respetar el patrimonio cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la comprensión de nuestra cultura, reconociendo a Andalucía como Comunidad de encuentro de culturas.

Utilizaremos los juegos tradicionales como un elemento que nos acerca a nuestra cultura.

3.2.2.Principios pedagógicos relacionados:

A través del desarrollo de estos objetivos pretendemos reforzar los principios pedagógicos como el fomento del uso de herramientas de inteligencia emocional basadas en el respeto, la empatía, la colaboración, la expresión de emociones, el diálogo... El acercamiento al patrimonio cultural de Andalucía en base a las prácticas de juegos populares y tradicionales. Se realizarán proyectos significativos para el alumnado resolviendo de forma colaborativa los problemas que plantea el producto final.

3.2.3.Recursos:

Pizarra Digital Interactiva (PDI), material de Educación Física (conos, aros, pelotas, combas colectivas, pica, sogas, balones de baloncesto, pañuelos...) material inespecífico (tizas, latas, gomas elásticas, tablillas de madera...)

3.3. DESCRIPCIÓN DEL PRODUCTO FINAL Y RELACIÓN CON LOS ODS.

3.3.1.Productos finales:

Se previeron dos tipos de productos finales, uno de carácter grupal (organizar una yincana de juegos populares y tradicionales para que jueguen el resto de niños del colegio) y otro a nivel individual (elaboración de un fichero de 5 juegos populares y tradicionales y exposición oral de uno de ellos a sus compañeros).

3.3.2.Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

Estas tareas finales trataban de desarrollar los ODS «3 Salud y bienestar», en cuanto que la actividad física realizada a través de los juegos propuestos genera una mejora en la salud física, social y mental «5 Igualdad de género» en cuanto a que todos van a jugar a juegos que tradicionalmente lo practicaban exclusivamente niños o niñas y «17 Alianzas para obtener los objetivos» fomentando el trabajo en equipo y la colaboración.

3.4. CONCRECIÓN CURRICULAR.

3.4.1.Competencias específicas y descriptores del perfil de salida (Competencias clave).

2. Adaptar los elementos propios del esquema corporal, las capacidades físicas, perceptivomotrices y coordinativas, así como las habilidades y destrezas motrices, aplicando procesos de percepción, decisión y ejecución adecuados a la lógica interna y a los objetivos de diferentes situaciones, para dar respuesta a las demandas de proyectos motores y de prácticas motrices con distintas finalidades en contextos de la vida diaria. CPSAA4, CPSAA5.

3. Desarrollar procesos de autorregulación e interacción en el marco de la práctica motriz, con actitud empática e inclusiva, haciendo uso de habilidades sociales y actitudes de cooperación, respeto, inclusión, trabajo en equipo y deportividad, con independencia de las diferencias etnoculturales, sociales, de género y de habilidad de los participantes, para contribuir a la convivencia

social y al compromiso ético en los diferentes espacios en los que se participa. CCL1, CCL5, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA5, CC3

4. Reconocer y practicar diferentes manifestaciones lúdicas, físico-deportivas y artístico-expresivas propias de la cultura motriz, valorando su influencia y sus aportaciones estéticas y creativas a la cultura tradicional y contemporánea, para integrarlas dentro del repertorio de actuaciones motrices que se utilizan regularmente en la vida cotidiana. CCEC1, CCEC3.

3.4.2. Criterios de evaluación y saberes básicos relacionados.

En la tabla 1 se realiza una relación entre los criterios de evaluación que se han seleccionado en virtud de las competencias específicos que se pretenden desarrollar e interrelacionado con los saberes básicos que se van a plantear.

Tabla 1.

Relación entre criterios de evaluación y saberes básicos seleccionados

Criterios de evaluación	Saberes básicos
2.2.b. Adoptar decisiones en situaciones lúdicas, juegos y actividades deportivas, ajustándose a las demandas derivadas de los objetivos motores, de las características del grupo y de la lógica interna de situaciones individuales, de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición, en contextos simulados de actuación	EFI.2.B.1. Elección de la práctica física: usos y finalidades catárticos, lúdico-recreativos, cooperativos, competitivo, agonística, funcional, social, expresiva y comunicativa, creativa o de interacción. Respeto de las elecciones de los demás. EFI.2.B.4. Planificación y autorregulación de proyectos motores: mecanismos básicos para ejecutar lo planificado. Utilización de recursos digitales.
2.3.b. Emplear los componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad de manera eficiente y creativa en distintos contextos y situaciones motrices, lúdicas y deportivas, adquiriendo un progresivo control y dominio corporal sobre ellos.	EFI.2.C.4. Habilidades y destrezas motrices básicas genéricas: locomotrices, no locomotrices y manipulativas. Combinación de habilidades.
3.1.b. Mostrar una disposición positiva hacia la práctica física y hacia el esfuerzo, controlando la impulsividad y las emociones negativas que surjan en contextos de actividad motriz.	EFI.2.D.1. Gestión emocional: reconocimiento de emociones propias, pensamientos y sentimientos a partir de experiencias motrices. EFI.2.D.2. Habilidades sociales: escucha activa y estrategias de negociación para la resolución de conflictos en contextos motrices.
3.3.b. Desarrollar habilidades sociales de acogida, inclusión, ayuda y cooperación al participar en prácticas motrices variadas, resolviendo los conflictos individuales y colectivos de forma dialógica y justa, y mostrando un compromiso activo frente a los estereotipos, las actuaciones discriminatorias y cualquier tipo de violencia.	EFI.2.D.2. Habilidades sociales: escucha activa y estrategias de negociación para la resolución de conflictos en contextos motrices. EFI.2.D.4. Conductas contrarias a la convivencia, discriminatorias o sexistas, en situaciones motrices (discriminación por cuestiones de competencia motriz, etnia, género u otras): efectos negativos y estrategias de identificación y efectos negativos.
4.1.b. Participar activamente en juegos motores y otras manifestaciones artístico-expresivas con arraigo en la cultura andaluza, tradicional o actual, así como otros procedentes de diversas culturas, contextualizando su origen, su aparición y su transmisión a lo largo del tiempo y valorando su importancia, repercusión e influencia en las sociedades pasadas y presentes.	EFI.2.E.1. Aportaciones de la cultura motriz a la herencia cultural andaluza. Los juegos y las danzas como manifestación de la interculturalidad.

3.4.3. Conexión con el perfil competencial al finalizar cada ciclo / perfil de salida.

CCL1. Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita, signada o multimodal, con claridad y adecuación a diferentes contextos cotidianos de su entorno personal, social y educativo, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para intercambiar información y crear conocimiento como para construir vínculos personales.

CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

CPSAA1. Es consciente de las propias emociones, ideas y comportamientos personales y emplea estrategias sencillas para gestionarlas en situaciones de tensión o conflicto, adaptándose a los cambios armonizándolos para alcanzar sus propios objetivos.

CPSAA3. Reconoce y respeta las emociones y experiencias de las demás personas, participa activamente en el trabajo en grupo, asume las responsabilidades individuales asignadas y emplea estrategias cooperativas dirigidas a la consecución de objetivos compartidos.

CPSAA4. Reconoce el valor del esfuerzo y la dedicación personal para la mejora de su aprendizaje, y adopta posturas críticas en procesos de reflexión guiados.

CPSAA5. Desarrolla estrategias sencillas de aprendizaje de su autorregulación, y participa en la evaluación del proceso que se ha llevado a cabo, aceptando sus posibilidades y limitaciones para que lo ayuden a ampliar sus conocimientos.

CC3. Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, de cuidar el entorno, de rechazar prejuicios y estereotipos, y de oponerse a cualquier forma de discriminación o violencia.

CCEC1. Reconoce y muestra interés por los elementos característicos propios del patrimonio cultural y artístico de diversos entornos y se inicia en la comprensión de las diferencias entre distintas culturas y la necesidad de respetarlas en un entorno intercultural.

CCEC3. Se inicia en el desarrollo de su propia identidad mediante las posibilidades expresivas y de comunicación de su propio cuerpo, través del empleo de distintos lenguajes en la expresión de manifestaciones artísticas y culturales básicas, mostrando confianza en sus propias capacidades con una actitud abierta y empática y aumentando las posibilidades de interactuar con el entorno.

3.4.4. Conexión con planes y programas que se desarrollan en el centro:

- Hábitos de Vida Saludable: inteligencia emocional, actividad física y deporte.
- Plan de Igualdad: Participación conjunta en las tareas propuestas, el sexismo en los juegos.
- Escuela: espacio de paz: el respeto de las normas de convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

3.5. SECUENCIA DIDÁCTICA.

Se propuso una secuencia didáctica basada en el Aprendizaje Experiencial. Esta secuencia consta de seis fases.

1. Motivación: esta fase debe comenzar con actividades que busquen la curiosidad por aprender y capture la atención del alumnado. Se informa al alumnado del reto o producto final que le solicitamos. El alumnado encontrará motivación cuando encuentre un motivo que le lleve a la acción.
2. Activación: propondremos actividades que pretendan conectar con los aprendizajes previos del alumnado. Pueden utilizarse lluvias de ideas, trabajos cooperativos...

3. Exploración: a partir de los conocimientos previos activados en la fase anterior, le planteamos al alumnado la resolución de un problema o actividad y le posibilite una primera experiencia de éxito. Podemos plantear en esta fase de exploración una situación similar que el alumnado pueda resolver con éxito, sin incorporar aún nuevos aprendizajes.
4. Estructuración: en esta fase vamos a introducir los nuevos aprendizajes que el alumnado necesitará para desarrollar con éxito el producto o reto final.
5. Aplicación: es el momento de aplicar los nuevos aprendizajes para resolver el reto o problema planteado desde el inicio y comprobar su utilidad en nuevas situaciones de la vida real.
6. Conclusión: nos planteamos si hemos cumplido con las preguntas o reto del inicio y valoramos si hemos respondido al mismo. El alumnado hace autoevaluación o coevaluación.

Se utilizaron las dos primeras de forma conjunta (motivación y activación) al igual que las dos últimas (aplicación y conclusión). En la fase de exploración se realizaron los juegos previstos para las sesiones y en la de estructuración se dedicó para el desarrollo del producto final.

a) Fase de motivación y activación.

Sesión 1. Introducción a la situación.

- Explicación del título de la situación.
- Visionado del vídeo “Juegos infantiles desaparecidos”: <https://www.youtube.com/watch?v=2QSSrxhGIJo>
- Visionado del vídeo juegos tradicionales de calle: <https://www.youtube.com/watch?v=ZEEvP8ScBTs>
- Preguntar si ellos han jugado a alguno de esos juegos que han visto. En caso afirmativo, que traten de explicar cómo se jugaban. Preguntar si desean jugar a alguno de esos juegos.
- Presentación del producto final grupal: organizar una yincana de juegos populares y tradicionales para que jueguen el resto de niños del colegio.
- Información del producto final individual: elaboración de un fichero de 5 juegos populares y tradicionales. Exposición oral de uno de ellos a sus compañeros.
- Lectura “Los juegos tradicionales, populares y autóctonos” (ver anexo I al final)

b) Fase de exploración:

Sesión nº 2. Juegos tradicionales de velocidad.

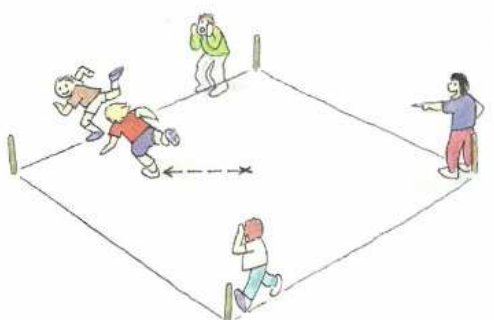
“Cuba libre”. Sobre un espacio delimitado (área de balonmano o área de triple de baloncesto) un alumno persigue a los demás intentando tocarle. Los alumnos para protegerse dicen en voz alta “cuba” y se quedan estáticos con los brazos y piernas en cruz. Para ser salvados son tocados en la mano por cualquier niño que esté aún en movimiento quienes dicen “libre”. Variantes: el libre es

pasando por debajo de las piernas del que está en cuba. El cuba es poniéndose de burro, y el libre es saltar por encima,...

“Las cuatro esquinas”. Cuatro niños se sitúan sobre cuatro bases pintadas en el suelo formando un cuadrado de lado tres metros. La queda uno en medio que tiene que intentar ocupar la base que quede vacía cuando dos alumnos o más alumnos intercambian sus bases (Figura 1)

Figura 1.

Representación gráfica del juego de las cuatro esquinas.



“El semáforo”: toda la clase en círculo, agrupados de tres en tres. En cada grupo se establece estos roles: rojo, amarillo y verde. El profesor dice un color y todos los que lo sean dan una vuelta completa al círculo, entran por el lugar en el que estaban al interior, cogen un objeto que ha sido depositado en el centro (pelota, piedra,...) y vuelven a su sitio. El que lo coja gana un punto para él y para los miembros de su equipo. Si el profesor dice “semáforo averiado” se deben formar nuevos grupos de tres sin repetir compañeros.

“Las tres en raya en grupo”. Se trata de un reto colaborativo. Con aros se crea el tablero. A una distancia de unos 10 metros se sitúan dos equipos de tres jugadores. Cada equipo tiene tres objetos del mismo color (pelotas, pañuelos,...). Han de intentar hacer tres en raya de forma colectiva. Para ello cada participante, en forma de relevos, se traslada desde la posición de partida hasta el tablero, realiza un movimiento del juego de las tres en raya, depositando un objeto en un aro. Se van realizando relevos hasta que un equipo logre ponerlos los tres en línea.

Sesión 3 y 4. Juegos tradicionales de salto.

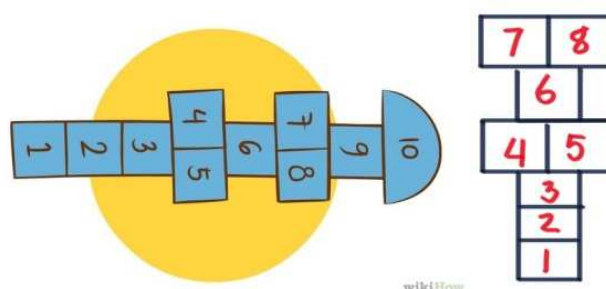
“La comba”: En grupos de tres, con el fin de facilitar la mayor actividad y participación posible. En cada grupo dos niños dan comba y el otro salta. Cada vez que salta uno, van rotando, el que salta pasa a dar comba y uno de los que daban pasa a saltar. Hay que tratar de entrar-saltar-salir de la comba mientras ésta está en movimiento. Entre todos cantan esta canción cuando un niño salta.

*“Mamá, papá, ¿de cuántos años me voy a casar?
De uno, de dos, de tres...”* (Se cuenta hasta que el saltador pare.)

“La rayuela” o “El colache”. Se dibuja con tiza las casillas del colache en el suelo. Estas casillas pueden estar en línea o agrupadas de dos en dos. Normalmente se hacían colaches con 6 hasta 10 números (Figura 2).

Figura 2.

Representación gráfica de colaches



A continuación, y por orden establecido echando suertes (en el anexo II aparecen algunas retahílas para echar suertes), el jugador lanza su teja o tablilla de madera desde el exterior al número correspondiente y, a continuación, debe de realizar el recorrido según lo acordado. Saltando a pata coja en las casillas que sólo tienen un cuadro, y un pie en cada cuadro, cuando se está en la doble casilla. A la vuelta, bien se recoge la teja con la mano y se continúa saltando hasta salir de la figura.

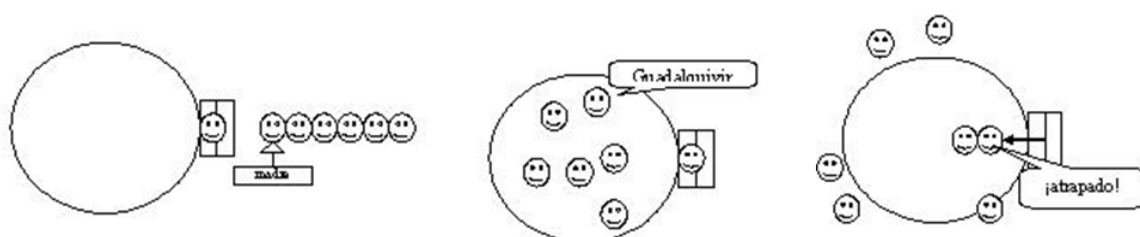
El objetivo del juego es superar todas las casillas. Si la tablilla queda sobre alguna de las líneas del cuadro sobre el que se ha lanzado se dice que está en “punto ciego” y se vuelve a lanzar, pero con los ojos cerrados.

“La bombilla”. Juegos de salto a la píoia. Se forman grupos de 6-8 jugadores. En cada grupo hay uno que la queda y una madre. Para establecer estos papeles pueden jugárselo a “los chinos” con tres piedras. Se pinta un círculo a modo de bombilla y el que la queda se sitúa de burro junto al mismo. La madre manda decir nombres de cosas, por ejemplo de flores, dice una “rosa” y salta al burro, desde el lugar que cae puede dar un nuevo salto y ya no se puede mover. A continuación van saltando sucesivamente el resto de los niños diciendo cada uno una flor distinta, el que no sepa o repita pasa a quedarla de burro y se reinicia el juego.

Si todos logran saltar, entonces el burro se levanta y está atento a que la madre vuelva a repetir el nombre que utilizó para saltar (rosa), si algún niño de los que se encuentran dentro de la bombilla sale antes de que se diga esta palabra pasa a quedarla. Una vez la madre diga “rosa” todos intentan salir fuera de la bombilla antes de ser atrapados por el “Burro” (Figura 3).

Figura 3.

Representación gráfica del juego de “La bombilla”



“Chicle”. Juego de goma. En grupos de tres con una goma dos la sujetan y uno salta. Se dice esta retahíla mientras se realizan las diferentes acciones. Si se logra realizar las acciones correctamente se va subiendo la goma de altura.

- ▶ “Chicle” Salto lateral a pies juntos desde fuera de la goma para caer en lado contrario.
- ▶ “más chicle” se salta de nuevo lateralmente con los dos pies junto para caer en el lado de inicio.
- ▶ “más chicle americano”. Nuevo salto a pies juntos al otro lado de la goma.
- ▶ “Que se abre” Saltar y caer con una pierna en cada lado del elástico (quedando la goma entre las piernas).
- ▶ “Que se cierra” Saltar y caer quedando con los dos pies dentro del elástico.
- ▶ “Que se pisa” Saltar y caer pisando ambos bordes del elástico con cada pie.
- ▶ “Y que se sale” Saltar y caer al costado del elástico.

Sesión 5. Juegos tradicionales de fuerza.

Lucha por parejas:

- ▶ “Pulso gitano”: situados uno en dirección contraria al otro, con un pie tocándose al del otro, y cogidos de la mano, hay que intentar, desequilibrando, que el otro mueva el pie que están en contacto con el suyo, el pie de atrás se puede mover libremente.
- ▶ “Pelea de gallos”: uno frente a otro, en cuclillas y dando saltos, empujarse tocando en las manos de su compañero para desequilibrarlo. Evitar toques en el tronco que pueden hacer que un niño caiga violentamente de espaldas y golpearse la cabeza por detrás.
- ▶ “Pisar y que no te pisen”. De pie, cogidos de las manos, intentar pisar el pie del compañero evitando que le pisen a él.

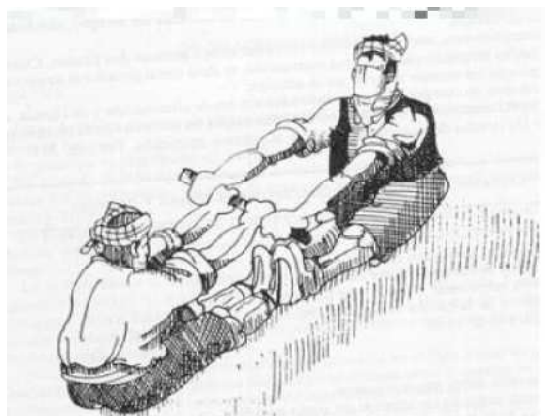
“Soga-tira”. En grupos de cuatro. Dos grupos compiten para ver quien arrastra hasta un lugar determinado al otro grupo.

“Soga tira en círculo”. En corro cogidos a una soga que está atada por sus extremos. Cada uno se mete dentro de la soga y tracciona hacia atrás intentando que alguien toque varios conos situados en el centro del círculo.

“Tirabeque”: dos jugadores se sientan en el suelo uno frente al otro cogiendo los dos una pica de madera, con las piernas estiradas y las plantas de los pies en contacto. Gana el que logra poner de pie al otro o le levanta. Al final hay una imagen para aclarar la postura (Figura 4).

Figura 4.

Tirabeque.



Sesión 6 y 7. Juegos tradicionales de lanzamientos

“*Quemao*” (balón prisionero): se marcan dos campos con conos. En cada campo se sitúa un equipo. El juego consiste en lanzar una pelota contra uno de los rivales quienes tratan de esquivarla o atraparla. Si la pelota toca en el contrario el niño “muere” y pasa al “cementerio”. Los “cementerios” se sitúan en la línea de fondo opuesta a cada uno de los campos. Desde este lugar el jugador “muerto” puede seguir jugando ayudando a sus compañeros bien pasándoles o lanzando sobre los rivales. Gana el equipo que “mata a todos los contrarios”.

“*Pies quietos*”. Se pinta en el suelo un círculo. Dentro del mismo se sitúa un jugador con un balón en las manos. Este jugador lanza el balón hacia arriba, nombrando a alguno de los jugadores que le rodean. El nombrado debe recoger el balón antes de que bote en el suelo y los demás deberán alejarse del círculo lo más lejos posible. Cuando el nombrado recoge el balón dirá “pies quietos” y los demás no podrán moverse más. Así parados, el jugador que tiene el balón dará tres zancadas seguidas para acercarse a uno elegido por él (generalmente al más cercano) y lanza el balón intentado tocar al jugador elegido. Cuando un jugador suma 3 puntos le hacen cosquillas y empieza de nuevo con cero puntos. Siempre hay que evitar la eliminación.

“*La diana*”. Juego cooperativo similar a un juego de dardos. Dos equipos. Lanzando un balón de baloncesto sobre aros situados en círculo sobre el suelo y numerados del uno al 10. Cada equipo parte de 101 puntos. Cada componente de un equipo tira alternativamente el balón sobre los números de la diana restando los puntos que marque el aro. El equipo que llegue antes a cero de forma exacta gana. Si se pasa se añaden los puntos.

“*Sacar la lata*”. Se dibuja un círculo en el suelo y se coloca una lata en el centro. Se ubican los jugadores a una distancia de unos 5 metros, tras una raya trazada en el suelo y lanzará, cada uno dispone de cuatro pelotas de tenis con el objeto de sacar la lata del círculo. Previamente se “pican” para establecer el orden de lanzamiento. Se pueden picar jugando a echar suertes con “piedra, papel, tijera”, “pares o nones”, lanzando una chapa a una línea y se establecen los turnos por proximidad a la misma o con alguna retahíla como las que te he puesto como anexo al final de la unidad.

c) Fase de exploración:

Sesión 8 y 9. Preparando el producto final grupal.

- Organización de la yincana de juegos populares y tradicionales.
- Se trabaja en grupos de cuatro alumnos teniendo en cuenta esta progresión:
 - Seleccionar los juegos que se van a utilizar en la yincana.
 - Prever el material que va a ser necesario.
 - Distribuir los juegos por el espacio de la pista en función de sus necesidades.
- Poner en práctica esos juegos con el fin de realizar ajustes en las reglas o en su distribución en el espacio.

d) Fase de aplicación y comprobación:

Sesión 10. Presentación del producto final individual y evaluación de la actividad.

- Entrega del fichero con los cinco juegos.
- Cada alumno expone oralmente cómo se juega a uno de los juegos que ha incluido en el fichero.
- Valoración por el resto de compañeros y compañeras.
- Se hace una evaluación de la práctica docente.

3.6. METODOLOGÍA.

Se seleccionaron estrategias metodológicas con un carácter eminentemente activo ya que el alumnado era el protagonista de su propio aprendizaje, motivador, puesto que partía de sus intereses e integrando referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato. También la metodología era participativa, por ejemplo, permitía la participación de todos evitando la eliminación. Se desarrollaba un trabajo eminentemente cooperativo y colaborativo tanto en las actividades como en los productos finales planteados. Con ello se favorecía el aprendizaje y la evaluación entre iguales.

Se trató de integrar las distintas experiencias y aprendizajes de los alumnos y alumnas desde una perspectiva global adaptándola a sus ritmos de trabajo. Se tuvo en cuenta los principios DUA buscando alternativas metodológicas con el fin de incluir a todos los niños y niñas, en especial los que presentan alguna NEAE. Se potenció el aprendizaje significativo buscando el desarrollo de las competencias clave y promoviendo la autonomía y la reflexión. Se posibilitó la creación de experiencias que permiten integrar referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato buscando el éxito educativo de todo el alumnado.

3.7. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Para tratar este apartado se tuvo que tener en cuenta los principios DUA (Diseño Universal de Aprendizaje). El diseño universal para el aprendizaje es un enfoque de enseñanza y aprendizaje que emplea diferentes métodos de enseñanza para conseguir derribar cualquier obstáculo que impida el aprendizaje de cualquier

niño. No se trata de una metodología pensada exclusivamente para los niños con dificultades del aprendizaje, pero sí es cierto que puede serles de gran ayuda, incluidos aquellos casos que no están todavía diagnosticados. No podemos olvidar que el concepto de atención a la diversidad abarca a todo el alumnado, aquellos que tienen necesidades permanentes y aquellos que tienen necesidades puntuales. En definitiva, debemos considerar a todo el grupo-clase como alumnos de diversidad.

Los principios utilizados en esta situación de aprendizaje son los siguientes (Tabla 2)

Tabla 2.

Principios DUA

8. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD			
Principios DUA	Pautas DUA		
<i>Proporcionar múltiples formas de compromiso al alumnado</i>	Crear un clima de apoyo y aceptación en el aula. Reducir los niveles de incertidumbre	Proporcionar alternativas en cuanto al uso de materiales y recursos didácticos.	Desarrollar habilidades para afrontar situaciones conflictivas.
<i>Proporcionar múltiples formas de representación.</i>	Disminuir la velocidad del habla Proporcionar diagramas visuales y gráficos	Insertar apoyos visuales no lingüísticos para clarificar el vocabulario	Usar esquemas, organizadores gráficos,... Utilizar demostraciones o modelos
<i>Proporcionar múltiples formas de Acción y Expresión.</i>	Proporcionar alternativas en los requisitos de ritmo, plazos y motricidad necesarios.	Proporcionar apoyos que puedan ser retirados gradualmente.	Solicitar que expliquen lo que están haciendo

De un modo concreto, para atender al alumno que presenta una deficiencia visual se han tenido en cuenta estrategias como las siguientes:

- Control de su atención, mediante alguna señal, en el momento de empezaba hablar al alumnado.
- El alumno tenía buena visibilidad de la cara del profesor/a cuando éste hablaba.
- Se utilizaron otros recursos que ayudaban en la comprensión de lo que se hablaba: dibujos, imágenes, tacto...
- Se le proporcionaba información previa escrita de la actividad que se va a realizar posteriormente.
- Se usaban señales visuales y gestuales.

3.8. EVALUACIÓN

Para llevar a cabo la evaluación se tuvo en cuenta dos procesos: el proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza

3.8.1. Evaluación del proceso de aprendizaje.

Se tuvo en cuenta los criterios de evaluación que se habían seleccionado, a través de los cuales se midieron el grado de consecución de las competencias específicas. También se centró la atención en la obtención de evidencias a través de desempeños, productos y procesos, y se utilizaron diversos instrumentos de evaluación.

Tabla 3

Evaluación del proceso de aprendizaje.

Procedimientos de evaluación del aprendizaje						
Crit. Eval	Evidencias	Rúbrica				
		Insuficiente (IN) Del 1 al 4	Suficiente (SU) Del 5 al 6	Bien (BI) Entre el 6 y el 7	Notable (NT) Entre el 7 y el 8	Sobresaliente (SB) Entre el 9 y el 10
2.2.b. Adoptar decisiones en situaciones lúdicas, juegos y actividades deportivas, ajustándose a las demandas derivadas de los objetivos motores, de las características del grupo y de la lógica interna de situaciones individuales, de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición, en contextos simulados de actuación	Seguimiento del desempeño a través de lista de control y valoración final a través de una rúbrica	Casi nunca adopta decisiones que se ajustan a las demandas de los objetivos motores, de las características del grupo y de la lógica interna de las situaciones presentadas.	A veces adopta decisiones que se ajustan a las demandas de los objetivos motores, de las características del grupo y de la lógica interna de las situaciones presentadas.	Casi siempre adopta decisiones que se ajustan a las demandas de los objetivos motores, de las características del grupo y de la lógica interna de las situaciones presentadas.	Siempre adopta decisiones que se ajustan a las demandas de los objetivos motores, de las características del grupo y de la lógica interna de las situaciones presentadas.	Siempre adopta decisiones que se ajustan con eficacia a las demandas de los objetivos motores, de las características del grupo y de la lógica interna de las situaciones presentadas.
2.3.b. Emplear los componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad de manera eficiente y creativa en distintos contextos y situaciones motrices, lúdicas y deportivas, adquiriendo un progresivo control y dominio corporal sobre ellos.	Desempeño motriz en situaciones de juego (lista de control para el seguimiento y rubrica final para su valoración	Casi nunca o nunca emplea los componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad de manera eficiente en situaciones lúdicas y deportivas, no adquiriendo un progresivo control y dominio corporal sobre ellos.	A veces emplea los componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad de manera correcta en situaciones lúdicas y deportivas, adquiriendo con dificultad un progresivo control y dominio corporal sobre ellos.	Casi siempre emplea los componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad de manera correcta en situaciones lúdicas y deportivas, adquiriendo un progresivo control y dominio corporal sobre ellos.	Siempre emplea los componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad de manera eficiente en situaciones lúdicas y deportivas, adquiriendo un progresivo control y dominio corporal sobre ellos.	Siempre emplea los componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad de manera eficiente y creativa en situaciones lúdicas y deportivas, adquiriendo un progresivo control y dominio corporal sobre ellos.
3.1.b. Mostrar una disposición positiva hacia la práctica física y hacia el esfuerzo, controlando la impulsividad y las emociones negativas que surjan en contextos de actividad motriz.	Desempeño actitudinal situaciones de juego (lista de control para el seguimiento y rubrica final para su valoración	No muestra, o muestra pocas veces una disposición positiva hacia la práctica física y hacia el esfuerzo, no controlando la impulsividad y las emociones negativas que surgen en contextos de actividad motriz	Muestra de vez en cuando una disposición positiva hacia la práctica física y hacia el esfuerzo, no controlando siempre la impulsividad y las emociones negativas que surgen en contextos de actividad motriz	Muestra de vez en cuando una disposición positiva hacia la práctica física y hacia el esfuerzo, controlando la impulsividad y las emociones negativas que surgen en contextos de actividad motriz	Muchas veces muestra una disposición positiva hacia la práctica física y hacia el esfuerzo, controlando la impulsividad y las emociones negativas que surgen en contextos de actividad motriz	Siempre muestra una disposición positiva hacia la práctica física y hacia el esfuerzo, controlando la impulsividad y las emociones negativas que surgen en contextos de actividad motriz
3.3.b. Desarrollar habilidades sociales de acogida, inclusión, ayuda y cooperación al participar en prácticas motrices variadas, resolviendo los conflictos individuales y colectivos de forma dialógica y justa, y mostrando un compromiso activo frente a los estereotipos, las actuaciones discriminatorias y cualquier tipo de violencia.	Lista de control para el seguimiento del desempeño de las habilidades sociales mostradas en la realización de los juegos. Registro final en rúbrica.	Con frecuencia muestra un actitud contraria a la acogida, inclusión, ayuda y cooperación con sus compañeros, frecuentemente no evita ni resuelve los conflictos de forma dialogada y justa, y muestra conductas discriminatorias y actúa con violencia	A veces muestra una actitud contraria a la acogida, inclusión, ayuda y cooperación con sus compañeros, no evita ni resuelve los conflictos de forma dialogada y justa. A veces muestra conductas discriminatorias y actúa con violencia	Casi siempre muestra un actitud de tolerancia, respeto inclusión y ayuda con todos sus compañeros, evitando o resolviendo los conflictos de forma dialogada y justa. A veces muestra conductas discriminatorias o actúa con violencia	Casi siempre muestra un actitud de tolerancia, respeto inclusión y ayuda con todos sus compañeros, evitando o resolviendo los conflictos de forma dialogada y justa. No muestra conductas discriminatorias ni actúa con violencia	Siempre muestra un actitud de tolerancia, respeto inclusión y ayuda con todos sus compañeros, evitando o resolviendo los conflictos de forma dialogada y justa. No muestra conductas discriminatorias ni actúa con violencia
4.1.b. Participar activamente en juegos motores y otras manifestaciones artístico-expresivas con arraigo en la cultura andaluza, tradicional o actual, así como otros procedentes de diversas culturas, contextualizando su origen, su aparición y su transmisión a lo largo del tiempo y valorando su importancia, repercusión e influencia en las sociedades pasadas y presentes.	Desempeño en el desarrollo de los juegos (lista de control) y valoración del producto final Registro en rúbrica	Con frecuencia no participa en juegos motores con arraigo en la cultura andaluza. No realiza el fichero de juegos populares sin cuidar ninguno de los siguientes aspectos de la presentación, caligrafía y ortografía, no incluye imágenes, describe con escaso detalle cada uno de los juegos y los expone de forma insegura y sin claridad.	A veces participa en juegos motores con arraigo en la cultura andaluza. Realiza el fichero de juegos populares sin cuidar ninguno de los siguientes aspectos de la presentación, caligrafía y ortografía, incluyendo imágenes, describiendo cada uno de los juegos y exponiéndolo con ciertas dudas a sus compañeros/as	Con frecuencia participa en juegos motores con arraigo en la cultura andaluza. Realiza el fichero de juegos populares sin cuidar uno de los siguientes aspectos de la presentación, caligrafía y ortografía, incluyendo imágenes, describiendo cada uno de los juegos y exponiéndolo con ciertas dudas a sus compañeros/as.	Casi siempre participa activamente en juegos motores con arraigo en la cultura andaluza. Realiza el fichero de juegos populares cuidando la presentación, caligrafía y ortografía, incluyendo imágenes, describiendo cada uno de los juegos y exponiéndolo con seguridad y claridad a sus compañeros/as.	Siempre participa activamente en juegos motores con arraigo en la cultura andaluza. Realiza el fichero de juegos populares cuidando la presentación, caligrafía y ortografía, incluyendo imágenes, describiendo con detalle cada uno de los juegos y exponiéndolo con mucha seguridad y claridad a sus compañeros/as.

3.8.2. Evaluación del proceso de enseñanza.

Para evaluar la práctica docente es interesante saber qué aspectos tenemos que evaluar y que éstos se identifiquen con indicadores que podamos observar y valorar. Para situación de aprendizaje se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Lista de cotejo del profesor. Se utilizaron indicadores referidos al diseño didáctico. He aquí algunos:
 - ¿He seleccionado adecuadamente los elementos curriculares y están correctamente relacionados?
 - ¿La situación de aprendizaje conecta el currículo con la vida de mi alumnado?
 - ¿He propuesto una resolución creativa y colaborativa al reto, tarea, desempeño...?
 - ¿He planificado y secuenciado adecuadamente las actividades en cada fase de la secuencia de aprendizaje?
 - ¿He previsto que la complejidad en las tareas sea progresiva, creando oportunidades para que todo el alumnado pueda tener éxito en estas tareas?
 - ¿He utilizado estrategias metodológicas variadas durante la secuencia?
 - ¿He aportado pautas DUA suficientes para incluir a todo el alumnado?
 - Utiliza instrumentos de evaluación adecuados a los criterios seleccionados.
 - ¿He considerado con el alumnado distintos tipos de evidencias de su aprendizaje?
 - Los instrumentos de evaluación propuestos ¿contaban con unos indicadores de logro claros, medibles, observables...?
 - Tras evaluar el proceso de enseñanza, dentro de mi situación de aprendizaje, ¿he tomado medidas para corregir aspectos susceptibles de mejora?
- Diario de clase del profesor. Instrumento utilizado para analizar los diferentes elementos que tuvieron lugar a lo largo del desarrollo de las sesiones planteadas en la situación de aprendizaje (dificultades encontradas, propuestas no programadas, actividades/juegos propuestos por el alumnado,...)
- Diana de evaluación para el alumnado. Se preguntó al alumnado sobre el profesor: los ítems hacían referencia a: la claridad de las explicaciones, el interés de las clases, el respeto del profesor/a hacia el alumnado y la dificultad del producto final.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía. BOJA nº 104 de 2/6/2023.

Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía. BOJA nº 90 de 15/5/2023.

Domingo, L. (1998). *Los juegos populares en Puebla de Don Fabrique*. Centro de Profesores de Huéscar.

García, J.M. (2011). *Juegos de nuestra infancia*. Wanceulem.

Gómez, A. (2005). *Cómo se juega a...Recuperación de juegos tradicionales valencianos*. Fundació Jaume II el Just.

Herrador, J.A. (2019). *Homines et mulieres ludens... et neurimuscularis*. Onporsport.

López, J., Sánchez, A., y Torres, M. (1998). *Deporte tradicional y cultura popular*. Barcelona: Paidotribo.

Loza, E. (2014) *Proyecto para fomentar la interculturalidad mediante la práctica del juego tradicional*. Facultad de Letras y de la Educación Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones, Publicaciones.unirioja.es.

Mendoza, M. M., Anualiza, E. y Lara, L. (2017). Los juegos populares y su aporte didáctico a las clases de Educación Física. En *revista EmásF* nº 44 (79-93) Recuperado en:

https://emasf.webcindario.com/Los_juegos_populares_y_su_aporte_didactico_a_las_clases_de_EF.pdf

Moreno, C. (1992). *Juegos Populares y Deportes Tradicionales en España*. Consejo Superior de Deportes.

Navarrete, G y Domingo L. (2002). Consideraciones didácticas para la aplicación de los juegos populares en el currículum de educación física en la educación primaria. En *Lecturas de Educación Física y deporte*. Nº 45. Recuperado de : <https://www.efdeportes.com/efd45/juegosp.htm>

Omeñaca, R. y Ruiz, J.V. (2017). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Paidotribo.

Rebollo, J. A. (2002). Juegos populares: una propuesta para la escuela. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (3), 31-36. 60

Rodríguez, J. E., Pazos, J.M. y Palacios, J. (2015). Los campos de bolos de Boiro: espacios lúdico-deportivos para la práctica de un juego milenario. En *revista EmásF* n° 35 (10-27). Recuperado en: https://emasf.webcindario.com/Los_campos_de_bolos_en_boiro.pdf

Rojo, J., García, M.J., Da Costa, A. y Galán, C. (2025). Juegos tradicionales de Olivenza: un estudio etnográfico a través de entrevistas a la población local. En *revista EmásF* n° 94 (82-116). Recuperado en https://emasf.webcindario.com/Juegos_tradicionales_de_Olivenza.pdf

ANEXO I. LECTURA “LOS JUEGOS POPULARES, TRADICIONALES Y AUTÓCTONOS”

Con el auge de los videojuegos, los smartphones y las nuevas tecnologías, las generaciones actuales han perdido la costumbre de jugar a juegos tradicionales en la calle. Sin embargo, a pesar de que las nuevas formas de entretenimiento tienen algunas ventajas, suelen presentar menos beneficios que las diversiones que disfrutaban los niños de décadas pasadas. Los juegos tradicionales son una manera estupenda de fomentar las relaciones sociales, mejorar el ingenio y el intelecto, mantenerse activo y en general de crecer y desarrollarse de una manera adecuada, evitar el sobrepeso y el sedentarismo...

Los Juegos populares y tradicionales no utilizan juguetes técnicamente complejos, sino que emplea recursos que se encuentran en su cuerpo y en la naturaleza (arena, guijarros, hojas, flores, ramas, etc.) y objetos domésticos (hilo, papel, tablas, telas, hilos, botones, dedos, utensilios reciclados de la cocina y del taller, especialmente de costura).

Los juegos populares son aquellos que son practicados por mucha gente. Suelen basarse en el azar (suerte) o en la demostración de una habilidad concreta. El iniciador del juego es el niño o niña propietario/a del objeto con el que se juega (palo, cuerda, pelota, goma...), siendo el líder del grupo y reparte responsabilidades al resto, quedándose él o ella con el rol más llamativo. El niño/a que quiere jugar, debe aceptar las reglas del juego, de lo contrario no se juega. Ejemplos de juegos populares: el pañuelo, la comba, las canicas, el trompo, la goma, el colache...

Los juegos tradicionales son aquellos que van pasando de padres a hijos o de unos niños mayores a otros menores y forman parte de la cultura de los pueblos. Generalmente no tienen muchas reglas a la hora de jugar ni precisan la utilización de materiales para su puesta en práctica. Son juegos tradicionales: el escondite, la gallina ciega, pollito inglés, la rayuela, juegos de piola (saltar al burro)... La mayoría de los juegos tradicionales son también populares.

Los juegos autóctonos son aquellos que se practican en un entorno geográfico reducido: pueblos, ciudades, regiones o países: Por ejemplo: la lucha leonesa, la lucha canaria, pelota vasca, pelota valenciana, bolos murcianos, tiro de reja... Los juegos autóctonos son tradicionales y algunos de ellos se han hecho muy populares.

Como has podido comprobar los juegos autóctonos son tradicionales, pero no tiene necesariamente que ser populares porque algunos se juegan en lugares muy concretos y no son jugados por grandes masas de personas.

Los juegos tradicionales suelen ser populares. De ahí que se suele hablar de juegos populares y tradicionales. Por ejemplo: la comba, las canicas, la goma, el trompo, la píoia, el corro, el colache... son juegos muy populares y tradicionales.

ANEXO II. RETAHÍLAS PARA ECHAR SUERTES.

En la casa de Pinocho
sólo cuentan hasta ocho:
uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete y ocho.

En un café rifaron un gato.
Al que le toque
el número cuatro:
uno, dos, tres y cuatro.

China, china,
capuchina,
en esta mano
está la china.

Fecha de recepción: 15/11/2025
Fecha de aceptación: 8/12/2025



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DEL TREKKING A PERSONAS CIEGAS EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Gabriel Bondel

Profesor adjunto, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

Email: gbondel13@gmail.com

Christianne Joos

Asistente de docencia, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

Email: taschajoos@gmail.com

Carlos J. Galosi

Profesor adjunto, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

Email: galosich@gmail.com

RESUMEN

La finalidad de este trabajo es compartir la experiencia pedagógica vivenciada en la cátedra Actividades en el Entorno Regional (AER), correspondiente al segundo año del Profesorado en Educación Física, del Centro Regional Universitario Bariloche, dependiente de la Universidad Nacional del Comahue. Al mismo tiempo esta narrativa es parte del proyecto de Investigación “Prácticas pedagógicas de montañismo en el campo profesional de la Educación Física. Escenarios, saberes y protagonistas” (Proyecto 04-B244). En el año 2024 se nos planteó un desafío, dos estudiantes ciegos realizaron la cursada en esta asignatura, que se focaliza en contenidos de montaña en general y senderismo en particular, tanto desde la teoría como de la práctica. A partir de las situaciones que se van suscitando generamos una serie de “apoyos” a modo de adecuaciones metodológicas desde la perspectiva de diseño didáctico universal. Sin tener antecedentes previos sobre la enseñanza de esta materia a personas con discapacidad visual, consideramos relevante poder compartir lo aprendido en esta valiosa experiencia académica de este equipo docente.)

PALABRAS CLAVE:

Personas ciegas, aprendizaje, docencia, senderismo

CHALLENGES IN TEACHING TREKKING TO BLIND PEOPLE IN THE CONTEXT OF TEACHER TRAINING

ABSTRACT

The purpose of this work is to share the pedagogical experience gained in the Activities in the Regional Environment (AER) course, corresponding to the second year of the Physical Education Teaching Program at the Bariloche Regional University Center, affiliated with the National University of Comahue. 124In 2024, we faced the challenge of teaching two blind students in this course, which focuses on mountain content in general and hiking in particular, both theoretically and practically. Based on the situations that arose, we generated a series of pedagogical supports as methodological adaptations from the perspective of universal didactic design. Since this teaching team has no experience teaching this subject to people with visual impairments, we consider it relevant to share what we learned from this valuable academic experience.

KEY WORDS:

Blind people, learning, teaching, hiking.

INTRODUCCIÓN

Este escrito refiere a nuestra experiencia como docentes en relación a la enseñanza de senderismo a dos estudiantes con ceguera que cursan la carrera de Profesor en Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche (Universidad Nacional del Comahue- Argentina). Así mismo se enmarca en el Proyecto de Investigación “Prácticas pedagógicas de montañismo en el campo profesional de la Educación Física. Escenarios, saberes y protagonistas”, que venimos desarrollando en la misma institución y a través del cual analizamos la enseñanza de dichas actividades identificando espacios en donde ello ocurre, distinguiendo saberes que allí circulan y reconociendo quiénes las practican.

El profesorado mencionado se creó en el año 1991 en la ciudad de San Carlos de Bariloche, con una fuerte impronta en actividades de montañismo. En sus 34 años de existencia, esta fue la primera experiencia con estudiantes con ceguera que buscan completar su formación como profesores en Educación Física y requiere la creación de nuevos apoyos pedagógicos. La carrera tiene un trayecto de formación general y dos orientaciones que se eligen en el tercer año: el Trayecto A orientado a las actividades deportivas en montaña y el Trayecto B focalizado en problemáticas educativas en la Educación Física.

La asignatura de la cual formamos parte junto a un equipo docente pertenece al área denominada Actividades de Montañismo y Escalada. Dicha materia pertenece a la formación general, es decir es cursada por todo el estudiantado y es el primer acercamiento al trayecto que se especializa en actividades de montañismo (Goicoechea y López, 2020). Este profesorado es el único a nivel nacional que tiene en su currícula una intensa dirección hacia actividades deportivas en medios naturales, tales como el trekking de montaña, el andinismo y el esquí.

La materia AER tiene en su programa unidades didácticas que abarcan contenidos y prácticas de campo referidas principalmente a actividades en el medio natural y, en particular, en un ambiente geográfico de montañas. Se realizan salidas al terreno orientadas a la práctica del caminar o del trekking, en senderos y espacios agrestes, en los que se integra el aprendizaje de la actividad en sí misma junto con técnicas y herramientas didácticas que entienden al entorno como un aula alternativa y no convencional. Al mismo tiempo el objetivo es la apropiación de conocimientos que formen en la conducción de grupos así como en la organización y planificación de actividades de trekking en espacios naturales.

La cátedra está conformada por seis docentes universitarios, guías profesionales, cinco de ellos graduados en la Universidad Nacional del Comahue como Profesores en Educación Física con especialización en actividades de montaña. Asimismo, todo el equipo docente posee vasta trayectoria en actividades de montañismo y algunos de ellos suman experiencia como pisteros socorristas, paramédico y otras capacitaciones afines.

LOS PROTAGONISTAS.

Él es oriundo de San Carlos de Bariloche (Patagonia, Argentina). En su infancia no presentaba alteraciones visuales, sin embargo, a partir de una enfermedad y con el paso del tiempo, experimenta una pérdida visual progresiva. Conoce y recuerda las características de la ciudad y sus alrededores, un asentamiento urbano insertado entre montañas y lagos con típicas pendientes que copian la geografía natural. Se desenvuelve sin dificultades por las calles de la ciudad con su topografía irregular, pendientes, escalones, calles de ripio y asfalto, características que en épocas de lluvia, nieve y baja temperaturas dificultan el tránsito de cualquier persona. En la actualidad, tiene una pérdida casi completa de la visión, puede distinguir colores brillantes y fuertes e imágenes con sombras borrosas en espacios luminosos, utiliza un bastón para ayudarse en su desplazamiento.

Ingresa a la universidad con el objetivo de estudiar Licenciatura en Ciencias Biológicas, pero al poco tiempo perdió el interés por esa área del conocimiento y al mismo tiempo vivenció las primeras dificultades y obstáculos propios de una institución no preparada en su totalidad para recibir personas en su condición. Acto seguido al tomar conocimiento de la existencia del profesorado en Educación Física, recolectó información de experiencias previas de egresados en su misma situación en otros espacios educativos, lo que lo motivó para inscribirse en dicha carrera y evaluar su afinidad con esa formación.

Ella también nació en Bariloche, si bien su visión presentaba ciertas limitaciones, logró mantener un nivel funcional con algunas dificultades hasta que, a los 14 años, se produjo la pérdida total de la misma.

Igualmente se desplaza por la ciudad sin mayores dificultades. Aprendió rápidamente a caminar con el bastón y a utilizar el sistema Braille. Se inicia en la universidad junto con el ejercicio de actividades deportivas de forma personal. Es una reconocida corredora local y participa en torneos adaptados.

Ambos estudiantes cursan menor cantidad de asignaturas que las establecidas anualmente por plan de estudio y en general sus cursadas requieren más tiempo que lo habitual. La discapacidad visual afecta el desempeño físico

-motriz de quienes la presentan (Arias Roura, 2010) y su impacto varía según las causas y el momento de aparición (Bustamante y Maqueira, 2025).

Estos tiempos se extienden en parte por su condición de ceguera pero quizás influye en cierta forma la falta de preparación académica y de infraestructura adecuada de la institución ante la poca experiencia previa y en ciertas ocasiones el escaso recurso humano y económico de la facultad. Juntos cursaron en el año 2024 de forma simultánea la asignatura AER.

DESAFÍOS Y APOYOS PEDAGÓGICOS: ADECUACIONES Y CONFIGURACIONES.

La Ley Nacional N° 24.521 – Equiparación de Oportunidades para Personas con Discapacidad sancionada el 7 de agosto de 1995, establece medidas para promover la igualdad de oportunidades. En su Artículo 2, inciso d), dispone:

“Establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias.”

Este inciso subraya la obligación de promover acciones que garanticen un tratamiento igualitario para las personas con discapacidad, reconociendo tanto situaciones permanentes como temporales.

La Universidad Nacional del Comahue ha desarrollado varias ordenanzas que, más allá de legislar directamente sobre discapacidad, impulsan la inclusión mediante comisiones y programas específicos: La Ordenanza 0269/99 (Consejo Superior) creó la Comisión Universitaria sobre Accesibilidad al Medio Físico y Social, bajo la Secretaría de Bienestar Universitario, con el objetivo de asegurar igualdad, accesibilidad y participación plena de las personas con discapacidad dentro de la universidad. La ordenanza 481/16(UNCo), dirigida a acompañar la trayectoria académica de estudiantes ingresantes con discapacidad. Adicionalmente, a través de la Comisión sobre Accesibilidad (creada en 1999), la UNCo lleva adelante múltiples estrategias prácticas: Programas de bibliotecas accesibles (tiflotecnología y material solicitado para personas ciegas o con baja visión), la eliminación de barreras físicas en infraestructuras, la creación de espacios participativos como el Consejo Consultivo de Discapacidad y convenios con entidades sociales para prácticas inclusivas y formación socio-laboral.

La Resolución N° 311/16, aprobada por el Consejo Federal de Educación (CFE) el 15 de diciembre de 2016, establece lineamientos para promover la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en Argentina, basándose en leyes y convenciones internacionales sobre derechos humanos y discapacidad. Su objetivo principal es garantizar el acompañamiento de las trayectorias escolares de estos estudiantes, asegurando su acceso a la educación en condiciones de igualdad mediante ajustes razonables y trabajo en equipo entre los distintos niveles y modalidades educativas

PRIMEROS MOMENTOS

Los primeros pensamientos y sensaciones sobre la futura presencia de dos estudiantes con esa condición en una asignatura que se focaliza en salidas prácticas a la montaña fueron de mucha incertidumbre. En primer lugar, inseguridad propia sobre si estaríamos capacitados para enseñar y, al mismo tiempo, desconcierto respecto de si ellos podrían realizar las prácticas y aprender a desenvolverse con cierta autonomía en el entorno natural.

No se trataba simplemente de una actividad recreativa, de alcanzar una cumbre o de realizar una travesía con personas ciegas con un objetivo netamente de esparcimiento sino que sin dudas el gran desafío residió en garantizar su formación y del resto de estudiantes en el marco de una materia de características tan específicas y singulares.

A partir de nuestro estado inicial de desconocimiento y falta de experiencia en el tema, nuestras ideas y propuestas fueron cambiando, nos reconocimos sorprendidos y ansiosos por resolver las nuevas situaciones con las que nos enfrentaríamos.

De esta manera van surgiendo interrogantes referidos a ¿Cómo lograrían autonomía en la montaña?, ¿Cómo podrían elegir los recorridos a transitar?, ¿Cómo evitarían los obstáculos que se presentan inevitablemente en un sendero?

Comenzamos a recolectar información, a consultar a docentes de materias previas ya cursadas, a requerir acompañamiento a la Comisión de Accesibilidad de la institución y a la comunidad universitaria en general. Una docente de la asignatura Vida en la Naturaleza de primer año nos brindó relevante información sobre su cursada, información que junto con otras opiniones enriqueció y elevó nuestras expectativas desde una mirada más positiva.

A partir de las primeras reuniones con la Comisión de Accesibilidad, nuestras ideas y percepciones comenzaron a modificarse, consultamos con un referente especialista en el tema y aparecieron conceptos novedosos como “Apoyos”: nuevo enfoque respecto a la necesidad de generar condiciones educativas para las personas en situación de discapacidad. Entender que no son sólo readecuaciones para que los estudiantes con discapacidad puedan estudiar, sino que son “prácticas pedagógicas generadas para personas con ceguera que les sirven a todo el estudiantado”. En primer lugar tuvimos que entender cómo lograr estas configuraciones educativas a partir de la identificación de las barreras de acceso a la comunicación, la participación y al aprendizaje que se registran en nuestra asignatura para poder diseñar dispositivos de apoyo y adecuaciones específicas, entendidos como los recursos y estrategias que se dirigen a promover el desarrollo integral, educativo y bienestar personal. En este caso en particular es en relación a su formación profesional. “La ceguera no tiene por qué limitar la práctica de actividad física, sino que, por el contrario, es necesario considerar las posibles barreras que impiden a estas personas participar en actividades físicas” (Rodríguez, Medina, Muñoz-Llerena y Fernández-Gavira, 2021).

Al no tener identificadas otras experiencias en la enseñanza de prácticas de montañismo a personas con ceguera, este trabajo se transformó en un desafío primordial, donde no sólo se procuró que el estudiante aprenda a transitar y a desenvolverse en un ambiente natural de forma segura y con autonomía en terrenos de mediana dificultad, sino que al mismo tiempo debieron apropiarse de herramientas didácticas que les permitan transmitir sus conocimientos en un futuro rol profesional docente.

Frente al escaso tiempo para capacitarnos en aspectos particulares de cómo formar a personas ciegas para conducir, preparar y utilizar escenarios naturales como espacios de enseñanza y de aprendizaje recurrimos a nuestra experiencia como docentes y guías de montaña, de forma más intuitiva y resolviendo los emergentes de manera espontánea, junto con la bibliografía consultada. Entendiendo que era necesario construir apoyos y facilitadores que les permitiera transitar de forma fluida y en pos de lograr los objetivos de la cátedra. Surgen naturalmente dificultades de diferente orden: personales, institucionales, de formación, que deberán ser abordadas en el momento y para mejorar experiencias similares (Rodríguez, Blanco, Buñuel y Gavira, 2019).

LAS CLASES TEÓRICAS EN EL AULA.

Las clases teóricas fueron los primeros pasos en este camino de creatividad docente en temáticas poco exploradas, pero al ser en un aula, nuestro desafío solo estuvo en intentar traducir por otros medios -como la voz y el tacto- lo que muchas veces se transmite a través de imágenes. El uso de imágenes mediante guías de exposición utilizando el programa de Power Point (PPT) para enriquecer las explicaciones y como ayuda memoria para la organización de la clase con palabras claves, gráficos, fotografías, definiciones, resultaron un obstáculo. Para mejorar esto empezamos a usar palabras puntuales y nombrar las cosas por su nombre evitando pronombres deícticos o gestos. Por ejemplo, al explicar cómo se usan espacios de una mochila, no usamos la palabra “esto” señalando con la mano y nombramos con sustantivo y adjetivo el objeto.

Otra forma de facilitar la comprensión de los contenidos de las clases fue la “traducción en simultáneo”: describir y explicar detalles que normalmente no eran necesarios. Esto lo hacía una de las docentes verbalizando características de las imágenes del PPT o del muestreo de material. Esta forma ayudó en la comprensión, pero generaba un bullicio de voces que dificultó la comunicación y la concentración. Al mismo tiempo el material de estudio fue editado para que pueda ser accesible para ellos.

CONFECCIÓN DE MAQUETAS EN 3D Y PLANOS ÓPTICOS.

Una de las unidades de la materia se refiere a la lectura de mapas y cartas topográficas en zonas montañosas.

Para lograr su aprendizaje nos ayudamos de la inteligencia artificial para traducir los datos visuales del mapa en texto o audio. La maqueta resultó ser un elemento muy enriquecedor para reemplazar la lectura de cartografía a través de la lectura táctil en tres dimensiones. Primero obtuvimos una maqueta del Parque Nacional Nahuel Huapi con nombres de referencias geográficas en sistema Braille. Segundo, y como Proyecto de la cátedra, se realizó un modelo 3D de un área montañosa que visitamos con regularidad. Lo importante a definir fue la escala de representación. Observamos que una escala directamente proporcional no facilitaba la lectura de los relieves al tacto -algo que también ocurría con la maqueta del PNNH-. Después de varias pruebas digitales se logró realizar un modelo final a escala 1:30.000 con un tamaño de 31 centímetros x 64 centímetros y 7 centímetros de altura en su punto más alto.

Fue recibida con sorpresa y alegría por parte de ellos, les ayudó en comprender más claramente las proporciones, el tamaño de los cerros, los desniveles, la extensión de los valles en relación a otras formaciones, la ubicación de los filos, el tamaño y superficie que ocupan las cumbres. Estaban tocando con sus manos y creando nuevamente esa imagen mental de un recuerdo, una “imagen” de aquellas montañas que vieron en su infancia. Fue un aprendizaje en sí mismo, una relación de espacios y formas que junto con el relato oral de un docente les ayudó mucho en la comprensión de estos saberes.

Figura 1.

Maqueta en impresión 3D. Fuente: Carlos Galosi



El uso de este recurso también fue de gran utilidad para todo el grupo de estudiantes. Este proyecto contó con la colaboración y el aporte económico de la comisión de Accesibilidad de la Universidad Nacional del Comahue.

Enmarcado en la misma temática se confeccionó un collage sobre una carta topográfica en papel, resaltando con cordines y botones las referencias geográficas. Además se elaboró otro modelo con discos de telgopor superpuestos dando forma a una montaña, donde las diferentes capas representan curvas de nivel equidistantes para interpretar las pendientes del terreno.

Figura 2.

Planos ópticos: Maquetas en diferentes materiales y Carta topográfica con relieves demarcados sobre el papel. Fuente: Carlos Galosi



SALIDAS DE TREKKING. LA PRÁCTICA GRUPAL.

La práctica de la asignatura se encuadra en salidas de campo -de uno a tres días- en terrenos de montaña. Caminatas planificadas en orden progresivo y cronológico en base a la dificultad, condiciones climáticas y objetivos. El objetivo principal es el aprendizaje de la conducción de grupos en ambientes naturales, teniendo como eje la seguridad y al mismo tiempo en busca de vivencias positivas.

Uno de los mayores desafíos de la incorporación de estudiantes ciegos a un grupo en las salidas fue mantener los objetivos de las mismas. Evitando que sea una mera salida recreativa o vivencial, sino que mantuviera sus contenidos en busca de autonomía y seguridad.

En el inicio de las actividades prácticas elegimos un sendero que tiene una traza ancha, fácil, con pocos obstáculos.

Cada estudiante ciego debió tener su guía acompañante. Caminaron tomados del hombro de un estudiante o docente, quien les fue describiendo el terreno y las dificultades que se presentaban.

A medida que fuimos familiarizándonos con esta técnica, pudimos percatarnos de la gran sensibilidad que lograron en “leer” el movimiento y gestos del cuerpo del guía, lo cual redujo en forma sustancial la necesidad de describir el camino. Por otro lado se fueron unificando los mensajes verbales de forma que, por ejemplo, en un tramo del sendero sin obstáculos, simplemente se informaba ello y se comprendía que se podía caminar de forma relajada. Adecuando el lenguaje para facilitar su comprensión, por ejemplo en presencia de “piedrita, piedra o piedrota” se expresaba la dificultad presente, intentando realizar un esquema mental, evitando la sobrecarga de información que se proporciona para ayudar en su interpretación.

De acuerdo al programa de la cátedra se fueron abordando distintas prácticas en cuanto al uso del equipo específico; su correcta utilización, el armado de la mochila, temas referidos a la dinámica de una guiada, armado de campamento, elección de itinerario, forma de tránsito en distintos tipos de terreno, entre otros.

Luego de las salidas iniciales se dio continuidad hacia nuevos terrenos con otras variables de dificultad, haciendo hincapié en el aprendizaje progresivo: caminar un sendero, compartir una cumbre, transitar en nieve, practicar el rol de guía, fueron experiencias que buscan fortalecer su autonomía y conocimiento del medio.

Conscientes de que parte de los objetivos no eran posibles de lograr en algunas prácticas, en especial donde fue necesario aprender a “leer” el terreno para poder avanzar.

CAMINANDO EN TERRENO NEVADO.

Uno de los contenidos mínimos de la asignatura incluye los primeros pasos en terreno nevado. En dicha práctica se explicó la metodología y se practicó la apertura de huella en la nieve para facilitar el avance del grupo. El ejercicio con estudiantes ciegos comenzó de manera habitual, tomados del hombro de uno de los docentes, con la ayuda de un bastón. Al presentarse un terreno accesible, donde la huella en cada paso era poco profunda (10 centímetros), con una pendiente suave, en un espacio abierto de vegetación, pudieron experimentar la posibilidad de hacer la huella en forma autónoma, sin ayuda física de ningún acompañante, utilizando un bastón en cada mano. Sorprendentemente en esas condiciones que se realizó la práctica los estudiantes manifestaron estar muy contentos y superaron sus expectativas y las del equipo docente. La nieve resultó, al contrario de lo que se pensaba, una superficie que facilitó el andar, un espacio sin obstáculos permanentes y con cierta homogeneidad en trayectos largos que permitió mantener un ritmo y cierta cadencia, junto con el apoyo verbal con indicaciones de dirección e inclinación de las pendientes.

Figura 3.

Práctica en nieve. Fuente: Camila Valeria Caveri



ESCALADA EN ROCA

Otra de las actividades propuestas por la asignatura es la iniciación a la escalada en roca. Se realizó con el conjunto de la cursada una práctica de escalada en una palestra natural utilizando la técnica de escalada con cuerda de arriba (Top-Rope). Los estudiantes con ceguera pudieron vivenciar esta actividad por primera vez, utilizando el equipo de seguridad, asegurados por uno de los docentes y el apoyo verbal de los compañeros en los apoyos de pies y manos. El resultado de la experiencia fue muy positivo, vivenciando uno de los contenidos de la materia con cierta dificultad, donde sólo hubo que incrementar la cantidad de indicaciones orales, sin realizar adaptaciones y apoyos extras a los que se efectuaron con el resto del grupo.

Figura 4.

Estudiante ciego escalando. Fuente: Carlos Galosi



PRÁCTICAS CON PERNOCTE.

Dentro de los objetivos de la materia se plantean salidas a la montaña que contemplen la acción de pernoctar en refugios o en carpas. Esta experiencia presenta nuevas tensiones en relación al uso del equipo, las comidas, el dormir en un lugar desconocido. Por ello el primer pernocte se plantea en un refugio y luego los siguientes en áreas sin servicios con carpas. La experiencia en el refugio fue sin inconvenientes, reconocer los espacios de la cabaña para moverse con tranquilidad.

Nuestro primer campamento fue en un sector al que se accede caminando una hora por un clásico sendero. Una vez en el lugar se hizo un reconocimiento de la zona de acampe utilizando el sonido del arroyo como punto cardinal de referencia para ubicar objetos y obstáculos naturales (árboles, rocas, etc).

El armado de sus carpas y elaboración de las comidas estuvo a cargo de los docentes. Para el momento de dormir tuvieron a mano una radio VHF para estar en comunicación permanente con los docentes y un silbato en caso de necesitar ayuda, ya que en el lugar no es posible la comunicación telefónica.

Por la mañana siguiente el grupo salió en la dirección planificada, la cumbre del cerro Blanco. Los estudiantes ciegos se quedaron acompañados por un docente. Se aprovechó ese momento para el repaso de contenidos teóricos y la posibilidad de compartir cómo estaban vivenciando el campamento. Ayudarlos en la ubicación del sector “Baños” en la naturaleza. Luego con el reconocimiento de sonidos propios del lugar durante el desayuno.

Pudimos observar las dificultades que se les presentaban en relación a la ubicación de sus pertenencias, la búsqueda de agua, resolver necesidades higiénicas, el armado y desarmado de la carpa y la cocción de los alimentos.

En una nueva experiencia de campamento se buscó fortalecer la autonomía en estos aspectos y así lograr un mejor funcionamiento. Se percibieron mejoras en el manejo del equipo, en el armado y desarmado de la carpa, la organización de sus pertenencias y armado de mochila y alimentos.

LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

▪ *Evaluación de la primera etapa de formación:*

La instancia de examen y la decisión de aprobar o no la asignatura siempre es una etapa importante. Durante la cursada se trabajó en encontrar ese punto de equilibrio entre los contenidos mínimos que la materia exige y saber discernir cuáles de estos eran importantes al momento de evaluar estudiantes ciegos sin caer en una postura demasiado permisiva o por el contrario sin considerar su condición de no videntes. Desde el inicio de la cursada nuestro equipo docente fue construyendo y reconsiderando el proceso evaluativo y tratando de resolver una evaluación adecuada y justa para ellos que cumpliera con los contenidos mínimos de la asignatura.

En el momento de la evaluación práctica es complejo mantener la objetividad y cierta estructura que respalde en términos académicos por qué aprobar o desaprobado determinados contenidos. En ese sentido un punto primordial que se busca lograr es desenvolverse con seguridad y autonomía en un medio natural en la montaña.

Si bien los estudiantes no videntes lograron un avance significativo era necesario que fortalezcan saberes en relación a esos puntos. Acordamos extender su cursada por un cuatrimestre más al año siguiente. Esta decisión se tradujo en una adecuación curricular referida a los tiempos de aprendizaje. Los estudiantes sintieron el reconocimiento a su esfuerzo y aceptaron que tenían que reforzar contenidos prácticos. Por lo tanto se definió sumar tres prácticas para la próxima etapa.

El proceso transitado nos ayudó a entender y discernir entre aquellos contenidos y habilidades que ellos podrían mejorar y cuáles no, sin desmerecer sus capacidades. Una conclusión importante de esta etapa, nos llevó a entender que necesitaban más tiempo y repetición de algunas funciones motrices para poder incorporarlos.

▪ *La evaluación de la cursada completa:*

En relación a los exámenes conceptuales y teóricos, no tuvieron dificultades para incorporar los contenidos de la materia, dando cuenta de un reconocimiento implícito de los apoyos realizados por la cátedra. Tanto las adecuaciones y transcripciones orales de escritos e imágenes del material bibliográfico como de las clases áulicas y las prácticas llevó a una instancia evaluativa de forma oral sin complicaciones.

En la segunda etapa de la cursada práctica del segundo año se buscó fortalecer debilidades del proceso anterior, puntualmente en aspectos técnicos de manejo del material de trabajo, participación en la toma de decisiones y el debate entre compañeros/as, armado y preparación de materiales técnicos (organización y armado de carpas, uso de calentadores para cocinar, preparación de alimentos, mejora en los tiempos de preparación y de accionar, automatización de habilidades simples (por ej: armar la mochila para una salida).

En el mismo sentido el objetivo fue enriquecer sus potencialidades y competencias, aquellas que no dependieran de su condición de ciegos, donde el saber se traduzca en herramientas de intercambio y uso práctico.

La realización de nuevas instancias prácticas pedagógicas dio como resultado el cumplimiento de los objetivos parcialmente, pero suficientes como para dar finalizada y aprobada la cursada de la asignatura.

Al mismo tiempo comprobamos que la extensión de la cursada fue una decisión acertada, ya que se consolidaron ciertos contenidos, se logró un avance significativo en autonomía y seguridad en cuanto a su desenvolvimiento en el terreno y su postura frente al grupo.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE CIERRE

Como cierre extraordinario de cursada, los estudiantes ciegos desarrollaron una planificación, que luego llevaron a la práctica conduciendo al grupo completo de la asignatura con el apoyo de los docentes.

El sector elegido, ubicado en el centro del Parque municipal Liao Liao, cercano a la ciudad de Bariloche, tiene un recorrido de baja dificultad, con senderos señalizados, marcados con signos convencionales, señales, pintura, hitos, marcas e indicaciones destinadas a facilitar su utilización en recorridos a pie. (FEDME 2018, p. 14).

La senda accesible, preparada para que transiten personas con movilidad reducida, consta de cartelería con imágenes y descripciones detalladas en Braille, que es un sistema de escritura y lectura táctil que utiliza puntos en relieve para representar letras y números, permitiendo a las personas ciegas o con discapacidad visual leer y escribir.

Desde el inicio la actividad fue coordinada por los estudiantes, se pusieron de acuerdo para dar las indicaciones previas al grupo, en ronda explicaron las características de la salida así como la dinámica para la conducción del grupo: uno de ellos fue adelante guiando, con una acompañante y el otro integrante atrás cerrando el grupo con otro acompañante. En un primer momento, la comunicación auditiva estuvo difusa debido a la distancia que los separaba, además las voces de los integrantes del grupo dificultaron la escucha, para resolver esta dificultad se les facilitó un radio comunicador a cada uno.

La marcha y el ritmo se desarrollaron de forma armónica, con explicaciones sobre la vegetación en los descansos. El guía pidió silencio para escuchar el canto de un picaflor que se alimentaba de las flores, también para poder escuchar los sonidos del bosque. En un momento invitaron a tocar y palpar la corteza de los árboles para ayudar a identificarlos.

Propusieron una actividad de escucha activa de audios grabados de aves y animales que habitan esa región boscosa para hacer un reconocimiento auditivo de los mismos.

Por último, al regresar plantearon una actividad en grupos de cinco personas, en los cuales tres se vendaron los ojos y debían ser conducidos por dos guías que daban indicaciones, uno adelante y otro atrás, unidos por una cuerda que

tomaron en una mano, al estilo de “Barra direccional” (Bueno Sequera-Francisco Javier 2012). Se desplazaron caminando por la senda y cada 15 minutos rotaron entre sí para vivenciar los dos roles.

Al final del recorrido propusieron leer carteles explicativos en el sistema Braille sobre las características de la vegetación, todos los integrantes experimentaron con los ojos tapados esa lectura.

GENERACIÓN, ENSAYO Y APLICACIÓN PRÁCTICA DE APOYOS COMO RECURSOS DIDÁCTICOS

España es considerado vanguardista en esta temática, utilizando la “barra direccional” en la conducción de ciegos en montaña.

La barra direccional es un caño cilíndrico de 3 metros de largo y 3,5 cm de diámetro. Se usa como contención y guiado de las personas ciegas tomada de la mano a la altura de la cintura por tres personas, una persona vidente adelante, la persona ciega en el medio y otra persona vidente atrás.

Consultamos a nuestros estudiantes en la posibilidad de utilizar una barra para ellos, a lo cual nos comentaron que por su experiencia previa en senderos, les resulta más cómodo su forma habitual de traslado tomados del hombro de la persona que los guía.

El bastón para ciegos está construido de un material frágil para someterlo a un terreno montañoso, por lo que fue reemplazado por un bastón de trekking que funcionó muy bien y se incorporó en todas las salidas.

Otra herramienta didáctica que incorporamos fueron audios explicativos previos a cada salida. Una descripción detallada del terreno y características importantes de la caminata. Esta información les permitió anticiparse mentalmente a la actividad y así facilitó la puesta en práctica.

Cómo transitar en presencia de una fina capa de nieve algo congelada fue una dificultad que para las personas videntes se superó simplemente eligiendo dónde pisar evitando los sectores resbaladizos. En los estudiantes ciegos incorporamos el uso de crampones, lo cual les permitió disfrutar la actividad con seguridad y de forma más dinámica.

En las últimas salidas incorporamos a modo de prueba un bastón de trekking adaptado con una pequeña rueda en el extremo inferior, con el objetivo de mantener el bastón en contacto permanente con el suelo siguiendo las formas del terreno. El funcionamiento fue bueno en los lugares donde el sendero no tenía pendientes fuertes y pocos obstáculos como raíces o piedras. No llegamos a una conclusión precisa sobre sus beneficios o desventajas en su utilidad debido a la falta de prácticas y posibles mejoras que se pudieran hacer con el prototipo.

En relación a la unidad sobre orientación y el uso de herramientas de navegación en terrenos montañosos, por ejemplo el uso de una brújula, utilizamos como apoyo didáctico la Aplicación que incorporan algunos teléfonos celulares en modo accesible. Estos emiten un audio indicando la dirección o rumbo preciso que se busca conocer o transitar.

REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIÓN.

La experiencia fue enriquecedora tanto en la adquisición de saberes como en la vivencia personal de estudiantes y docentes. En relación a la incertidumbre que tuvimos en un comienzo se logró superar gran parte de las dificultades y aun así queda mucho por aprender. Podríamos decir que a nivel aprendizaje resultó imprescindible una planificación anticipada, organizada y estructurada acorde a sus posibilidades.

Si bien en el transcurso de la cursada se realizaron muchas adecuaciones y un re-pensar continuo de nuevas formas de enseñanza, la incorporación de dos personas ciegas en una planificación académica con salidas de campo pensada para videntes, demandó una tensión significativa tanto en ellos como docentes y demás estudiantes. En este sentido pudimos observar una notable mejoría en su desenvolvimiento en las dos salidas que fueron planificadas especialmente para ellos, observando una autonomía y seguridad que no pudimos observar en las otras salidas.

La inclusión de dos estudiantes ciegos a una asignatura de montaña representó un acontecimiento inédito en la carrera y un desafío pedagógico para el equipo docente. La experiencia mostró que es posible sostener trayectorias académicas en igualdad de condiciones mediante apoyos específicos, tiempos flexibles y materiales adaptados. Estos déficits son susceptibles de compensación mediante actividades adaptadas, tareas progresivas y atención individualizada (Antamba Jácome y Maquera Caraballo, 2025).

Igualmente se evidenció la necesidad de reconocer los límites de una planificación diseñada para estudiantes videntes y de construir propuestas pensadas para maximizar el aprendizaje en contextos de diversidad. Este texto se propone como un aporte a la reflexión sobre la enseñanza universitaria inclusiva, rescatando la experiencia docente como motor de innovación.

Asimismo, la toma de decisiones en la inmediatez, junto con el apoyo de herramientas teóricas y aspectos pedagógicos de contenido, nos permitió llegar a la práctica sin condicionamientos previos que, sin desmerecer otras experiencias, nos llevó a ser creativos, espontáneos e intuitivos.

En base a las devoluciones de los estudiantes, quedó demostrada la importancia de generar un espacio previo amigable y de experiencia acumulada para lograr en ellos vivencias de certidumbre, confianza y bienestar en un espacio natural que puede ser hostil o amenazante en su imaginario.

Para potenciar los otros sentidos es necesario un tiempo de proceso en el terreno que permita bajar el estado de estrés que les genera estar fuera de su zona de confort. Siempre necesitaron ser guiados por una persona, a diferencia de su tránsito en zonas urbanas en el cual se desenvuelven de forma autónoma. La experiencia puso en evidencia tanto lo emocional como lo académico, y en una asignatura marcada principalmente por el ejercicio práctico relucieron nuevas sensaciones y valores. La cumbre para ellos no fue el momento trascendental sino más bien atravesar todos los obstáculos de la pendiente y sentirse parte de un proceso compartido.

Figura 5.

Lucas Sanchez y Ayelen Cionfrini. Fuente: Camila Valeria Caveri



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Antamba Jácome Milton Arturo; Antamba Jácome John Francisco; Giceya De La Caridad Maquera Caraballo.(2025). Sistema de actividades adaptadas progresivas para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual a la práctica del Goalball. Universidad Bolivariana de Ecuador.<https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/11183/9389>

Bondel Gabriel, Joos Christiane. (2023) Revista EFEI – No 11 – Año 12 – ISSN: 1852-9372 – www.revistaefei.uncoma.edu.ar

Bueno Sequera Francisco Javier. (2012). Manual de guiado de ciegos en montaña. IBERSAF

Bustamante, J. A., & Maqueira, G. D. L. C. (2025). Actividades adaptadas para la movilidad e inclusión en la educación física de estudiantes con discapacidad visual. Alfa Publicaciones. <https://doi.org/10.33262/ap.v7i3.1.646>

Federación Española de Deportes de Montaña y Escalada. (2018). Terminología sobre deportes de montaña en la normativa de espacios naturales protegidos. <https://fedme.es/redicion-del-documento-terminologia->

deportes-montana-la-normativa-espacios-naturales-protegidos-centenario-covadonga-ordesa/

Goicoechea, M., & López, E. (2020). Las prácticas de andinismo de Educación física. EDUCO.

Rodríguez, V.A.; Medina,D.R; Muñoz-Llerena A; Fernández-Gavira, J. Influencia de la actividad física y el deporte en la inclusión de personas con discapacidad visual: una revisión sistemática. <http://doi.org/10.47197/retos.v36i36.65630>

Rodríguez, V.A.; Blanco, P.C.; Buñuel, P.S.L.; Gavira, J.F. Barreras percibidas por deportistas con diversidad funcional visual y guías en carreras por montaña. Retos 2019, 36, 107–114. <http://doi.org/10.47197/retos.v36i36.65630>

Secretaría de Bienestar Universitario.(2022). Universidad Nacional del Comahue. Comisión de accesibilidad. <https://bienestar.uncoma.edu.ar/index.php/accesibilidad/presentacion/>

Fecha de recepción: 28/10/2025

Fecha de aceptación: 9/12/2025



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

LA EXPRESIÓN CORPORAL A TRAVÉS DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS

Antonio Robles Alías

Docente y formador de opositores de Educación Física. Murcia. España
Email: antonio.robles@murciaeduca.es

RESUMEN

Con la llegada de nuevos enfoques metodológicos, el área de Educación Física ha experimentado un notable avance en la búsqueda de un aprendizaje significativo y competencial por parte del alumnado. Dentro de los diversos ámbitos que conforman esta disciplina, la expresión corporal ha atravesado una evolución desigual a lo largo del tiempo. No obstante, la irrupción de metodologías innovadoras, en consonancia con las tendencias pedagógicas actuales y respaldadas por el uso de tecnologías emergentes, ha supuesto un impulso relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos contenidos. El presente artículo tiene como objetivo principal visibilizar diferentes formas de abordar la expresión corporal en el ámbito educativo, con el propósito de fomentar la motivación y la implicación activa del alumnado. Para ello, se propone una aproximación teórica y práctica a diversos modelos pedagógicos contemporáneos, entre los que se encuentran el Aprendizaje Cooperativo, el Modelo de Educación Deportiva, el Modelo de Responsabilidad Personal y Social, el Estilo Actitudinal y el Aprendizaje-Servicio. Se concluye que la integración de estos modelos no solo contribuye a despertar el interés del alumnado hacia la expresión corporal, sino que además representa una valiosa herramienta de formación continua para el profesorado, facilitando su implementación en la planificación y desarrollo de sus programaciones docentes.

PALABRAS CLAVE:

Pedagogía; expresión corporal; enfoques metodológicos; creatividad; expresividad

BODY EXPRESSION THROUGH PEDAGOGICAL MODELS

ABSTRACT

With the emergence of new methodological approaches, the area of Physical Education has experienced significant progress in the pursuit of meaningful and competency-based learning for students. Among the various fields that make up this discipline, body expression has undergone an uneven evolution over time. However, the arrival of innovative methodologies, aligned with current pedagogical trends and supported by the use of emerging technologies, has provided a substantial boost to the teaching and learning process of these contents. The main objective of this article is to highlight different ways of approaching body expression in the educational context, with the aim of fostering students' motivation and active engagement. To this end, a theoretical and practical approach is proposed, focusing on several contemporary pedagogical models, including Cooperative Learning, the Sport Education Model, the Personal and Social Responsibility Model, the Attitudinal Style, and Service-Learning. It is concluded that the integration of these models not only helps spark students' interest in body expression, but also serves as a valuable tool for teachers' ongoing professional development, facilitating its implementation in the planning and development of their teaching programs.

KEYWORD

Pedagogy; body expression; methodological approaches; creativity; expressiveness

INTRODUCCIÓN

La Educación Física adquiere un papel renovado al promover aprendizajes significativos mediante metodologías activas que sitúan al alumnado en el centro, fomentan su implicación, pensamiento crítico y autonomía. Según Morente Oria (2023), estos enfoques utilizan recursos que favorecen una participación mejor adaptada al contexto escolar. Este planteamiento se articula mediante modelos pedagógicos que, en base a Fernández-Río et al. (2018), han generado una transformación significativa en la enseñanza de la Educación Física. En este sentido, para Metzler (2011), un modelo pedagógico es un plan integral que orienta la práctica docente con el fin de facilitar el aprendizaje, surgiendo como alternativa a metodologías centradas únicamente en evaluar habilidades motrices.

La implantación de los modelos pedagógicos conecta directamente con los resultados de aprendizaje e incrementa la motivación, la autonomía y la implicación del alumnado. De este modo, resultan fundamentales para la renovación metodológica, ya que orientan la planificación, fomentan el aprendizaje activo y adaptan el proceso de enseñanza a las estrategias docentes y al contexto de cada centro (Peiró & Clemente, 2019).

En la bibliografía especializada, existen varias clasificaciones de estos modelos, partiendo de la más actual de Pérez-Pueyo et al. (2021), que los clasifican en básicos, como el Aprendizaje Cooperativo (AC), Teaching Games for Understanding (TGFU), Educación Deportiva (MED) y Responsabilidad Personal y Social (MRPS), emergentes (Estilo Actitudinal (EA), Aprendizaje Servicio (ApS), Educación Aventura (MEDA), Autoconstrucción de Materiales, Ludotécnico, Salud) y modelos en vías de consolidación (Autorregulación, Gamificación, Evaluación formativa y compartida). Por otro lado, Metzler (2011) clasifica los modelos en función del tipo de instrucción, es decir en función de cómo se enseña (instrucción directa, aprendizaje cooperativo, enseñanza recíproca o indagación). Finalmente, otra aportación es la de Kirk y Penney (2000), que los clasifican según su orientación al rendimiento, la salud, enfoque recreativo, desarrollo social o enfoque crítico.

En base a estas consideraciones, se hace necesario indagar en la relación existente entre la expresión corporal y los modelos pedagógicos. Históricamente, la expresión corporal ha sido tratada como un contenido de segundo orden en Educación Física y los docentes a menudo se sienten inseguros y poco cualificados para abordarlo (Méndez-Giménez & Martínez de Ojeda, 2017). Es por eso que exista una carencia de estrategias metodológicas para la participación activa en clase, llegando a un desconocimiento del contenido lleva a la improvisación donde el docente transfiere la responsabilidad a la supuesta "creatividad innata" de los alumnos sin haber proporcionado conocimientos o experiencias previas, lo que frustra el aprendizaje (Pérez-Pueyo, 2010).

Méndez-Giménez y Martínez de Ojeda (2017) han demostrado, a través de estudios empíricos, que la aplicación de modelos pedagógicos no específicos para la expresión corporal puede generar beneficios significativos, promoviendo el trabajo en equipo y aumentando la competencia percibida y la diversión del alumnado. Por otro lado, León et al. (2024) consideran que los modelos deben ser una herramienta pedagógica para abordar contenidos expresivos y reforzar un enfoque multi-modelo donde los estudiantes exploren nuevos movimientos

expresivos y desarrollen capacidades a través de tareas y juegos que alimenten su creatividad.

En este sentido, ya se han desarrollado con éxito diversas situaciones educativas en las que se han incorporado modelos pedagógicos orientados al desarrollo de la expresión corporal. Castillo Viera y Rebollo González (2009), integran el modelo de Aprendizaje Cooperativo a través del mimo y la danza, potenciando el conocimiento y la utilización del lenguaje corporal en el alumnado. Por otro lado, Méndez-Giménez y Martínez de Ojeda (2017) aplican el Modelo de Educación Deportiva en contenidos interpretativos y creativos, generando un aumento de la motivación, la percepción de competencia y el trabajo en equipo.

Por su parte, el Modelo de Responsabilidad Personal y Social promueve respeto, cooperación, autonomía y empatía, facilitando que los estudiantes se expresen y asuman responsabilidades a través de dramatizaciones, favoreciendo la transferencia de valores a la vida diaria (Menéndez Santurio & Fernández-Río, 2016). El Estilo Actitudinal aborda el desarrollo integral del alumnado, usando la actividad rítmico-expresiva mediante el uso de coreografías y combas para fomentar confianza, cooperación, compañerismo y actitudes positivas (Pérez-Pueyo, 2010).

Finalmente, a través del Aprendizaje-Servicio, Chiva-Bartoll et al. (2019) aplicaron contenidos de expresión corporal en contextos de servicio directo a niños y niñas con diversidad funcional, promoviendo el uso del lenguaje corporal y la creación de propuestas motrices significativas.

1. PLANTEAMIENTO PREVIO

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN

La elaboración de esta propuesta se fundamenta en diversos focos de interés que condicionan la inclusión de contenidos de expresión corporal en Educación Física. En primer lugar, destacan las limitaciones existentes, especialmente la insuficiente formación docente. García y Ruiz (2006) evidencian que los futuros docentes muestran inseguridad para desarrollar sesiones por falta de práctica y formación específica. Del mismo modo, Cuéllar y Rodríguez (2009) concluyen que la expresión corporal tiene una presencia limitada y poco estructurada en los programas formativos, lo que repercute directamente en su aplicación escolar.

Frente a estas carencias, han surgido nuevas propuestas que destacan el valor educativo de la expresión corporal. Entre ellas, el estudio de Aguilar (2025) diseña un programa orientado a prevenir el acoso escolar desde la Educación Física y la expresión corporal, demostrando su impacto en el desarrollo socioafectivo y en la percepción que el alumnado de sus propias capacidades.

Este enfoque refuerza el papel docente como guía y evidencia que los modelos metodológicos actuales permiten adaptar la enseñanza, generando experiencias más dinámicas, inclusivas y significativas que consolidan la expresión corporal como herramienta fundamental.

1.2. OBJETIVOS

- Motivar a los docentes hacia la formación en contenidos de expresión corporal
- Utilizar los diferentes modelos pedagógicos como medio de motivación para el alumnado hacia la expresión corporal
- Visibilizar alternativas al desarrollo de los contenidos de expresión corporal
- Concienciar al profesorado en la importancia de la formación permanente y actualización
- Presentar la expresión corporal como un ámbito de la Educación Física que potencia la creatividad, trabajo en equipo y la inclusividad.

1.3. MARCO CURRICULAR

Para establecer una vinculación de los contenidos de expresión con la normativa vigente, es necesario partir de los documentos que ordenan las enseñanzas a nivel curricular, quedando establecido tanto en el Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo (Primaria), Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo (Secundaria) y el Real Decreto 243/2022 de 5 de abril (Bachillerato). Estos documentos, establecen las directrices a nivel estatal, siendo las CCAA a través de sus correspondientes decretos autonómicos, las que concretan estos elementos en base al contexto de cada comunidad.

Educación Primaria (RD 157/2022). Competencia específica 4. Reconocer y practicar diferentes manifestaciones lúdicas, físico-deportivas y artístico-expresivas propias de la cultura motriz, valorando su influencia y sus aportaciones estéticas y creativas a la cultura tradicional y contemporánea, para integrarlas en las situaciones motrices que se utilizan regularmente en la vida cotidiana.

Bloque de saberes E. Manifestaciones de la cultura motriz. Los juegos y las danzas como manifestación de la propia cultura. Usos comunicativos de la corporalidad: gestos, muecas, posturas y otros. Comunicación de sensaciones, sentimientos, emociones e ideas simples. Práctica de actividades rítmico-musicales con carácter artístico-expresivo.

Educación Secundaria (Real Decreto 217/2022). Competencia específica 4. Practicar, analizar y valorar distintas manifestaciones de la cultura motriz aprovechando las posibilidades y recursos expresivos que ofrecen el cuerpo y el movimiento y profundizando en las consecuencias del deporte como fenómeno social, analizando críticamente sus manifestaciones desde la perspectiva de género y desde los intereses económico-políticos que lo rodean, para alcanzar una visión más realista, contextualizada y justa de la motricidad en el marco de las sociedades actuales.

Bloque de saberes E. Manifestaciones de la cultura motriz. Los juegos y las danzas como Usos comunicativos de la corporalidad: expresión de sentimientos y emociones en diferentes contextos. Técnicas de interpretación. Técnicas específicas de expresión corporal Práctica de actividades rítmico-musicales con carácter artístico-expresivo.

Bachillerato (Real Decreto 243/2022). Competencia específica 4. Analizar críticamente e investigar acerca de las prácticas y manifestaciones culturales vinculadas con la motricidad según su origen y su evolución desde la perspectiva de género y desde los intereses económicos, políticos y sociales que hayan condicionado su desarrollo, practicándolas y fomentando su conservación para ser capaz de defender desde una postura ética y contextualizada los valores que transmiten.

Bloque de saberes E. Manifestaciones de la cultura motriz. Técnicas específicas de expresión corporal. Práctica de actividades rítmico-musicales con intencionalidad estética o artístico-expresiva.

2. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

De las clasificaciones propuestas, se han seleccionado 5 modelos pedagógicos por su mayor pertinencia y efectividad en la promoción de la expresión corporal en contextos educativos, centrándose en diferentes criterios:

- Interacción y desarrollo social. La relevancia del Modelo de Aprendizaje Cooperativo radica en su capacidad para proporcionar una metodología estructurada, centrada en el estudiante (Castillo Viera & Rebollo González, 2009) entre los cuales se encuentran la interacción promotora, habilidades sociales, inclusión y el compromiso, fundamental en contenidos de carácter expresivo.
- Motivación y participación estructurada. Al aplicar las características esenciales del Modelo de Educación Deportiva, como la temporada, la afiliación a equipos, la competición formal y la rotación de roles, se evidencian mejoras en el desarrollo expresivo, inteligencia emocional, el disfrute, la participación y la habilidad real (Méndez-Giménez & Martínez de Ojeda, 2017).
- Formación ética y emocional. El Modelo de Responsabilidad Personal y Social proporciona el marco riguroso y la intencionalidad pedagógica necesaria para cultivar sistemáticamente las actitudes y habilidades sociales que permiten a los estudiantes sentirse seguros, cooperar y gestionar las emociones inherentes a las actividades expresivas (Menéndez Santurio & Fernández-Río, 2016).
- Desarrollo integral y actitudinal. El Estilo Actitudinal proporciona el andamiaje metodológico para que la asignatura cumpla su objetivo de desarrollar habilidades sociales y emocionales, en contenidos artístico expresivos (Pérez-Pueyo, 2010). Este enfoque fomenta la formación completa del alumnado a través de colaborar y cooperar entre sí para conseguir los retos propuestos.
- Aprendizaje experiencial y social. El Aprendizaje Servicio posee un gran enfoque en la educación experiencial, la pedagogía crítica y el desarrollo cívico. (Chiva-Bartoll et al., 2019). Combina el aprendizaje curricular con el servicio comunitario, potenciando el carácter práctico de la asignatura.

Estos modelos, ofrecen un equilibrio entre aspectos motrices, actitudinales y sociales, dejando fuera otros modelos (como alfabetización motora, educación aventura, ludotécnico o autoconstrucción de materiales) que, si bien interesantes, podrían abordarse en otro momento con un contexto diferente.

2.1. APRENDIZAJE COOPERATIVO (AC)

Los estudiantes actúan como co-aprendices y, sobre todo, buscan un objetivo común, de manera que los miembros del grupo (heterogéneos, preferiblemente formados por el docente) interactúan con la misma finalidad. Este modelo se apoya en cuatro perspectivas teóricas (Slavin, 2014): Motivacional, Cohesión social, Cognitiva y Desarrollo. Estas teorías estructuran el modelo, que para ser considerado cooperativo requiere las siguientes claves:

- Interdependencia positiva: nos unimos para conseguir el objetivo común
- Responsabilidad individual: cada uno del grupo se encarga de algo,
- Interacción promotora: nos ayudamos unos a otros
- Procesamiento grupal: valoramos y evaluamos lo que hacemos
- Habilidades interpersonales: nos tratamos con respeto y educación
- Participación equitativa: todos participamos de la misma forma
- Igualdad de oportunidades de éxito: diferentes formas de solucionar

La aplicación de este modelo conlleva conocer el Ciclo del Aprendizaje Cooperativo (Fernández-Río, 2017), constando de 3 fases que se suceden. En la expresión corporal, este modelo se adapta perfectamente a los requerimientos de este tipo de contenidos (comunicación, autonomía, respeto, creatividad...).

Fase 1. Creación y cohesión de grupo

Agrupar las primeras sesiones de la unidad, basadas en conocimiento, cohesión, confianza y rompehielos. En el ámbito expresivo, relacionamos estos principios con la iniciación a la expresividad mediante la técnica de desinhibición. Por ello, deben diseñarse actividades que respondan a dichos principios:

- Conocimiento/presentación: los equipos se presentan con diferentes dinámicas expresivas: decir nombre/hobby imitación de personaje, decir nombre y expresar una emoción o hacer una cadena de sonidos, entre otros.
- Confianza/cohesión: estatuas “moldeadas” por alguien, seguir un mensaje auditivo o mantener una posición creativa grupal.
- Rompehielos: si te ríes pierdes. Canciones motrices. Cuentos motrices expresivos. Hacemos un código rítmico y lo pasamos. Carrera de gestos (si adivina el gesto, corres). Ola de risas (uno intenta hacer reír al resto).

Fase 2. Aprender a cooperar

En esta fase, el alumnado trata de descubrir en equipo, “enseñar a mis compañeros”, utilizando las conocidas técnicas cooperativas simples. Arribas et al. (2019) consideran que, aunque los grupos sigan siendo heterogéneos, se

recomienda que, al menos haya una persona de confianza del alumno, sobre todo en las sesiones iniciales. Aquí, se aprenderán los aspectos técnicos de las diferentes manifestaciones expresivas, siendo técnicas simples las siguientes:

- **Desafío y cambio:** cada estudiante lleva una carta con un desafío, e intercambia con el resto de compañeros, con el objetivo de que todos aprenden de todos. Se puede realizar mediante imitaciones, técnicas específicas (malabares, equilibrios...) o a través de patrones rítmicos o bailes.
- **Marcador colectivo:** cada miembro realiza una tarea que cuenta para el sumatorio del equipo, se pone en común y se repite una segunda vez para intentar superarlo aprendiendo de los errores. Lanzamiento de malabares, adivinar acciones o realizar un paso de un baile son ejemplos.
- **Parejas comprueban-ejecutan:** en grupos de 4, se dividen en parejas que se ayudan mutuamente y posteriormente lo ponen en común con la otra pareja, como aprender a gesticular, los pasos de un baile, una figura de acrosport...
- **PACER:** se explica una habilidad y se reparte un listado de tareas para hacer, todos se ayudan y coevalúan para que consigan el objetivo. Por ejemplo: aprendiendo la técnica de mímica, incluir ítems como: representar un objeto, una emoción, un animal, una profesión, una acción y un personaje famoso.

Fase 3. Aprender a trabajar en cooperación

En la última fase, se han asimilado los planteamientos iniciales, de modo que el alumnado comprende qué es cooperar para elegir la mejor opción y perseguir un objetivo común, sin necesidad de ganadores o perdedores (Montiel, 2022). En el ámbito expresivo, abordamos las últimas sesiones del proyecto, orientadas al desarrollo creativo del alumnado, con el docente como guía del proceso de diseño autónomo y el uso de técnicas más complejas como:

- **Puzle de Aronson:** en grupos, cada estudiante aprende una parte del tema, se reúne con otros “expertos” en la misma parte y enseña lo aprendido a su grupo original. Es muy útil para las habilidades técnicas específicas, como malabares, deportes artísticos o en los pasos de un baile, danza o coreografía.
- **Piensa-comparte-actúa:** se plantea un reto grupal, debaten posibles soluciones y la llevan a cabo, como, por ejemplo, una pantomima, dramatización, número circense, pirámide de acrosport o composición artística o coreografía.
- **Grupos de aprendizaje:** se establecen roles motrices pasivos y activos que van rotando, por ejemplo, en grupos de cuatro, dos se encargan de la representación (parte activa) y dos comprueban y coevalúan para que se produzca una mejora en el aprendizaje (rol pasivo).

2.2. MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA (MED)

Se trata de un enfoque cuyo objetivo es ofrecer a los estudiantes experiencias auténticas que les permitan mejorar sus habilidades, entusiasmarse con la práctica y aumentar el conocimiento de la disciplina en el contexto escolar (Calderón et al., 2011). No solo busca enseñar habilidades técnico-tácticas, sino también fomentar el aprecio por la práctica deportiva y la adquisición de valores

como la cooperación, el respeto y la responsabilidad personal y colectiva. Se basa en varios pilares fundamentales, como:

- Temporadas deportivas: las unidades se organizan en "temporadas".
- Roles diversos: los estudiantes asumen otros roles (árbitros, entrenadores...).
- Afiliación a equipos permanentes: promueve el sentido de pertenencia.
- Competencia formal: incluye elementos competitivos organizados.
- Registro y mantenimiento de estadísticas: se fomenta el seguimiento del rendimiento y la toma de decisiones.
- Cierre festivo: se finaliza con un evento que celebra la temporada.

Aunque el uso original de este modelo se enfoca a la práctica deportiva, se puede encontrar una aportación al modelo desde el ámbito de la expresión corporal mediante contenidos de mimo (Méndez-Giménez & Martínez De Ojeda, 2017). En dicha experiencia, se estructura el modelo y los roles a desempeñar de esta forma:

- Intérpretes: asumen roles intragrupal, siendo de presentador (presenta actuaciones), director (dirige la obra y mantiene relación con el docente), guionista (prepara y revisa los textos) y escenógrafo (vestimenta, escenario...).
- Público: visualizan las interpretaciones.
- Jurado: califican tanto la interpretación como la actitud del público.
- Fases del proceso (según en cada contexto).

Tabla 1.

Temporada por bloques

Presentación	Sesión 1	Formación de equipos, planificación, reparto de roles, elección de temáticas, tiempo de representación, características específicas y zonas de ensayo.
Práctica dirigida (pretemporada)	Sesión 2	Juegos de desinhibición + técnicas de dramatización (mímica e interpretación de personajes)
	Sesión 3	Juegos de improvisación y creación de pequeñas escenas
Práctica autónoma	Sesión 4	Preparación, ensayos, grabaciones y autoevaluación
	Sesión 5	Preparación, ensayos, grabaciones y autoevaluación
Competición regular	Sesión 6	Un equipo interpreta, otro hace de jurado y el resto de público
	Sesión 7	Un equipo interpreta, otro hace de jurado y el resto de público
Final Exhibición	Sesión 8	Se presentan las actuaciones a todo el centro y se entregan los premios

Fuente. Elaboración propia

2.3. MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL (MRPS)

Desarrollado por Donald Hellison, es una propuesta pedagógica que utiliza la actividad física y el deporte para fomentar valores y actitudes responsables en los escolares. Para Fernández-Río (2014), el MRPS se centra en que los individuos, para desenvolverse en el entorno social, deben aprender a ser responsables consigo mismos. Su desarrollo se organiza en 5 niveles de responsabilidad:

- Nivel I: Respeto por los derechos y sentimientos de los demás. Se aprende a respetar a los compañeros, evitando conductas violentas, mostrando empatía y estableciéndose normas consensuadas.
- Nivel II: Participación y esfuerzo. Objetivo de involucración activa en las actividades propuestas, buscando la participación, esfuerzo y persistencia.
- Nivel III: Autonomía personal (Autogestión). Toma de decisiones por sí mismos, planificar su trabajo y asumir responsabilidades
- Nivel IV: Ayuda a los demás y liderazgo. Los estudiantes más avanzados ayudan a sus compañeros, fomentando el liderazgo y cooperación.
- Nivel V: Transferencia a otros contextos. El objetivo final es que los comportamientos y valores aprendidos se apliquen fuera del ámbito deportivo o escolar, en la vida cotidiana de los estudiantes.

Este modelo, está especialmente pensado para abordar a lo largo de grandes periodos y de forma interdisciplinar, de manera de que cada nivel pueda ser asentado en el alumnado y cree respuestas significativas (Merino, 2017). En el ámbito de la expresión corporal, este modelo combina de forma perfecta, ya que los contenidos expresivos, tienen piedra angular el respeto y la participación que serán la base para construir propuestas de carácter artístico expresivo.

- NIVEL 1. Respeto: Sesión 1. Juegos de desinhibición, presentación y cohesión de grupo.
- NIVEL 2. Participación y esfuerzo: Sesiones 2 y 3. Retos individuales: imitar emociones, uso del cuerpo para convertirse en objetos, seguir un patrón rítmico, crear una figura de acroport, realizar malabares con pañuelos, realizar pasos de un baile, crear un personaje y animarlo...
- NIVEL 3. Autonomía personal: Sesiones 4 y 5. Toma de decisiones: elegir acciones para una pantomima dada, secuenciar orden de pasos en una coreografía, diseño de mejores pirámides para un montaje, creación de una escena dramatizada...
- NIVEL 4. Ayuda a los demás y liderazgo: Sesiones 6 y 7. Responsabilidad y cooperación: uno crea una coreografía y el otro ayuda (liderazgo compartido). Creando una escena, uno asume el rol y guía, mientras los otros ofrecen ayuda. Creando pirámides de acroport, el líder marca el inicio y el resto añaden movimientos.
- NIVEL 5. Transferencia: Sesión 8. Representaciones: actuación teatral para las familias, una feria de danzas tradicionales, pantomimas en un centro de adultos, circo escolar para el alumnado de infantil...

2.4. ESTILO ACTITUDINAL

Desarrollado por Ángel Pérez Pueyo, se centra en educar a través de actitudes, por encima de la técnica o el rendimiento físico. Este modelo pretende formar personas autónomas, críticas, responsables y cooperativas a través de la actividad física. Tiene diferentes premisas, como:

- Priorizar los valores, la reflexión y la toma de decisiones.
- Otorga más valor al proceso que al resultado.
- Metodología activa y centrada en el alumnado.
- Uso la evaluación formativa y compartida
- Enseñanza inclusiva, donde todos y todas participan, aprenden y mejoran.

Para conseguir esta atrevida pretensión, se trabaja con tres elementos clave: las Actividades Corporales Intencionadas (ACI's), la Organización Secuencial hacia las Actitudes (OSA) y los Montajes Finales (MF) (Pérez-Pueyo, 2010). Su estructura, sigue una la línea metodológica de la unidad en torno a la Organización Secuencial hacia las Actitudes (OSA), obteniendo una secuencia en bases con objetivos intrínsecos (Pérez-Pueyo, 2012).

Fase 1. Corresponde a las primeas sesiones, realizando los agrupamientos de forma libre y por afinidad.

Los agrupamientos van progresando de 2-4-8 participantes con el objetivo de buscar la cooperación conjunta partiendo de la confianza personal. Además, todos experimentan todos los roles, es una norma indispensable y un requisito fundamental del modelo.

En base a las consideraciones del autor, en el inicio, se deben incluir actividades corporales intencionadas diseñadas y guiadas por el docente con un propósito educativo específico, que va más allá de la mera instrucción técnica, siendo el objetivo captar la atención y generar un clima positivo. En el ámbito expresivo se diseñan actividades de desinhibición, ya que facilita que el alumnado se sienta seguro, libere tensiones y gane confianza. Esto crea un clima abierto que favorece la creatividad, la comunicación y la participación espontánea.

Fase 2. Progresión organizativa y retos afectivo motivacionales

En esta fase, se consolidan las actitudes positivas mediante actividades intencionadas y se intensifican las relaciones interpersonales logradas en la fase inicial, buscando desarrollar la capacidad afectivo-motivacional y la inserción social (Pérez-Pueyo, 2012). Es importante resaltar que la secuencia de actividades sigue los principios de rotación de roles (todos pasan por todas las posiciones) y el logro colectivo (la unidad progresa hasta la participación de toda la clase, inmortalizado con la “foto de grupo”). La labor docente de esta fase, se potencia con la pedagogía de los puntos (organización de objetivos y contenidos) y las reflexiones finales para que los alumnos compartan sus experiencias y valoren el proceso de aprendizaje.

En el ámbito de la expresión corporal, se fomentan las actitudes tanto individuales como colectivas, de manera que cada alumno tiene una responsabilidad en las tareas/rol asignado, reconocimiento de errores, organización individual, aportación al grupo y esfuerzo personal (Pérez-Pueyo & Vega, 2006). A nivel grupal, se asignan los roles, respeto de los turnos, tolerancia con los demás, escucha activa y respeto por las decisiones. Se preparan las actividades que darán lugar a los montajes finales, aprendiendo de forma cooperativa las diferentes técnicas: habilidades circenses, pasos de una coreografía o técnicas de dramatización...entre otros.

Fase 3. Consolidación, responsabilidad y culminación

En base a Pérez-Pueyo (2012), comprende las últimas sesiones de la unidad y tiene como objetivo el logro colectivo a través del montaje final grupal. El éxito de esta fase se basa en el bagaje de experiencias positivas que los alumnos han acumulado en las fases anteriores, lo que les permite afrontar tareas que, de otro modo, habrían rechazado. El docente se limitará a guiar a los alumnos hacia la elaboración de su montaje, ofreciendo alternativas, pero dejando que el debate grupal y la toma de decisiones den sentido al trabajo realizado.

2.5. APRENDIZAJE SERVICIO (APS)

Metodología que integra el aprendizaje con la realización de un servicio comunitario, permitiendo a los estudiantes desarrollar competencias académicas y compromiso social. Vincula los objetivos curriculares con una acción de servicio útil para la comunidad. Los estudiantes participan activamente, fomentando autonomía, toma de decisiones y responsabilidad. Genera un impacto concreto y positivo al responder a necesidades reales (Maravé-Vivas et al., 2020). La reflexión consolida aprendizajes, conciencia social y pensamiento crítico. Se promueve el trabajo en equipo entre estudiantes, docentes, organizaciones sociales e instituciones. Se evalúan los aprendizajes y los resultados del servicio, involucrando a los participantes. En el ámbito expresivo, hay diversas opciones para aplicar este modelo con resultados significativos, como, por ejemplo:

- Taller de expresión corporal para personas mayores
- Cuentacuentos/actuaciones (sombras, máscaras, marionetas, circo) para la etapa de Educación Infantil
- Performance a través de la mímica sobre problemáticas sociales
- Actuación inclusiva con personas con discapacidad
- Festival comunitario, como una feria de danzas tradiciones

Fase 1: preparación y diagnóstico. SESIÓN 1

Definir el interés del proyecto (tema) para establecer unos objetivos. Se crean los grupos y define el producto final. A modo de ejemplo, se propone un contexto: se ha detectado en la localidad, la pérdida de tradiciones del patrimonio cultural de la zona, y desde nuestro centro escolar, centros de día, residencias de mayores y asociaciones culturales se ha propuesto como objetivo recuperar los valores de la herencia cultural. Nuestro alumnado participará preparando danzas tradicionales que se expondrán en una feria cultural organizada por el ayuntamiento. En grupos de 6 personas, se encargarán de preparar una danza tradicional con una pequeña

presentación a modo de introducción. Además, para dar visibilidad al proyecto, llevarán las danzas aprendidas a un centro de día y crearán un portfolio con fotos y vídeos del proceso, generando un código QR para difundirlo a la comunidad.

Fase 2: planificación y ejecución. SESIONES 2,3,4,5,6

Las sesiones de esta fase irán sobre:

- Recopilación de información sobre la danza elegida, para lo que hay unas pautas establecidas, como la duración, puesta en escena, número de pasos, sincronización y originalidad, entre otros...
- Visita de expertos: acudirán al centro tanto representantes del centro cultural como del centro del día para proporcionar información sobre la temática.
- Reflexión grupal y asignación de roles, por ejemplo: coreógrafo, escenografía, presentador, técnicos de fotografía, vídeo y sonido, guionista del portfolio...
- Producción: se trabajan los aspectos técnicos (pasos de la danza), puesta en escena, entrada y salida, presentación...
- Reflexión final: antes de la representación, el grupo debe valorar todos los aspectos implicados en el proyecto y reflexionar sobre mejoras, aportaciones...
- Presentación del proyecto: representación ante la sociedad, participación del público y grabación de otra danza y coevaluación de otra danza

Fase 3: evaluación, reconocimiento y celebración final. SESIÓN 7

En esta fase, se va a reforzar el componente comunitario, donde se invita a todas las asociaciones a su participación en las danzas, práctica con el público, exposición de portfolios, entrega de diplomas reconociendo la implicación y agradecimientos. A nivel grupal, se realiza una autoevaluación de nuestro producto final a través de un visionado grabado por otro grupo, se valora el proceso tanto de forma intergrupal como intragrupal y finalmente, se analiza la consecución de los objetivos planteados al inicio.

3. REFLEXIONES FINALES

La propuesta destaca la necesidad de replantear el enfoque tradicional en Educación Física y, en particular, en la expresión corporal, reconociendo la motivación del profesorado como clave para una formación sólida y transformadora del aprendizaje del alumnado. Actualmente, la preparación docente sigue siendo insuficiente, lo que evidencia la importancia de actualizar metodologías y enfoques para enriquecer la praxis educativa.

La expresión corporal se presenta como una herramienta fundamental para fomentar valores como cooperación, inclusión y creatividad, más allá de la mera ejecución técnica. Su papel se consolida como eje transversal del currículo, conectando con otros contenidos y potenciando el desarrollo integral del alumnado. La adaptación metodológica ofrece recursos que permiten al profesorado implementar dinámicas más expresivas, reflexivas y participativas,

incrementando la motivación y enriqueciendo el rol docente. Entre estas estrategias destacan el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos y la gamificación, que promueven la implicación activa de los estudiantes.

Impulsar la expresión corporal en el currículo supone visibilizar nuevas tendencias y ofrecer herramientas de actualización docente. Esta disciplina no solo desarrolla competencias motrices, sino que también favorece la comunicación, la identidad, la participación social y el desarrollo emocional, contribuyendo a una educación integral, significativa y orientada al crecimiento personal y colectivo de los estudiantes.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. D. (2025). *Práctica de la Expresión Corporal en el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria. Repercusiones positivas hacia una escuela inclusiva* (Tesis doctoral, Universidad de Córdoba). <http://hdl.handle.net/10396/32318>
- Arribas-Galarraga, S., Luis-de Cos, I., Luis-de Cos, G., & Urrutia-Gutiérrez, S. (2019). Aprendizaje cooperativo: un proyecto de expresión corporal en el grado de Educación Primaria. *Journal of Sport and Health Research*, 11, 155–166.
- Calderón Luquin, D. A., Hastie, D. P. A., & Martínez de Ojeda Pérez, D. (2011). El modelo de educación deportiva sport (education model). ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio? *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, (395), Pag. 63. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i395.213>
- Castillo Viera, E., & Rebollo González, J. A. (2009). *Expresión y comunicación corporal en educación física*. Wanceulen.
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Marín Moya, R., Pérez López, I., Giles Girela, J., García-Suárez, J., & Rivera-García, E. (2019). University Service-Learning in Physical Education and Sport Sciences: A systematic review. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1147–1164. <https://doi.org/10.5209/iced.60191>
- Cuéllar, M. J., & Rodríguez, Y. (2009). Estrategias de enseñanza y organización de la clase de Expresión Corporal. *Habilidad Motriz. Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 33, 5–14.
- Fernández-Río, J. (2017). *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del Curriculum*. Pirámide.
- Fernández Río, J. (2014). Aportaciones del modelo de Responsabilidad Personal y Social al Aprendizaje Cooperativo. En *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 18–32). La Peonza.
- Furco, A., & Billing, S. H. (2002). *Service Learning. The essence of the Pedagogy*. Emerald Publishing Limited
- García, R., & Ruiz, L. M. (2006). La expresión corporal en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y*

- Kirk, D., & Penney, D. (2002). *Physical Education and Curriculum Study: A Critical Introduction*. Routledge.
- León, M. P., Evangelio, C., González-Víllora, S., & Calderón, A. (2024). Creativity Through Embodied Movement in Expressive Activities: Conceptualising a New Pedagogical Model. *Quest*, 76(3), 289-307. <https://doi.org/10.1080/00336297.2024.2318778>
- Maravé-Vivas, M., Belaire-Meliá, A., Valverde-Esteve, T., & Salvador-García, C. (2020). Aprendizaje-servicio y didáctica de la expresión corporal en la era digital. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (70), 13–18.
- Méndez-Giménez, A., & Martínez de Ojeda, D. (2017). El mimo: modelo de educación deportiva en contenidos de expresión corporal. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (57), 15–23.
- Menéndez Santurio, J. I., & Fernández-Río, J. (2016). Hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social: una experiencia a través de un programa de kickboxing educativo. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 30, 113–121.
- Merino, J. A. (2017). El modelo de responsabilidad personal y social. Variables de estudio asociadas a su implementación. *EmásF*, 49.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3rd ed.). Routledge.
- Montiel, F. J. (2022). Aprendizaje cooperativo y evaluación formativa de la expresión corporal en entornos virtuales. *EmásF*, 75, 179–192.
- Morente Oria, H., González Fernández, F. T., & Simón Sánchez Fernández, A. (2023). *Metodologías activas en la práctica de la educación física*. Ediciones Morata.
- Peiró, C., & Clemente, J. A. (2019). La planificación docente basada en modelos pedagógicos: una alternativa para la innovación educativa en Educación Física. *Publicaciones Didácticas*, (100), 63–83.
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (2021). *Los modelos pedagógicos en educación física: Qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León. Servicio de Publicaciones.
- Pérez-Pueyo, A. (2010). *El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Editorial CEP S.L.
- Pérez Pueyo, A., & Vega Cobo, D. (2006). El trabajo de combas desde una metodología basada en actitudes. Aplicación del “estilo actitudinal” a la etapa Primaria. En *V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Editorial Inclusión.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, de 2 de marzo de 2022.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 76, de 30 de marzo de 2022.

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 76, de 6 de abril de 2022.

Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education* (2ª ed.). Human Kinetics.

Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785–791. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>

Vaca Escribano, M. J., & Varela Ferreras, M. S. (2008). *Motricidad y aprendizaje: El tratamiento pedagógico del ámbito corporal*. Graó.

Fecha de recepción: 2/7/2025
Fecha de aceptación: 10/12/2025



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

PARKOUR Y EDUCACIÓN DE AVENTURA EN EDUCACIÓN FÍSICA: PROPUESTA PRÁCTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Andrés Calmaestra Sánchez

Universidad de Granada, España

Email: andrescs@correo.ugr.es

Antonio Baena Extremera

Universidad de Granada, España

Email: abaenaextrem@ugr.es

Roberto Miranda Ullán

Universidad Católica de Valencia, España

Email: roberto.miranda@ucv.es

RESUMEN

La enseñanza de nuevos contenidos en el área de Educación Física posee un papel importante para generar nuevas experiencias en el alumnado con objetivo de conseguir un desarrollo integral. De este modo, en este artículo se encuentra una propuesta práctica para iniciar al tercer ciclo de educación primaria en el Parkour utilizando el modelo de Educación de Aventura (Baena-Extremera (2011) a través de una secuencia didáctica donde el alumnado trabajará movimientos propios de Parkour. Como conclusión de esta propuesta destaca la relación que guarda el Parkour y el modelo de Educación de Aventura, ya que este modelo permite adecuar perfectamente retos o desafíos controlando los riesgos existentes y desarrollar diferentes aspectos físicos, psicológicos y sociales, en su enfoque didáctico.

PALABRAS CLAVE:

Parkour; Educación Física; Educación de Aventura; educación primaria.

PARKOUR AND ADVENTURE EDUCATION IN PHYSICAL EDUCATION: A PRACTICAL PROPOSAL IN PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

The teaching of new educational contents in the area of Physical Education plays an important role in providing students with new experiences aimed at achieving comprehensive development. In this regard, this article presents a practical proposal to introduce third-cycle primary school students to Parkour through the Adventure Education model, using a didactic sequence in which students will work Parkour-specific movements. As a conclusion, this proposal highlights the close relationship between Parkour and the Adventure Education model, as this approach allows for the design of appropriate challenges while managing existing risks, and promotes the development of various physical, psychological, and social aspects within its educational framework.

KEYWORD

Parkour; Physical Education; Adventure Education; Primary Education.

1. INTRODUCCIÓN.

El parkour, creado en Francia a finales de la década de 1980, surge como una práctica orientada a interactuar con el entorno mediante la superación de obstáculos urbanos y naturales a través del uso de habilidades y capacidades corporales (Angel, 2016; Pagnon et al., 2022). Su expansión hacia España y el resto de países, se produce a comienzos de los años 2000, a causa del aumento de popularidad mediática y la difusión a través de internet (UM Parkour, 2012).

Años más tarde de su expansión, el ámbito educativo comenzó a incorporarlo como contenido de las clases de Educación Física. Hoy en día esta práctica, la cual sigue encontrándose a caballo entre método de entrenamiento, arte y deporte (De Bock et al.; Miranda-Ullán et al., 2024; Pagnon et al., 2022), continúa siendo un contenido innovador, vinculado al desarrollo de una amplia competencia motriz, desarrollando creatividad y autonomía en el alumnado. Para su aplicación, se han llevado a cabo distintas estrategias y metodologías (entre otros: Miranda-Ullán et al., 2024; Suárez y Fernández-Río, 2012; Yugueros Martín y Jiménez Herranz, 2018), siendo una de ellas el modelo de Educación Aventura.

Así, teniendo en cuenta el Real Decreto 157/2022¹ en el área de Educación Física, la resolución de situaciones motrices en distintos espacios va a permitir al alumnado conseguir distintas finalidades interactuando con el medio urbano y natural. En su concreción, siguiendo la Orden 30 de mayo de 2023² por la que se desarrolla el Currículo en Educación Primaria en Andalucía, se puede apreciar que el parkour aparece expresado como un contenido a trabajar incluido en la competencia específica 5 y en el bloque de saberes básicos F que trata sobre la interacción eficiente y sostenible con el entorno en Educación Física. Además, es un recurso que el alumnado puede emplear en su tiempo libre y conseguir adherencia en la práctica de actividad física.

Por otro lado, el modelo de Educación de Aventura (Baena-Extremera 2011) aporta a los docentes una alternativa para trabajar los contenidos de actividad física en el medio natural y al aire libre, desarrollando aspectos importantes en el alumnado como la salud física y el aprendizaje integral (Williams y Wainwright, 2020; Baena-Extremera, 2021). De este modo, algunos beneficios que aporta este modelo siguiendo a Baena-Extremera et al. (2025) son mejoras en la autoconfianza, en el bienestar general y en la resiliencia, mejora de los niveles de actividad física, mejoras en la motivación y en la diversión, entre otros.

¹Real Decreto 157/2022 del 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, 19309–19460. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>

²Orden del 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determinan los procesos de tránsito entre ciclos y con Educación Primaria. BOJA, núm. 104, de 2 de junio de 2023. <https://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden30mayo2023EducacionInfantil.pdf>

Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2014) establecen que uno de los aspectos más importantes de este modelo es la generación de una situación no familiar para el alumnado en distintos entornos, proporcionando experiencias donde deben de resolver problemas planteados por el docente. Así, destaca la importancia del modelo de Educación de Aventura, por ser un modelo que se ajusta perfectamente no solo al contexto, sino a los pasos metodológicos para el aprendizaje de este contenido, basado en el reto, la superación, la resiliencia, el autoconocimiento propio, etc. Este modelo, siguiendo a Baena-Extremera (2011) se estructura en dos fases en su proceso de aplicación:

1ª Fase Experiencial y de Conocimiento:

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

2ª Fase práctica:

- 2.1. Actividades de reto y problemas con modificación de la situación real
- 2.2. Actividades de reto y problemas con pequeñas modificaciones de la situación real
- 2.3. Práctica analítica de la situación real
- 2.4. Actividades de reto y problemas con situación global real
- 2.5. Actividades de reflexión grupal y autorreflexión

Teniendo en cuenta lo anterior, se diseñó una situación de aprendizaje de Educación Física para el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria para trabajar el parkour utilizando el modelo de Educación de Aventura de Baena-Extremera (2011). Esta situación de aprendizaje se basa en la experiencia de haberse llevado a cabo en diferentes centros educativos de Córdoba, Cádiz, Zaragoza, Segovia, Alcorcón, Navarra, Toledo y Palencia durante octubre y noviembre de 2025 y resultando ser exitosa en cada uno de ellos. Se consideró exitosa debido a que todos los docentes que llevaron a cabo la situación de aprendizaje comentaron que el alumnado se adaptó correctamente a la dinámica del parkour utilizando el modelo de educación de aventura y consiguieron mejoras en diferentes variables como la motivación y la autoconfianza. Además, se consiguió un aprendizaje significativo permitiéndoles practicar parkour en su tiempo libre para conseguir un estilo de vida saludable.

2. PROPUESTA PRÁCTICA

2.1. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

A LA AVENTURA CON EL PARKOUR		
Participantes	Alumnado de tercer ciclo de primaria	Secuencia Temporal
		7 sesiones
Temática de la Situación de Aprendizaje		Parkour Modelo de Educación de Aventura
Justificación de la Situación de Aprendizaje		
Esta situación de aprendizaje está pensada para enseñar al alumnado el parkour, como una práctica diferente a los deportes y juegos tradicionales que se utilizan casi diariamente en los centros educativos como el fútbol o el baloncesto. Para ello se utilizará el modelo de Educación de Aventura para realizar parkour en el centro escolar y conocer cómo practicar este deporte en el medio urbano y natural como parques cercanos. Por ello, esta situación de aprendizaje está diseñada para iniciar al alumnado en el parkour para que puedan practicarlo en su tiempo libre fuera del centro escolar como medio de disfrute y mejora personal.		
Centro de Interés	El Parkour como una actividad física en el tiempo de ocio.	
Pregunta Reto	¿Podrás superar un recorrido lleno de obstáculos utilizando distintos movimientos propios del parkour?	
Producto Final	Realización de un recorrido de parkour en el centro educativo utilizando los diferentes movimientos aprendidos.	
Competencias Específicas	Competencia Específica 1 – 2 – 5	
Competencias Clave y Descriptores Operativos	CCL1 - CCL5 – STEM1 CPSAA2 – CPSAA4 – CE3 CC2 – CC3 – CD1	
Bloques de Saberes Básicos	Bloque A: Vida activa y saludable: EFl.3.A.1	
	Bloque B: Organización y gestión de la actividad física: EFl.3.B.5.	
	Bloque C: Resolución de problemas en situaciones motrices: EFl.3.C.2. - EFl.3.C.3. - EFl.3.C.5.	
	Bloque D: Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices: EFl.3.D.1.	
	Bloque F: Interacción eficiente y sostenible con el entorno: EFl.3.F.3. - EFl.3.F.5.	
Objetivos de Etapa	A – B – K – M	
Objetivos de Desarrollo Sostenible	3 SALUD Y BIENESTAR  4 EDUCACIÓN DE CALIDAD  5 IGUALDAD DE GÉNERO 	
Metodología	Modelo de Educación de Aventura Aprendizaje Basado en Problemas Aprendizaje Cooperativo Flipped Classroom Técnicas: instrucción directa e indagación Estilos de Enseñanza: estilos tradicionales, resolución de	

	problemas y descubrimiento guiado Estrategia en la práctica: analítica y global		
Contexto y Recursos necesarios			
Recursos materiales: bancos suecos, potros o plintos, colchonetas, espalderas, aros, vallas y mesas (atención a la necesidad de sujeción de estos elementos). Instalaciones: gimnasio, pistas polideportivas o patio del centro y espacios naturales o urbanos cercanos al centro como parques. Otros recursos: material de apoyo a la sesión.			
Pautas DUA			
Pauta 1: Compromiso: Ajustar el nivel de los movimientos de parkour y sesiones a las necesidades del alumnado, ofrecer recompensas y feedback positivo. Pauta 2: Representación: Usar recursos en papel, audio y digital, vocabulario claro y conectar conocimientos previos con el nuevo aprendizaje. Pauta 3: Acción y Expresión: Uso de reflexiones grupales, uso de la autoevaluación, establecer objetivos significativos y planificar y anticipar los desafíos.			
Interdisciplinariedad	Lengua Castellana. Matemáticas. Conocimiento del Medio.		
Principios Pedagógicos	Inteligencia emocional Educación inclusiva Resolución colaborativa de problemas		
Evaluación del alumnado			
Criterio de Evaluación	Indicador de Logro	Instrumento	Procedimiento
2.2	Toma decisiones en distintas situaciones	Rúbrica	Coevaluación
2.3	Realiza movimientos de parkour		
1.1	Conoce beneficios de la actividad física	Lista de control	Heteroevaluación
1.3	Adopta medidas de seguridad		
5.1	Realiza parkour en el medio natural o urbano		
SECUENCIA DIDÁCTICA			
Conocidos los distintos elementos curriculares, se presentan las distintas sesiones y tareas, con una duración de 50 minutos, a realizar en cada una de ellas y utilizando el modelo de educación de aventura de Baena-Extremera (2011). A continuación, se presenta el desarrollo de las distintas sesiones, centrándonos en la parte principal. Para el calentamiento se recomiendan juegos que activen los grupos musculares a utilizar en la parte principal y repaso de la anterior sesión y para la vuelta a la calma realizar reflexiones sobre la sesión.			

FASE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: Motivar y Activar SESIÓN 1: Voy a ser un Traceur	
METODOLOGÍA Modelo de educación de Aventura Aprendizaje Basado en Problemas Técnica: Indagación o Búsqueda Estilo: Resolución de Problemas	FASE MODELO EDUCACIÓN DE AVENTURA 1.1. Actividades de conocimiento de sí mismo y sus posibilidades. 1.2. Actividades de conocimiento de los demás y de las posibilidades como grupo de trabajo.
INSTALACIONES Gimnasio	MATERIAL Colchonetas, espaldera, potro, bancos suecos, plinto, vallas...
DESARROLLO En el gimnasio, se comenzará haciendo una evaluación inicial para valorar los conocimientos previos que el alumnado posee sobre el parkour. Para esta podemos utilizar una serie de preguntas que pueden contestar de forma grupal: 1. ¿Qué es el parkour? 2. ¿Conocéís algún movimiento que se utiliza en el parkour? 3. ¿Habéis practicado parkour alguna vez? 4. ¿Creéis que podéis hacer parkour fuera de clase? Una vez realizadas estas preguntas, se pondrán en el gimnasio una serie de obstáculos, a elección del docente, y que los alumnos deberán superar libremente utilizando saltos, equilibrios... y que estarán a distintas distancias y alturas pero que no supongan un riesgo para el alumnado, para ver sus posibilidades y limitaciones previas. A modo de ejemplo: se pueden colocar colchonetas, bancos suecos, vallas, conos, mesas, picas y otros recursos de los que dispongan para ver cómo se desenvuelve el alumnado para superar los distintos obstáculos que encuentran en el gimnasio. Pasado un tiempo, y teniendo en cuenta sus conocimientos previos se va a explicar qué es el parkour y normas básicas para realizar una práctica adecuada, como, por ejemplo: 1. Comenzar con un objetivo sencillo e ir progresando poco a poco. 2. Realizar un calentamiento adecuado de las partes corporales que se utilizarán en los movimientos. 3. Apoyarse adecuadamente en los obstáculos a saltar y, si es necesario, otro alumno mantendrá bien fijado el obstáculo mientras uno realiza el movimiento. 4. Sobre todo, tienen que estar lo suficientemente confiados para realizar el movimiento. Seguidamente, se van a comentar los distintos movimientos que se aprenderán a lo largo de la situación de aprendizaje y realizaran en un recorrido final, que son: Movimientos básicos como equilibrios, rodadas, saltos..., Tic-Tac, Ladrón, Pasavallas, Grimpeo, Lanzada y Reverso. En el tiempo restante, volverán a intentar superar los distintos obstáculos que se encuentran en el gimnasio empleando sus propias ideas y posibilidades y ayudándose entre todos. Esto servirá para que el alumnado realice	

actividades de conocimiento de sí mismo y sus posibilidades y actividades de conocimiento de los demás y de las posibilidades como grupo de trabajo. De este modo, pueden realizar una autoevaluación y comentar con sus compañeros como han superado un obstáculo, si han sido capaces de realizar un movimiento que creían que no podían hacer, si han realizado una actividad más lento o rápido de lo esperado...

FASE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: Explorar y Estructurar SESIÓN 2: Conociendo el material	
METODOLOGÍA Modelo de educación de Aventura Aprendizaje Basado en Problemas Técnica: Indagación o Búsqueda Estilo: Resolución de Problemas	FASE MODELO EDUCACIÓN DE AVENTURA 1.1. Actividades de conocimiento de sí mismo y sus posibilidades. 1.2. Actividades de conocimiento de los demás y de las posibilidades como grupo de trabajo. 1.3. Actividades de conocimiento del material e instalaciones específicos. Confianza en él. 1.4. Actividades de reflexión grupal y autorreflexión.
INSTALACIONES Gimnasio	MATERIAL Videos de Youtube. Colchonetas, espaldera, potro, bancos suecos, plinto, vallas...
DESARROLLO En esta fase de exploración y estructuración vamos a organizar al alumnado en grupos de 4-6 (dependiendo del material disponible). Así, se realizarán en distintas estaciones algunos movimientos básicos del parkour y nos servirán para que el alumnado se familiarice con el material que se utilizará en las siguientes sesiones. La intención es que cada grupo practique una serie de movimientos establecidos en cada estación, aunque pueden superar los obstáculos de forma libre. El alumnado puede visualizar algunos movimientos que se pueden realizar en los siguientes videos que se compartirán días antes a la realización de la sesión: Movimientos básicos: https://youtu.be/j-_CWFkau-k?si=14XzPX-6G8r591xS Salto de precisión: https://youtu.be/ibzEycVo5Zg?si=9sfjQ0FqChKNW1iw Salto de longitud: https://youtu.be/dNf1r3Oi-nU?si=oVJzteqGsKih_Hs1 Las estaciones de la sesión son las siguientes: Estación 1: Saltos En esta estación el alumnado realizará el salto de precisión y de longitud. También se pueden hacer salto de vallas con o sin apoyos, saltar de un banco a otro y mantener el equilibrio, hacer combinaciones de carrera y salto... Usaremos principalmente vallas, aros y bancos suecos. Estación 2: Rodadas y desplazamientos En esta estación el alumnado realizará rodadas, desplazamientos laterales y otros tipos de desplazamientos como cuadrupedias y trepas en la espaldera.	

También, pueden hacer combinaciones de ellos, secuencias como carrera + rodada + trepa...

Usaremos principalmente colchonetas y espalderas.

Estación 3: Recepciones básicas

En esta estación el alumnado realizará recepciones básicas usando los bancos suecos y la espaldera manteniendo el equilibrio al caer y conociendo cómo deben de caer al saltar. Pueden saltar desde el banco y amortiguar en el suelo, saltar desde el banco a la espaldera y al revés, incluir combinaciones de ellos con carrera y otros saltos o rodadas.

Usaremos principalmente bancos suecos y espalderas.

Estación 4: Improvisación

En esta estación el alumnado realizará diferentes movimientos a su elección para superar un obstáculo que será un plinto o un potro. Ellos decidirán como pueden saltarlo/pasarlo y practicarán saltos, subidas... Así, pueden integrar rodadas después de saltar el potro, carreras antes de ello, saltarlo con uno o dos apoyos... de este modo, se recomienda que elaboren pequeños recorridos para trabajar la continuidad y fluidez del parkour incluyendo movimientos aprendidos y otros que inventen ellos con creatividad.

Usaremos principalmente el plinto o potro y colchonetas.

El alumnado de cada grupo tendrá distintos roles, de modo que el que no realice la actividad estará ayudando al ejecutor a realizar la tarea o a sujetar el obstáculo para que tenga una buena fijación, gestionando así el riesgo.

Para la vuelta a la calma y trabajar la fase 1.4. "Actividades de reflexión grupal y autorreflexión", se recomienda hacer preguntas para que el alumnado conozca al grupo y sus posibilidades, a modo de ejemplo:

1. ¿Cuál creéis que es vuestro nivel de confianza respecto a los obstáculos?
2. ¿Cómo te ves ahora y cómo te veías antes de empezar a aprender parkour? ¿ahora conocer mejor tus posibilidades?
3. ¿Qué habilidades posees y que antes no sabías que tenías?
4. ¿Cuál crees que son tus puntos fuertes para superar los obstáculos?

FASE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: Explorar y Estructurar SESIÓN 3: Aprendiendo Parkour (I)	
METODOLOGÍA Modelo de educación de Aventura Aprendizaje Basado en Problemas Técnica: Indagación o Búsqueda Estilo: Resolución de Problemas	FASE MODELO EDUCACIÓN DE AVENTURA 2.1. Actividades de reto y problemas con modificación de la situación real. 2.2. Actividades de reto y problemas con pequeñas modificaciones de la situación real.
INSTALACIONES Gimnasio	MATERIAL Videos de Youtube. Colchonetas, espaldera, potro, bancos suecos, plinto, vallas...

DESARROLLO

En esta fase de exploración y estructuración vamos a organizar al alumnado en grupos de 4-6 (dependiendo del material disponible). Así, se realizarán en distintas estaciones movimientos propios del parkour y se repasarán algunos movimientos de la sesión anterior. La intención es que cada grupo practique una serie de movimientos establecidos en cada estación, aunque pueden superar los obstáculos de forma libre integrando los movimientos aprendidos, de este modo, el objetivo de cada estación es superar el obstáculo y ellos decidirán que técnica o movimiento utilizar.

Así, en esta sesión nos centraremos en aprender el movimiento Tic-Tac, el ladrón y el pasavallas. El alumnado puede visualizar estos movimientos en los siguientes videos que se compartirán días antes a la realización de la sesión:

Pasavallas: <https://youtu.be/mukwKtyEfTI?si=NBPIV17fud2n0EM8>

Ladrón: <https://youtu.be/o8y1RkXOw3o?si=KXf6PINFgdZzIPT5>

Tic-Tac: https://youtu.be/_FdWQeZV5_I?si=U1AmjfY9vX3y8_8f

Las estaciones de la sesión son las siguientes:

Estación 1: Pasavallas

En esta estación el alumnado realizará el pasavallas que consiste en superar un obstáculo saltándolo y apoyando una mano o las dos mientras se salta.

Pueden realizar el pasavallas con carrera previa, con rodadas al acabar el movimiento, con más velocidad y más altura, combinar varios movimientos aprendidos según el nivel del alumnado.

Usaremos principalmente potros o plintos a diferentes alturas (se pueden utilizar mesas si no hay potro en el colegio, aunque necesita algún alumno sujetándolo) y bancos suecos.

Estación 2: Ladrón

En esta estación el alumnado realizará el ladrón que consiste en superar un obstáculo saltándolo y apoyando una mano mientras se salta y apoyando la otra mano cuando ya se ha superado el obstáculo.

Pueden realizar el ladrón con carrera previa, con rodadas al acabar el movimiento, con más velocidad y más altura, combinar varios movimientos aprendidos según el nivel del alumnado.

Usaremos principalmente potros o plintos a diferentes alturas (se pueden utilizar mesas si no hay potro en el colegio, aunque necesita algún alumno sujetándolo) y bancos suecos.

Estación 3: Tic-Tac

En esta estación el alumnado realizará el Tic-Tac que consiste en superar un obstáculo impulsándose con una pared para poder saltar un obstáculo.

Pueden realizar el Tic-Tac con carrera previa, para saltar obstáculos con más altura, saltar del muro a la espaldera, hacer Tic-Tac y caer en un aro o combinar varios movimientos aprendidos según el nivel del alumnado.

Usaremos principalmente la espaldera, un muro, aros y bancos suecos.

Estación 4: Repaso

En esta estación colocaremos diferente material utilizado en las sesiones como bancos suecos, aros, potros, colchonetas... a elección del docente y considerando el material disponible. En ella el alumnado practicará los

movimientos aprendidos en esta sesión y en la anterior con total libertad, de manera que supere los obstáculos y retos de la mejor forma posible.

FASE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: Explorar y Estructurar SESIÓN 4: Aprendiendo Parkour (II)	
METODOLOGÍA Modelo de educación de Aventura Aprendizaje Basado en Problemas Técnica: Indagación o Búsqueda Estilo: Resolución de Problemas	FASE MODELO EDUCACIÓN DE AVENTURA 2.1. Actividades de reto y problemas con modificación de la situación real. 2.2. Actividades de reto y problemas con pequeñas modificaciones de la situación real.
INSTALACIONES Gimnasio	MATERIAL Videos de Youtube. Colchonetas, espaldera, potro, bancos suecos, plinto, vallas...
DESARROLLO En esta fase de exploración y estructuración vamos a organizar al alumnado en grupos de 4-6 (dependiendo del material disponible). Así, se realizarán en distintas estaciones movimientos propios del parkour y se repasarán algunos movimientos de la sesión anterior. La intención es que cada grupo practique una serie de movimientos establecidos en cada estación, aunque pueden superar los obstáculos de forma libre integrando los movimientos aprendidos, de este modo, el objetivo de cada estación es superar el obstáculo y ellos decidirán que técnica o movimiento utilizar. Así, en esta sesión nos centraremos en aprender el movimiento grimpeo, lanzada y reverso. El alumnado puede visualizar estos movimientos en los siguientes videos que se compartirán días antes a la realización de la sesión: Grimpeo: https://youtu.be/QBunL5Cl_6g?si=mInJrsVN9MhLMeJx Lanzada: https://youtu.be/QBunL5Cl_6g?si=mInJrsVN9MhLMeJx Reverso: https://youtu.be/OsVIHG_xyU8?si=-ftpbJAUjfXL33Vs Las estaciones de la sesión son las siguientes: Estación 1: Grimpeo En esta estación el alumnado realizará el grimpeo que consiste en realizar una escalada rápida en la espaldera o un muro con una carrera previa. Pueden realizar el grimpeo superando algún obstáculo que encuentren en la espaldera y combinar varios movimientos antes o después del grimpeo aprendidos según el nivel del alumnado. Usaremos principalmente las espalderas. Estación 2: Lanzada En esta estación el alumnado realizará la lanzada que consiste en saltar de la espaldera hacia otro punto contiguo, ya sea otro muro o un travesaño superior de la espaldera. Pueden realizar la lanzada con carrera previa, saltar de una espaldera a otra, subir poco a poco por los travesaños de la espaldera, saltar de la espaldera a un aro y combinar varios movimientos aprendidos según el nivel del alumnado. Usaremos principalmente la espaldera y colchonetas.	

Estación 3: Reverso

En esta estación el alumnado realizará el reverso que consiste en superar un obstáculo apoyándose con las manos y realizando un giro de 360°.

Pueden realizar el reverso con carrera previa, para saltar obstáculos con más altura, se puede realizar el reverso apoyando el cuerpo en el obstáculo y sin vuelo (más fácil) y combinar varios movimientos aprendidos según el nivel del alumnado.

Usaremos principalmente el plinto o potro y colchonetas.

Estación 4: Repaso

En esta estación colocaremos diferente material utilizado en las sesiones como bancos suecos, aros, potros, colchonetas... a elección del docente y considerando el material disponible. En ella el alumnado practicará los movimientos aprendidos en esta sesión y en las anteriores con total libertad, de manera que supere los obstáculos y retos de la mejor forma posible.

FASE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: Aplicar y comprobar SESIÓN 5: Mejorando los movimientos de Parkour	
METODOLOGÍA Modelo de educación de Aventura Aprendizaje Basado en Problemas Técnica: Indagación o Búsqueda Estilo: Resolución de Problemas	FASE MODELO EDUCACIÓN DE AVENTURA 2.3. Práctica analítica de la situación real.
INSTALACIONES Gimnasio	MATERIAL Colchonetas, espaldera, potro, bancos suecos, plinto, vallas...
DESARROLLO En esta fase de aplicación y comprobación vamos a organizar al alumnado en grupos de 4-6 (dependiendo del material disponible). Así, se van a repasar y mejorar de forma libre en distintas estaciones movimientos propios del parkour de las sesiones anteriores con diferente material. La intención es que cada grupo practique estos movimientos para perfeccionarlos y ser capaces de realizarlos en otros entornos. Cada alumno tendrá un rol distinto dentro de su grupo, de modo que cuando el que no realice la actividad estará ayudando al ejecutor a realizar la tarea o a sujetar el obstáculo para que tenga una buena fijación, gestionando así el riesgo. Así, tratarán de superar una serie de retos en cada estación que simularán ser realizados en un entorno real. Por ejemplo, saltar muros o vallas en un entorno cercano como parques o pasarelas. Incluso se recomienda intentar realizar parkour por el centro escolar, utilizando las escaleras, muros. Para ello, se aconseja que antes de realizar el movimiento elegido los grupos debatan entre ellos que riesgo puede tener, qué agarre utilizar, qué tipo de salto usar... y una vez realizado se pueden proporcionar feedback entre ellos. Como posibles estaciones dentro del gimnasio son las siguientes: Estación 1: estación con espaldera En esta estación el alumnado repasará y practicará los movimientos	

aprendidos que se pueden realizar en la espaldera o muro, aunque pueden combinar varios movimientos aprendidos en las anteriores sesiones. Usaremos principalmente las espalderas y colchonetas.

Estación 2: estación con potro o plinto

En esta estación el alumnado repasará y practicará los movimientos aprendidos que se pueden realizar con el potro o plinto, aunque pueden combinar varios movimientos aprendidos en las anteriores sesiones.

Usaremos principalmente el potro o plinto y colchonetas.

Estación 3: estación con bancos suecos

En esta estación el alumnado repasará y practicará los movimientos aprendidos que se pueden realizar con bancos suecos, aunque pueden combinar varios movimientos aprendidos en las anteriores sesiones.

Usaremos principalmente bancos suecos y colchonetas.

Estación 4: estación con todo el material

En esta estación el alumnado repasará y practicará los movimientos aprendidos que se pueden realizar con todo el material disponible para combinar todos los movimientos aprendidos en las sesiones anteriores.

Usaremos principalmente las espalderas, bancos suecos, aros, plinto o potro y colchonetas.

FASE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: Concluir y evaluar	
SESIÓN 6: Realizamos un recorrido de Parkour	
METODOLOGÍA Modelo de educación de Aventura Aprendizaje Basado en Problemas Técnica: Indagación o Búsqueda Estilo: Resolución de Problemas	FASE MODELO EDUCACIÓN DE AVENTURA 2.4. Actividades de reto y problemas con situación global real.
INSTALACIONES Gimnasio Patio	MATERIAL Colchonetas, espaldera, potro, bancos suecos, plinto, vallas... Rúbrica de coevaluación.
DESARROLLO En esta fase de conclusión y evaluación vamos a organizar al alumnado en grupos de 4-6 y realizarán un recorrido real de parkour. Incluso se recomienda intentar realizar parkour por el centro escolar. De este modo, en el gimnasio pueden realizar el siguiente recorrido: comenzar con un salto de precisión en varios aros, seguidamente encontrarán el potro para realizar el pasavallas o ladrón y acabar con una rodada en una colchoneta. Después llegarán a un muro y realizarán Tic-Tac para saltar hacia la espaldera y hacer el grimpeo. Seguidamente, vuelven al potro para realizar el reverso y pasar por varios bancos suecos con equilibrio. El reto consiste en superar los distintos obstáculos ajustando los movimientos y ritmo, impulsos, velocidad... tomando decisiones y gestionando el riesgo. Para ello, se recomienda que mientras un alumno realiza el recorrido, otros integrantes del grupo ayuden y proporcionen feedback para adaptar los movimientos. De este modo, cuando realicen el recorrido varias veces pueden modificarlo para practicar otros movimientos que puedan llevarse a cabo en un contexto real.	

En cuanto al patio, pueden utilizar los siguientes elementos: muros bajos para realizar el grimpeo o Tic-Tac, bancos para el pasavallas o ladrón, escaleras para salto de precisión, también se pueden llevar colchonetas para rodadas y poder así realizar el recorrido en el patio.

Así, mientras realizan los distintos recorridos, los grupos van a rellenar su hoja de coevaluación para evaluar si sus compañeros son capaces de realizar los distintos movimientos de parkour.

Por tanto, el objetivo de la sesión es realizar un recorrido real que pueden llevar a la práctica en otros contextos como el medio natural o urbano. Así, al finalizar la sesión se les puede preguntar a los grupos sobre si sabrían llevar los movimientos aprendidos a, por ejemplo, un parque. De modo que puedan hacer comparación del tipo:

- En clase hago el pasavallas en un plinto y en el parque puedo hacer el pasavallas en una valla o un muro pequeño.
- En clase puedo hacer el grimpeo en las espalderas y en el parque puedo hacer el grimpeo para escalar un muro.

FASE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: Concluir y evaluar SESIÓN 7: Practicamos Parkour en el parque	
METODOLOGÍA Modelo de educación de Aventura Aprendizaje Basado en Problemas Técnica: Indagación o Búsqueda Estilo: Resolución de Problemas	FASE MODELO EDUCACIÓN DE AVENTURA 2.4. Actividades de reto y problemas con situación global real 2.5. Actividades de reflexión grupal y autorreflexión
INSTALACIONES Parque cercano	MATERIAL Se utilizará material propio del parque para realizar parkour como: bancos, toboganes, muros, vallas, escaleras...
DESARROLLO En esta fase de conclusión y evaluación el alumnado se organizará de manera individual, parejas o pequeños grupos, según su elección y encontramos dos partes en el desarrollo de la misma. Se recalca que esta sesión es opcional según las posibilidades del centro para trasladarse a un parque cercano, pero es muy recomendable ya que el alumnado comprobará la funcionalidad de los movimientos aprendidos en el centro y cómo poder llevarlos a la práctica en un entorno real. Por tanto, en la primera parte realizaremos una exploración del parque y qué movimientos se pueden realizar en cada zona de este espacio. Para ello, el docente va a preguntar en cada zona al alumnado cuáles son los movimientos que creen que pueden realizar en dicha zona y seguidamente se les dará unas normas básicas para realizar movimientos de parkour y respetar y cuidar los materiales a utilizar. Así, se pueden encontrar, a modo de ejemplo: • Zonas de toboganes, donde pueden realizar grimpeo y escalada. • Zonas con vallas y pequeños muros, para practicar el pasavallas y el ladrón.	

- Zonas con bancos y bordillos, para realizar saltos de precisión y equilibrios.
- Zonas de arena o césped, para realizar rodadas.

Una vez conocidas las áreas y materiales disponibles del parque, en la segunda parte de la sesión el alumnado practicará con total libertad parkour respetando siempre el medio y los materiales. Así, deben realizar una práctica segura, por lo que es recomendable que al menos realicen los movimientos en parejas para que uno de ellos siempre ayude al otro.

Se puede acabar haciendo una reflexión grupal final sobre sus pensamientos a cerca del parkour como un deporte que pueden practicar en su tiempo libre y, para trabajar la fase 2.5. del modelo de educación de aventura que tendrá gran valor en esta sesión, se realizarán preguntas como:

- ¿Qué obstáculo fue más difícil de superar? ¿Y en tu vida?
- ¿Cuándo encuentras algún problema como lo solucionas? ¿Cómo lo solucionas con tus amigos?
- ¿Cómo tomas las decisiones para superar un desafío? ¿Elaboras un plan para solucionar un problema en tu día a día?
- ¿Si no consigues superar un reto sigues intentándolo? ¿Buscas ayuda?
- ¿Cómo habéis manejado el miedo o la inseguridad? ¿Cómo aboradas tus inseguridades?
- ¿Cómo podéis aplicar lo aprendido en otros aspectos de la vida diaria?

3. CONCLUSIÓN

La enseñanza de nuevas prácticas en el área de Educación Física permite generar nuevas experiencias en el alumnado y atrae a aquella parte de la clase que precisa de contenidos distintos a los tradicionales, para buscar contenidos o estrategias que les motiven e interesen para practicar actividad física (Moreno, 2016). De este modo, el Parkour destaca por ser una práctica que el alumnado puede realizar tanto en el colegio como en su horario extraescolar y tanto en el medio urbano como natural. Así, el parkour utilizando el modelo de Educación de Aventura permite establecer diferentes retos al alumnado, generando experiencias donde estos deben conocerse a sí mismos y al grupo para conseguir superar los retos a los que se enfrenten, mejorando tanto sus habilidades individuales como sociales en diferentes contextos naturales o urbanos.

Por otro lado, tal y como se puede comprobar en el desarrollo de la situación de aprendizaje y considerando las aportaciones de los autores anteriormente citados, para implementar el modelo de Educación de Aventura en las clases de Educación Física, se pueden utilizar actividades de autoconocimiento, actividades de resolución de problemas o actividades a realizar en diferentes alturas para ser capaces de gestionar el riesgo y darle un sentido de “aventura” a las sesiones (Baena-Extremera, 2021). Así, se puede apreciar que el Parkour es un contenido que guarda una gran relación con diferentes aspectos del modelo de Educación de Aventura. Por ello, en esta situación de aprendizaje de Parkour se utiliza el modelo de Educación de Aventura ya que entre este contenido y la metodología a utilizar se podrían generar ciertos beneficios como mejorar la satisfacción del alumnado en

el aula, desarrollo de la autoconfianza o desarrollar diferentes aspectos relacionados con la seguridad tanto en la práctica como en su día a día (Baena-Extremera et al., 2025).

A modo de conclusión, la enseñanza del Parkour empleando el modelo de Educación de Aventura en la clase de Educación Física puede ser una excelente opción a la hora de promover nuevas prácticas que el alumnado pueda realizar en diversos contextos y que le permita desarrollar diferentes aspectos físicos, psicológicos y sociales.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Angel, J. (2016). *Breaking the Jump: The Secret Story of Parkour's High-Flying Rebellion*. Aurum Press.

Baena-Extremera, A. (2011). Programas didácticos para Educación Física a través de la Educación de Aventura. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4(7), 3-13. <https://doi.org/10.25115/ecp.v4i7.914>

Baena-Extremera, A. (2021). Educación Aventura. En Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., y Fernández-Río, J. (coords.). *Los modelos pedagógicos en educación física qué, cómo, por qué y para qué* (pp.247-272). Universidad de León: Servicio de Publicaciones. <http://hdl.handle.net/10612/13251>

Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2014). Actividades en el medio natural, aula y formación del profesorado. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (45), 8-13. <https://goo.su/1LC2c>

Baena-Extremera, A., González-Melero, E., González-Ruiz, J. & Sánchez Fuentes, J.A. (2025). Educación de aventura: beneficios y aplicaciones. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 89, 59-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10370528>

De Bock, T., Scheerder, J., Theeboom, M., Schyvinck, C., De Clerck, T., & Willem, A. (2023). An organizational change perspective on the incorporation of parkour in a gymnastics federation. *Sport in Society*, 26(12), 2033-2054. <https://doi.org/10.1080/17430437.2023.2228732>

Miranda-Ullán, R., Álvarez-Sánchez, J. L., & Pérez-Pueyo, Á. (2024). Diseño e implementación de una situación de aprendizaje de parkour en secundaria a través del Estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 438(2), 33-59. <https://doi.org/10.55166/reefd.v438i2.1131>

Moreno, D. C. (2016). Como crear nuevos deportes desde la educación física. El aprendizaje por proyectos como estrategia práctica motivante. *EmásF: revista digital de educación física*, (38), 103-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5351995>

Orden del 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las

- diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determinan los procesos de tránsito entre ciclos y con Educación Primaria. BOJA, núm. 104, de 2 de junio de 2023. <https://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden30mayo2023EducacionInfantil.pdf>
- Pagnon, D., Faity, G., Maldonado, G., Daout, Y., & Grosprêtre, S. (2022). What Makes Parkour Unique? A Narrative Review Across Miscellaneous Academic Fields. *Sports medicine*, 52(5), 1029–1042. <https://doi.org/10.1007/s40279-022-01642-x>
- Real Decreto 157/2022 del 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 19309–19460. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>
- Suárez, C., & Fernández-Río, J. (2012). *El parkour como contenido educativo en Educación Primaria a través del aprendizaje cooperativo*. En C. Velázquez Callado, J. J. Rodríguez Jiménez & S. de Prado Herrera (Eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 370-379). La Peonza Publicaciones. <https://grupoinvesdeporteescolarsg.files.wordpress.com/2013/12/libro-de-actas-comunicacion3b3n-pp-91-98.pdf>
- Um Parkour. (2012, 28 de agosto). Entrevista a Carlos Serrano. <http://umparkour.com/web/carlos-serrano/>
- Yugueros Martín, Á., y Jiménez Herranz, B. (2017). *El parkour en educación primaria y secundaria: otra forma de trabajar las capacidades y habilidades motrices*. En J. Fernández-Río, R. Sánchez-Gómez, & Méndez-Giménez, A., *Actas del XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 219-232). Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Williams, A., & Wainwright, N. (2020). Re-thinking adventurous activities in physical education: Models-based approaches. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 20(3), 217-229. <https://doi.org/10.1080/14729679.2019.1634599>

Fecha de recepción: 15/10/2025
 Fecha de aceptación: 15/12/2025



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

LA VIOLENCIA DE GÉNERO. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DEL TEATRO

Laura Atienza Fernández

Profesora. España

Email: laura.atifer@gmail.com

Alfonso Murillo Fuentes

Profesor Universidad Pablo de Olavide. España

Email: amurfue@upo.es

Sofía Atienza Fernández

Profesora. España

Email: sofia.atifer@gmail.com

José Manuel Cenizo Benjumea

Profesor Universidad Pablo de Olavide. España

Email: jmcenben@upo.es

RESUMEN

Este estudio presenta una propuesta didáctica basada en la creación teatral para la prevención de la violencia de género en alumnado de 1.º de Bachillerato, fundamentada en metodologías activas y con un enfoque competencial e inclusivo. La intervención, estructurada en ocho sesiones y centrada en el desarrollo de las competencias específicas 3 y 4 del currículo de Educación Física, fue evaluada mediante una rúbrica y una escala de coevaluación. El análisis estadístico —a través de pruebas no paramétricas (Kruskal-Wallis, Mann-Whitney U y Wilcoxon)— evidenció una mejora significativa en la dimensión coherencia con valores de igualdad y progresos en el análisis de los escalones de la violencia. Los indicadores del CE 3.3 mostraron puntuaciones elevadas y homogéneas, especialmente en rechazo de estereotipos y defensa de la igualdad. No se encontraron diferencias significativas por sexo, lo que indica que la propuesta fue equitativa y efectiva para todos. Aunque algunos equipos presentaron diferencias en resolución de conflictos y crítica a la violencia, el tamaño del efecto fue moderado o pequeño. En conjunto, se muestra que el teatro es una herramienta pedagógica eficaz para promover la reflexión crítica, la igualdad y la sensibilización frente a la violencia de género.

PALABRAS CLAVE:

Metodologías activas; desarrollo de competencias; igualdad de género; violencia de género; aprendizaje servicio.

GENDER VIOLENCE. A TEACHING PROPOSAL IN PHYSICAL EDUCATION THROUGH THEATRE

ABSTRACT

This study presents an educational proposal based on theatrical creation for the prevention of gender violence among 1st-year upper secondary school students, based on active methodologies and with a competency-based and inclusive approach. The intervention, structured in eight sessions and focused on the development of specific competencies 3 and 4 of the Physical Education curriculum, was evaluated using a rubric and a co-evaluation scale. Statistical analysis—using non-parametric tests (Kruskal-Wallis, Mann-Whitney U, and Wilcoxon)—showed a significant improvement in the dimension of consistency with values of equality and progress in the analysis of the stages of violence. The CE 3.3 indicators showed high and consistent scores, especially in the rejection of stereotypes and the defence of equality. No significant differences were found by gender, indicating that the proposal was equitable and effective for all. Although some teams showed differences in conflict resolution and criticism of violence, the effect size was moderate or small. Overall, theatre is shown to be an effective pedagogical tool for promoting critical reflection, equality and awareness of gender-based violence.

KEYWORD

Active methodologies, skills development, gender equality, gender violence, service learning.

INTRODUCCIÓN.

En las últimas décadas, la Educación Física (EF) ha evolucionado más allá de lo puramente motriz, incorporando dimensiones sociales y comunitarias. (Balcázar et al., 2024). Este replanteamiento pedagógico ha permitido incorporar ámbitos como el emocional, ético y expresivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con especial relevancia durante la adolescencia (Biberos et al., 2023).

Esta etapa vital constituye un periodo crítico en el que los jóvenes interiorizan normas de género y roles sociales. Por ello, se considera un momento estratégico para intervenir desde la educación en la prevención de la violencia de género, mediante enfoques inclusivos, integrales y orientados a la equidad (Greene & Patton, 2020).

Desde una perspectiva coeducativa, la EF puede identificar y prevenir actitudes discriminatorias, y promover espacios reflexivos donde se involucre activamente en la construcción de una convivencia más justa (Arenas-Arroyo et al., 2022; Castanedo Alonso & Capllonch Bujosa, 2019). En este contexto, la EF se consolida como un espacio privilegiado para promover la conciencia crítica, fomentar el respeto a la diversidad y desarrollar actitudes de convivencia, a través de metodologías activas centradas en el alumnado (Aguilar et al., 2021).

En particular, el teatro se ha consolidado como herramienta inclusiva que potencia la confianza, la desinhibición y la expresión emocional (Ponce et al., 2023). Además, su aplicación en contextos educativos ha demostrado favorecer el autoconocimiento, la empatía, la desinhibición y la capacidad de análisis crítico del entorno social donde pueden reflexionar sobre sí mismos como ciudadanos integrados en sus comunidades socioculturales. (Auld, 2023; Parejo-Olcina, 2021).

Así mismo, prácticas como el teatro de sombras corporales, la improvisación escénica o el Teatro del Oprimido ofrecen al alumnado la posibilidad de representar y cuestionar situaciones de discriminación o desigualdad desde un lugar participativo y creativo favoreciendo un bienestar emocional tanto en chicas como chicos (Cifo & Alcaraz-Muñoz, 2024; Herrero, 2024; López & Canales, 2007; Seves, 2018).

Concretamente en el ámbito de la EF, diversos estudios han evidenciado la eficacia de incorporar el teatro para prevenir la violencia de género, desarrollando habilidades socioemocionales y actitudes igualitarias con alumnado adolescente (Castanedo Alonso & Capllonch Bujosa, 2019; Jiménez & González, 2023; Pradena-García et al., 2023). En este contexto, estrategias como la evaluación dialógica, el trabajo cooperativo y las prácticas expresivas han sido empleadas dentro de propuestas teatrales, consolidándose como recursos clave para avanzar hacia una educación emocionalmente inteligente y socialmente comprometida (González et al., 2019; Souza et al., 2024).

En coherencia con la evolución pedagógica que ha experimentado la EF, los marcos curriculares actuales también reconocen la necesidad de abordar de forma explícita problemáticas sociales como la violencia de género y la desigualdad desde una perspectiva formativa y crítica. En el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, el currículo vigente de Bachillerato —establecido por el Decreto 103/2023, por el que se regula la ordenación y el currículo de esta etapa educativa

(en adelante Decreto 103/2023), y desarrollado por la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía (en adelante, Orden de 30 de mayo de 2023)— incorpora de manera expresa estas dimensiones a través de las competencias específicas del área de EF. Esta inclusión refleja un compromiso por integrar en la práctica docente valores vinculados con la igualdad, la convivencia y el respeto, alineados con los objetivos de una educación integral y transformadora.

Por otro lado, el Real Decreto 243/2022, de 29 de marzo, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato (en adelante, Real Decreto 243/2022), define en su artículo 2 las competencias específicas como los desempeños que el alumnado debe ser capaz de desplegar en actividades o situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada materia o ámbito.

En este marco, la competencia específica 3 promueve la participación en prácticas motrices inclusivas, el respeto a la diversidad y la autorregulación emocional, incentivando una actitud crítica y proactiva ante comportamientos discriminatorios o contrarios a la convivencia. Por su parte, la competencia específica 4 impulsa el análisis crítico de las prácticas culturales vinculadas a la motricidad, considerando su origen y evolución desde una perspectiva de género y los intereses sociopolíticos que han condicionado su desarrollo. Ambas competencias permiten integrar propuestas que previenen la violencia y fomentan valores éticos, donde el teatro actúa como herramienta para la expresión, reflexión y transformación social.

Dado el creciente reconocimiento del teatro como una herramienta pedagógica potente para el desarrollo socioemocional y la reflexión crítica, junto con la importancia de la normativa que rige el currículo de Bachillerato, resulta fundamental promover y sistematizar programas específicos en EF que utilicen modelos pedagógicos activos, fomentando la participación del alumnado para abordar la violencia de género.

Partiendo de esta exigencia, el presente estudio tiene como objetivo describir la implementación de una situación de aprendizaje (SdA) centrada en la expresión corporal, concretamente en el teatro, como estrategia pedagógica para el desarrollo de la educación en la violencia de género en alumnado de 1.º de Bachillerato, diseñada a partir de la hibridación de modelos pedagógicos activos. Asimismo, se propone analizar el efecto de dicha intervención en el aprendizaje del alumnado, prestando especial atención al desarrollo de la competencia específica 3 y la competencia específica 4, evaluando si existen diferencias significativas en función del sexo y de los equipos participantes.

1. MÉTODO

El diseño que se utilizó en esta investigación fue de tipo cuasiexperimental con un grupo de un centro de Educación Secundaria (Bisquerra, 2012). El estudio desarrolló durante los meses de abril y mayo. Los participantes que formaron parte del estudio fueron 29, de los cuales 15 eran niños y 14 niñas. La selección del alumnado participante se realizó mediante el método de muestreo no probabilístico intencional (Bisquerra, 2012).

El estudio fue aprobado por el Consejo escolar del centro educativo. Para su desarrollo se tuvieron en cuenta las recomendaciones de Helsinki para la investigación con personas. Los representantes legales de los escolares fueron informados por los investigadores detalladamente y por escrito de las características y procedimientos a realizar, firmando un consentimiento informado.

1.1. PROPUESTA DIDÁCTICA

▪ Contextualización:

La SdA se aplicó en un grupo de 1.º de Bachillerato de un centro de la provincia de Sevilla. El ambiente de aula era positivo, ya que la mayoría del alumnado compartía clase desde cursos anteriores. El perfil socioeconómico era medio y la diversidad cultural limitada: todos los estudiantes eran españoles, salvo un alumno alemán. En cuanto al lenguaje, se observaron leves diferencias en la competencia lingüística, especialmente en el alumno extranjero, aunque su dominio del español era suficiente y no afectó a la actividad.

▪ Justificación:

La propuesta teatral se fundamentó en el Decreto 103/2023, integrando competencias clave como expresión cultural, conciencia social y comunicación lingüística. Uóo el teatro como herramienta vivencial para fomentar empatía, igualdad y gestión emocional, abordando la violencia de género desde una perspectiva educativa, inclusiva y preventiva. Incorporó las TIC, potenció el trabajo cooperativo y se adaptó al Diseño Universal para el Aprendizaje, garantizando la inclusión de todo el alumnado. Además, impulsó la investigación crítica y la valoración cultural andaluza, justificando su implementación como estrategia pedagógica transformadora y coherente con los retos sociales actuales.

▪ Concreción curricular:

Este apartado se diseñó en coherencia con el currículo oficial de 1.º de Bachillerato en Andalucía, establecido por el RD 243/2022, el D 103/2023 y la Orden de 30 de mayo de 2023 (tabla 1).

Tabla 1.

Elementos del currículo que contribuye a adquirir y desarrollar la SdA.

OBJETIVOS DE ETAPA:

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- b) Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.
- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes. (...).

COMPETENCIA ESPECÍFICA 3: Difundir y promover nuevas prácticas motrices, compartiendo espacios de actividad físico-deportiva con independencia de las diferencias culturales, sociales, de género y de habilidad, priorizando el respeto hacia los participantes y a las reglas sobre los resultados, adoptando una actitud (...) y desarrollando procesos de autorregulación emocional (...), para contribuir autónomamente al entendimiento social y al compromiso ético (...), fomentando la detección precoz y el conocimiento de las estrategias, para abordar cualquier forma de discriminación o violencia. COMPETENCIA ESPECÍFICA 4: Analizar críticamente e investigar acerca de las prácticas y manifestaciones culturales vinculadas con la motricidad según su origen y su evolución desde la perspectiva de género y desde los intereses económicos, políticos y sociales que hayan condicionado su desarrollo, practicándolas y fomentando su conservación para ser capaz de defender desde una postura ética y contextualizada los valores que transmiten.	DESCRIPTORES PERFIL DE SALIDA: CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia (...) CPSAA1.1. Fortalece el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia (...) CPSAA2. Adopta de forma autónoma un estilo de vida Sostenible (...) CPSAA5. Planifica a largo plazo evaluando los propósitos CC3. Adopta un juicio propio y argumentado ante problemas Éticos (...) STEM5. Planea/emprende acciones fundamentadas científicamente para promover la salud física y mental CPSAA1.2. Desarrolla una personalidad autónoma CC1. Analiza hechos, normas e ideas relativas a la dimensión social CCEC1. Reflexiona, promueve y valora críticamente el patrimonio cultural y artístico
CRITERIO DE EVALUACIÓN: 3.3. Establecer mecanismos de relación y entendimiento..., teniendo en cuenta las aficiones, posibilidades y limitaciones, hábitos e intereses... haciendo uso efectivo de habilidades sociales de diálogo en la resolución de conflictos y respeto ante la diversidad, ... y posicionándose activa, reflexiva y críticamente frente a los estereotipos, las actuaciones discriminatorias y la violencia, así como conocer las estrategias para la prevención, la detección precoz y el abordaje de las mismas. 4.1. Comprender y contextualizar la influencia cultural y social de las manifestaciones motrices más relevantes en el panorama actual, analizando sus orígenes y su análisis crítico y comparativo entre su evolución actual y la expresada en las diversas culturas y a lo largo de los tiempos y rechazando aquellos componentes que no se ajusten a los valores de una sociedad abierta, inclusiva, diversa e igualitaria.	SABERES BÁSICOS: EDFI.1.B.3. Autogestión de proyectos (...). EDFI.1.D.3. Análisis crítico (...) EDFI.1.D.5. Desempeño de roles (...) EDFI.1.D.6. Identificación y rechazo a conductas contrarias a la convivencia (...) EDFI.1.E.1. Los juegos y deportes tradicionales y autóctonos (...). EDFI.1.E.2. Técnicas específicas de expresión corporal (...). EDFI.1.E.5. Deportes y perspectiva de género (...). EDFI.1.E.6. Deporte, política y economía (...).
OBJETIVOS DIDÁCTICOS: - Establecer habilidades sociales de diálogo, trabajo cooperativo y resolución de conflictos durante la creación y representación teatral, valorando y respetando la diversidad. - Comprender la influencia cultural y social del teatro como manifestación artística, reflexionando sobre cómo ha abordado históricamente las relaciones de pareja y los estereotipos, y transmitiendo en su creación teatral valores de igualdad, inclusión y rechazo de cualquier forma de violencia.	

Notas: CC: Competencia ciudadana; CD: Competencia digital; CCEC: Competencia en conciencia y expresiones culturales; CE: competencia emprendedora; CPSAA: Competencia personal, social y de aprender a aprender.

El producto final de esta SdA fue la creación y representación teatral centrada en la escalera de violencia de género, por equipos, y presentada además al alumnado de 2º de ESO, etapa en la que comienzan las primeras parejas y relaciones. Esta actividad favorece la creatividad, la expresión corporal y oral, así como el trabajo en equipo, culminando en una exhibición final.

▪ Metodología:

La propuesta metodológica se alineó con el Real Decreto 243/2022, aplicando un enfoque activo, competencial y centrado en el alumnado. Se integraron modelos pedagógicos como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Servicio (APS) y la evaluación formativa (EvF). El alumnado trabajó cooperativamente para diseñar y representar una obra teatral sobre relaciones adolescentes, partiendo de la investigación y culminando con una representación dirigida a estudiantes de 2º de la ESO, con un claro propósito social y preventivo. Se utilizaron técnicas como la instrucción directa, la indagación guiada y la resolución de problemas, favoreciendo un aprendizaje autónomo, reflexivo y con impacto real.

▪ Recursos didácticos:

Para llevar a cabo esta SdA se utilizaron diversos recursos didácticos. Entre los materiales de EF se emplearon bancos suecos y aros grandes. En el aula, se utilizaron bolígrafos y folios para la planificación y elaboración de guiones. Los espacios utilizados incluyeron el gimnasio, el salón de actos y las pistas exteriores, favoreciendo una práctica escénica flexible. Además, se incorporaron recursos complementarios como hojas de coevaluación, hojas de reflexión sobre el teatro y la violencia de género, fotos de emociones y emoticonos, definiciones de emociones y tarjetas de representaciones, enriqueciendo así el enfoque emocional, expresivo y reflexivo del proyecto.

Figuras 1 y 2

Rutinas de pensamiento.



Formulario de reflexión sobre teatro. El título es "HOJA REFLEXIÓN TEATRO" con un fondo rojo y decorado con bombillos. Incluye campos para "NOMBRE Y APELLIDOS:" y "CURSO:". Hay una imagen de una persona con una bombilla encendida. Las preguntas son: "¿Cómo te sientes cuando escuchas la palabra 'teatro'?", "¿Qué piensas cuando escuchas la palabra 'teatro'?", y "¿Cómo actúas cuando escuchas la palabra 'teatro'?". Cada pregunta tiene un recuadro rojo para la respuesta.

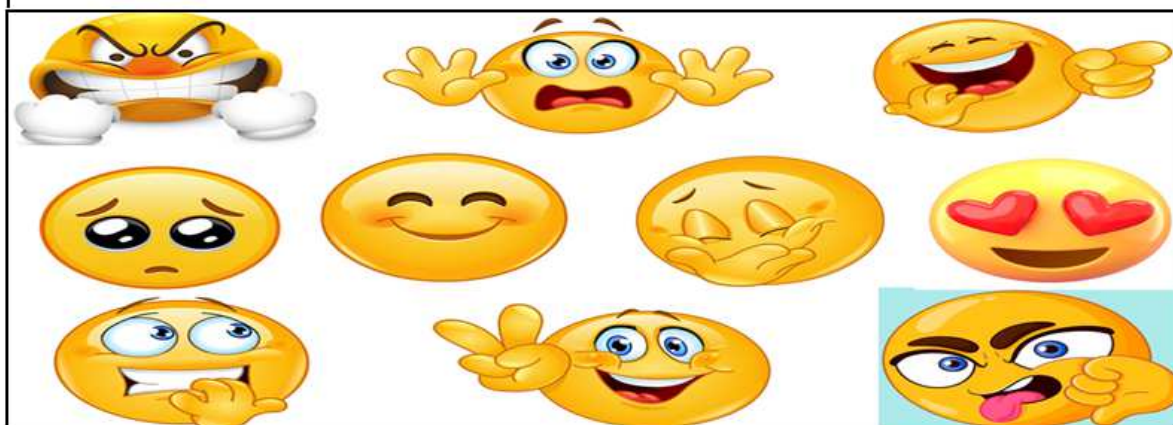


Formulario de ideas sobre violencia de género. El título es "HOJA IDEAS VIOLENCIA DE GÉNERO" con un fondo azul y un icono de un símbolo de género con una bombilla. Incluye campos para "NOMBRE Y APELLIDOS:" y "CURSO:". Hay una imagen de una persona con una bombilla encendida. Las secciones son: "3 IDEAS" (con tres líneas de texto), "2 EJEMPLOS" (con dos líneas de texto), y "1 SOLUCIÓN" (con una línea de texto).

Nota: Elaboración propia.

Figura 3

Tarjetas de emoticonos con emociones.



Nota: Elaboración propia.

Figura 4

Tarjetas de niños con emociones.



Nota: Elaboración propia.

▪ **Medidas de atención a la diversidad:**

Para atender la diversidad y garantizar un aprendizaje inclusivo, esta SdA se diseñó siguiendo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ofreciendo múltiples formas de representación, acción/expressión e implicación. Se emplearon materiales visuales y auditivos, teatro en distintos estilos y apoyos adaptados. El alumnado participó según sus capacidades: en escena, en tareas técnicas o creativas. La temática, ligada a su realidad, favoreció la reflexión crítica y la motivación. Se atendieron necesidades específicas (superdotación, alumnado extranjero y protocolo de autolesiones), logrando una participación equitativa y significativa que convirtió la diversidad en fortaleza.

▪ Desarrollo de las sesiones:

La SdA tuvo una duración de 8 sesiones, cada una de aproximadamente 50 minutos (tabla 2).

Tabla 2.

Fases y desarrollo de la SdA.

FASE	SES	DESCRIPCIÓN
MOT	1	Introducción de la SdA, el producto final y la forma de evaluar. Motivación con la temática. Evaluación inicial para ver qué saben de la violencia de género.
ACT	1-2	Realización de actividades de presentación, desinhibición y que favorezcan algunos aspectos de la expresión corporal.
EXP	3-5	Actividades de conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social (basándose en el libro de EF Emocional de Irene Pellicer Royo). Actividades de comunicación no verbal y de improvisación.
EST	6	Formación de equipos de trabajo y creación de la representación teatral.
APLI	7-8	Representación de todas las escenas de teatro, primero a la propia clase y luego al alumnado de 2º de ESO del centro.
CON/EV	7-8	Evaluación ambos días, dando la posibilidad de mejorar y aumentar nota en el segundo. Cumplimentación hoja con preguntas relacionadas con la escena y la violencia de género (algunas son las mismas que en la evaluación inicial). Realización de una reflexión final y coevaluación del alumnado.

Notas: APLI: Aplicación ; CON/EV: Conclusión/Evaluación; EST: estructuración; EXP: Exploración; INFO: Información; MOT: Motivación; SES: sesión.

▪ Evaluación:

La evaluación en esta SdA se fundamentó en un enfoque formativo y compartido, promoviendo la participación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje. Se implementaron estrategias como la coevaluación, donde los estudiantes ofrecieron retroalimentación constructiva entre pares, y la heteroevaluación por parte del docente, orientada a guiar y mejorar el trabajo individual y grupal. Esta combinación facilitó una evaluación continua, reflexiva y orientada al progreso, fomentando la autorregulación, la conciencia crítica y el desarrollo de competencias clave en un entorno colaborativo e inclusivo. Para la evaluación se seleccionaron dos criterios vinculados a las competencias específicas 3 y 4, de conformidad con la Orden de 30 de mayo de 2023. Estos criterios permitieron valorar, por un lado, la capacidad para expresar ideas, emociones y valores mediante lenguajes artísticos y, por otro, la habilidad para analizar críticamente problemáticas sociales como la violencia de género, fomentando un aprendizaje reflexivo, creativo y comprometido con su realidad social.

Tabla 3.

Criterios de evaluación y forma de evaluar la SdA.

¿QUÉ?		¿CÓMO, QUIÉNES y CUÁNDO?	
CE	OD	EVIDENCIA	EVALUACIÓN
3.3	Establecer habilidades sociales de diálogo, trabajo cooperativo y resolución de conflictos durante la creación y representación teatral, valorando y respetando la diversidad.	Trabajo de equipo en el proceso de creación de la escena.	Escala evaluación. Coevaluación de los miembros del equipo. Sesión 8
4.1	Comprender la influencia cultural y social del teatro como manifestación artística, reflexionando sobre cómo ha abordado históricamente las relaciones de pareja y los estereotipos, y transmitiendo en su creación teatral valores de igualdad, inclusión y rechazo de cualquier forma de violencia.	Representación grupal de las escenas. Hoja de preguntas sobre teatro.	Rúbrica perspectiva género. Heteroevaluación (docente-alumnado). Sesión 7 y 8

Nota: CE: Criterio de Evaluación; OD: Objetivos didácticos.

En esta SdA, los indicadores de logro se fundamentan en los criterios de evaluación 3.3 y 4.1, establecidos en la normativa vigente, y tienen como objetivo valorar tanto el proceso de aprendizaje como el producto final elaborado por el alumnado.

El criterio 3.3 se centra en aspectos relacionales y actitudinales dentro del trabajo en equipo, promoviendo valores como el respeto, la equidad y la resolución pacífica de conflictos. Los indicadores asociados incluyen la escucha activa y respeto hacia las opiniones de todos los miembros, la distribución equilibrada de tareas según las capacidades individuales, el reconocimiento y valoración de las diferencias (gustos, habilidades e identidad), y la gestión dialogada de los conflictos. Asimismo, se evalúa la capacidad para evitar estereotipos y comentarios discriminatorios, defender la igualdad, mantener una actitud crítica frente a conductas que fomentan la violencia o discriminación, y apoyar a quienes presentan mayores dificultades sin burlas ni juicios.

Por otro lado, el criterio 4.1 enfatiza la comprensión crítica y contextualización de problemáticas sociales como la violencia de género. Los indicadores correspondientes incluyen la capacidad para contextualizar situaciones de violencia de género, analizar sus diferentes manifestaciones o escalones, rechazar activamente estereotipos y lenguaje no inclusivo, y demostrar coherencia con valores de igualdad y diversidad. Finalmente, se valora la justificación crítica de las decisiones dramáticas tomadas durante el desarrollo de la actividad teatral.

Tabla 4

Rúbrica perspectiva de género. Heteroevaluación. Criterio 4.1

1. Contextualiza las situaciones de violencia de género	No identifica contextos ni cambios históricos	Reconoce ejemplos actuales, pero sin análisis profundo	Relaciona ejemplos actuales con sus raíces culturales e históricas	Explica claramente la evolución histórica y cultural de la violencia de género
2. Análisis de los escalones de la violencia	Se limita a enumerarlos sin profundizar	Identifica los escalones con alguna explicación	Analiza con claridad y sentido crítico	Analiza e interpreta cada escalón, incluyendo su repercusión social
3. Rechazo de estereotipos y lenguaje no inclusivo	Usa sin reflexionar estereotipos o lenguaje inadecuado	Muestra cierta intención de evitarlos	Evita conscientemente elementos no inclusivos o discriminatorios	Rechaza de forma activa y propone alternativas igualitarias
4. Coherencia con valores de igualdad y diversidad	No se refleja en la obra teatral	Aparece puntualmente sin consistencia	Es coherente con los valores planteados	La representación está completamente alineada con los valores de inclusión, igualdad y diversidad
5. Justificación de las decisiones dramáticas	No explica por qué representa lo que representa	Ofrece justificaciones superficiales	Justifica con claridad decisiones de guion, escena o personajes	Ofrece reflexiones críticas sobre sus elecciones teatrales y su impacto

Nota: Elaboración propia.

Tabla 5

Escala de coevaluación criterio 3.3

Escala de observación (enunciados)				
1. Nunca/casi nunca		2. Algunas veces	3. Casi siempre	4. Siempre
Aspecto para observar		Actor 1	Actor 2	Comentario
Escucha y respeta las opiniones de todas las personas del equipo.				
Se reparten las tareas de forma equilibrada teniendo en cuenta lo que cada uno puede aportar				
Tiene en cuenta las diferencias (gustos, habilidades, identidad, etc.) de cada compañero/a				
Resuelve los conflictos hablando y buscando acuerdos				
No usa estereotipos ni hacen comentarios discriminatorios				

Respetar y defender la igualdad entre todos y todas

Se muestra crítico/a con actitudes o ideas que fomentan la violencia o la discriminación

Ayuda a quien tiene más dificultad sin burlas ni juicios

Nota: Elaboración propia

1.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Las variables independientes fueron el sexo (niños y niñas), los equipos participantes y la sesión de evaluación (7 y 8). Las dependientes fueron las puntuaciones en los indicadores de los criterios CE 4.1 y CE 3.3, como contextualización de violencia, rechazo de estereotipos, valores de igualdad, justificación de decisiones, escucha, resolución de conflictos y crítica a la violencia.

Se realizó un análisis estadístico descriptivo (media y desviación estándar) de las puntuaciones obtenidas por el alumnado en los indicadores correspondientes a los criterios de evaluación CE 4.1 y CE 3.3, a partir del estudio de los resultados en los instrumentos de evaluación utilizados, segmentados por sexo (niños y niñas) y por los 10 equipos participantes.

Antes de llevar a cabo los análisis de contraste, se evaluó la normalidad de las muestras mediante la prueba de Shapiro-Wilk, observándose que los datos no seguían una distribución normal ($p < 0,05$). Por este motivo, se optó por utilizar pruebas no paramétricas para los análisis. Para examinar diferencias entre niños y niñas se aplicó la prueba de Mann-Whitney U, y para evaluar diferencias entre los distintos equipos se empleó la prueba de Kruskal-Wallis.

Asimismo, se utilizó el test de Wilcoxon para comparar las puntuaciones obtenidas en las sesiones 7 y 8, con el objetivo de evaluar los cambios asociados a la intervención educativa.

Todos los análisis estadísticos se realizaron con el software SPSS Statistics, versión 28. El nivel de significación establecido para todas las pruebas fue del 5%.

2. RESULTADOS

Los resultados en los dos instrumentos de evaluación evidencian una mejora general en los distintos indicadores del CE 4.1 tras la segunda sesión (tabla 1), con incrementos especialmente significativos en las dimensiones analiza escalones de violencia y coherente con valores de igualdad. La dimensión rechazo de estereotipos mantuvo una puntuación máxima constante (4,00) en ambas sesiones, reflejando un consenso generalizado entre el alumnado en este aspecto.

El análisis desagregado por sexo revela que las niñas obtuvieron puntuaciones superiores en la mayoría de los indicadores, destacando en justificación de decisiones y coherencia con valores de igualdad, donde también se registró una mayor progresión respecto a la sesión anterior. Por el contrario, los niños

mostraron un desempeño comparativamente inferior en términos de argumentación y una mayor variabilidad en sus respuestas.

Tabla 6.

Análisis descriptivo de las variables de la rúbrica en función de la sesión y el sexo. Los datos se muestran como media±desviación típica.

	Sesión	Contextualiza violencia	Analiza escalones violencia	Rechazo estereotipos	Coherente valores igualdad	Justifica decisiones	Media CE 4.1
Todos (n=28)	7	2,96±0,88	3,64±0,49	4,00±0,00	3,11±0,31	3,07±0,94	3,36±0,39
	8	2,96±0,88	4,00±0,00	4,00±0,00	4,00±0,00	3,07±0,94	3,61±0,35
Niños (n=14)	7	2,79±0,89	3,79±0,43	4,00±0,00	3,07±0,27	2,86±0,95	3,30±0,39
	8	2,79±0,89	4,00±0,00	4,00±0,00	4,00±0,00	2,86±0,95	3,53±0,36
Niñas (n=14)	7	3,14±0,86	3,50±0,52	4,00±0,00	3,14±0,36	3,29±0,91	3,41±0,40
	8	3,14±0,86	4,00±0,00	4,00±0,00	4,00±0,00	3,29±0,91	3,69±0,35

NOTA: CE Criterio de evaluación

Los resultados obtenidos a través del instrumento CE 3.3 muestran puntuaciones elevadas y homogéneas en todas las dimensiones evaluadas (tabla 2). Al desagregar por sexo, se observan ligeras diferencias a favor del grupo de niñas en algunas dimensiones, como escucha y crítica a la violencia, así como una menor dispersión en sus puntuaciones. Las dimensiones no estereotipos, defiende igualdad y ayuda a los demás alcanzaron la puntuación máxima en ambos grupos, sin variabilidad entre los casos.

Tabla 7.

Análisis descriptivo de las variables de la Escala en función del sexo. Los datos se muestran como media±desviación típica.

	Escucha	Reparte	En cuenta diferencias	Resuelve conflictos	No estereotipos	Defiende igualdad	Crítica violencia	Ayuda demás	Media CE3.3
Todos	3,89±0,31	3,96±0,19	3,96±0,19	3,93±0,26	4,00±0,00	4,00±0,00	3,93±0,26	4,00±0,00	3,94±0,09
Niños	3,86±0,36	3,93±0,27	4,00±0,00	3,93±0,27	4,00±0,00	4,00±0,00	3,86±0,36	4,00±0,00	3,93±0,08
Niñas	3,93±0,27	4,00±0,00	3,93±0,27	3,93±0,27	4,00±0,00	4,00±0,00	4,00±0,00	4,00±0,00	3,96±0,10

No se observaron diferencias significativas entre niños y niñas en ninguna de las variables evaluadas del CE 4.1 durante la sesión 8 ($p > 0,05$). Las puntuaciones promedio y rangos indican un desempeño homogéneo en competencias relacionadas con la contextualización de la violencia, análisis de escalones de violencia, rechazo de estereotipos, coherencia con valores de igualdad y justificación de decisiones. Además, los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis muestran que no existen diferencias significativas entre los 10 equipos en ninguna de las variables evaluadas durante la sesión 8 ($p > 0,05$ en todas las pruebas).

Tabla 8.

Resultados de las pruebas no paramétricas por sexo (Mann-Whitney) y por equipo (Kruskal-Wallis) en variables de la Rúbrica en la sesión 8.

	Rango medio niños	Rango medio niñas	U	Z	p (Mann- Whitney)	H	gl	p (Kruskal- Wallis)
Contextualiza violencia	12,93	16,07	76,00	-1,078	0,281	6,660	9	0,673
Analiza escalones violencia	14,50	14,50	98,00	0,000	1,000	0,000	9	1,000
Rechazo estereotipos	14,50	14,50	98,00	0,000	1,000	0,000	9	1,000
Coherente con valores igualdad	14,50	14,50	98,00	0,000	1,000	0,000	9	1,000
Justifica decisiones	12,79	16,21	74,00	-1,205	0,228	9,883	9	0,360
Media CE 4.1	12,71	16,29	73,00	-1,211	0,226	7,974	9	0,537

NOTA: CE Criterio de evaluación

Los resultados no muestran diferencias significativas por sexo en ninguna de las variables analizadas ($p > 0,05$, Mann-Whitney). Sin embargo, sí se encontraron diferencias significativas entre equipos en resuelve conflictos, critica la violencia y en la media CE3.3 ($p < 0,05$, Kruskal-Wallis).

El análisis del tamaño del efecto (d-Cohen) para las variables con diferencias significativas entre equipos mostró una magnitud moderada en “critica la violencia” (valor aproximado de 0,55), y un tamaño pequeño-moderado en la media global del criterio CE3.3 (~0,33). En contraste, la variable “resuelve conflictos”, a pesar de presentar diferencias significativas estadísticas, no evidenció un tamaño del efecto relevante. Estas magnitudes sugieren que, aunque las diferencias entre equipos son estadísticamente significativas, la relevancia práctica es especialmente notable en la crítica a la violencia, aspecto clave para el aprendizaje socioemocional y la intervención educativa.

Tabla 9.

Resultados de las pruebas no paramétricas por sexo (Mann-Whitney) y por equipo (Kruskal-Wallis) en la dimensión CE3.3

	Rango promedio Niños	Rango promedio Niñas	Mann- Whitney U	Z	p bilateral	Kruskal- Wallis H	gl	p asintótica
Escucha	14,00	15,00	91,000	-0,600	0,549	6,840	9	0,654
Reparte	14,00	15,00	91,000	-1,000	0,317	8,333	9	0,501
En cuenta diferencias	15,00	14,00	91,000	-1,000	0,317	8,333	9	0,501

Resuelve conflictos	14,50	14,50	98,000	0,000	1,000	17,308	9	0,044*
No estereotipos	14,50	14,50	98,000	0,000	1,000	0,000	9	1,000
Defiende igualdad	14,50	14,50	98,000	0,000	1,000	0,000	9	1,000
Critica violencia	13,50	15,50	84,000	-1,441	0,150	17,308	9	0,044*
Ayuda a los demás	14,50	14,50	98,000	0,000	1,000	0,000	9	1,000
Media CE3.3	12,36	16,64	68,000	-1,536	0,125	18,682	9	0,028*

NOTA: CE Criterio de evaluación

Los resultados del test de Wilcoxon indican una mejora significativa únicamente en la variable coherente con valores de igualdad, con 25 de los 28 estudiantes mostrando puntuaciones superiores en la sesión 8 respecto a la sesión 7, sin registros de descenso. La dimensión analiza escalones de violencia presentó una mejora parcial, con 10 estudiantes mejorando y 18 manteniéndose estables. En las demás dimensiones (contextualiza violencia, rechazo de estereotipos y justifica decisiones) no se observaron cambios entre sesiones.

3. DISCUSIÓN.

El presente estudio tiene como objetivo describir la implementación de una SdA centrada en el teatro como estrategia pedagógica para el desarrollo de la educación en la prevención de la violencia de género, dirigida al alumnado de 1º de Bachillerato y diseñada a partir de metodologías activas. En esta propuesta, el alumnado, con el apoyo de una hibridación de tres modelos pedagógicos (ABP, APS y EvF), debía crear y representar una obra teatral en equipos, culminando en una exhibición final dirigida al alumnado de 2º de ESO del mismo centro. La propuesta, compuesta por ocho sesiones, se ha vinculado a los distintos elementos curriculares recogidos en el Real Decreto 243/2022 y en la Orden de 30 de mayo de 2023.

De acuerdo con los resultados obtenidos tras su implementación, se observa un efecto positivo en el aprendizaje, evaluado a través de dos criterios de evaluación: el CE 3.3 y el C E4.1. Estos se corresponden, respectivamente, con la competencia específica 3 (fomentar inclusión, diversidad y actitud crítica ante la discriminación) y con la competencia específica 4 (analizar críticamente las prácticas motrices desde una perspectiva de género y su contexto sociopolítico). Esta experiencia de aprendizaje, diseñada en consonancia con las necesidades socioculturales del alumnado y el currículo normativo, facilita una formación integral, tal como defienden Blanco & González (2021) favoreciendo el desarrollo de la expresión corporal y oral, así como el trabajo en equipo a través del teatro. Por otra parte, logra como señalan Cappello et al. (2024), un bienestar emocional y físico. Esto confirma que el uso del teatro como herramienta educativa puede ser

fundamental para promover la gestión emocional (Ponce et al., 2023) y la prevención de la violencia de género (Herrero, 2024; Pradena et al., 2023).

En consecuencia, los resultados tras la intervención evidencian un fortalecimiento generalizado en las dos competencias específicas de EF programadas. La incorporación de estrategias vinculadas a la autorregulación, evidenciada en la mejora parcial en el análisis de escalones de violencia, se alinea con la relevancia del desarrollo socioemocional (Zins & Elias, 2007) y con el papel de la evaluación formativa en la promoción del aprendizaje autorregulado (Panadero, 2017) en contextos educativos contemporáneos. En este marco, los estudios de Yamileth (2024) destacan la educación emocional y la expresión corporal como medios eficaces para el desarrollo emocional y la prevención de conductas violentas desde edades tempranas.

Por lo tanto, el éxito de esta SdA probablemente se deba a la hibridación metodológica utilizada. La combinación de modelos pedagógicos como ABP, AS y EvF favoreció un enfoque activo y competencial que impulsa la autonomía del alumnado y promueve la reflexión crítica, elementos considerados esenciales para el desarrollo de competencias ciudadanas en la educación secundaria (Darling-Hammond et al., 2020). Este trabajo responde a la necesidad de utilizar intervenciones psicoeducativas a través de enfoques centrados en el alumnado, como los modelos pedagógicos, para beneficiar el desarrollo de la responsabilidad del alumnado en las sesiones de EF para ayudar a prevenir la violencia escolar (Menéndez & Fernández-Río, 2017). Esta orientación pedagógica cuenta con respaldo empírico en experiencias como la de Garay et al. (2021), donde la implementación del AS en EF generó aprendizajes transformadores tanto en estudiantes universitarios como en jóvenes en situación de vulnerabilidad, fomentando competencias socioemocionales, inclusivas y de justicia social. Del mismo modo, estudios como los de Barranco-Moreno et al. (2022) y Hernández y Sánchez (2023) destacan el valor del ABP en propuestas didácticas que integran la EF con la gestión emocional, contribuyendo al desarrollo integral del alumnado. Asimismo, a través del modelo de EvF empleado, con la coevaluación entre iguales en la sesión 8, además de la evaluación de la profesora en la sesión 7 y 8, se observó un incremento de la implicación en el proceso de aprendizaje, impulsando el desarrollo de una educación democrática (López-Pastor et al., 2007).

Además, del uso de los modelos pedagógicos anteriormente mencionados, el trabajo en equipo fue fundamental. Así, la participación cooperativa en la creación y representación teatral sobre las relaciones entre los adolescentes no solo desarrolló habilidades sociales y expresivas, a través del trabajo por medio de la interacción, de la escucha y el aprovechamiento de los conflictos como motores de aprendizaje (Méndez, 2021), sino que también se mostró como una herramienta eficaz para fomentar valores de igualdad y rechazo de la violencia (Pareja-Olcina, 2021). El uso del teatro en contextos educativos ha demostrado su potencial para promover la inclusión, el pensamiento crítico y la empatía (Ponce et al., 2023; Nascimento & Krug, 2015), así como para formar profesorado con una perspectiva sensible y reflexiva hacia las desigualdades de género (Ramón-Otero et al., 2023).

Siguiendo esta línea, además de la presentación del diseño de la SdA y en coherencia con los objetivos del estudio, los resultados evidencian una mejora generalizada en las competencias relacionadas con la igualdad y la prevención de la violencia tras la intervención educativa, especialmente en la dimensión

“coherente con valores de igualdad”. Es importante destacar que no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas en las variables evaluadas, lo que indica que la propuesta didáctica resulta igualmente efectiva para ambos sexos, favoreciendo un aprendizaje inclusivo y equitativo. Esta homogeneidad en el desempeño refuerza la capacidad del diseño educativo para promover competencias sociales y emocionales sin sesgos de género, contribuyendo a la construcción de una cultura de igualdad en el contexto escolar.

De igual manera, el análisis por equipos mostró ausencia de diferencias significativas en la mayoría de las dimensiones evaluadas, lo que evidencia que la intervención logra un impacto uniforme independientemente del grupo al que pertenece el alumnado. Si bien en algunas variables del CE 3.3, como “resuelve conflictos” y “critica la violencia”, se identificaron diferencias significativas entre equipos, el efecto general sigue siendo positivo y muestra la capacidad del proyecto para adaptarse a diversas dinámicas grupales.

En definitiva, estos resultados corroboran la eficacia de integrar el teatro como herramienta pedagógica junto con metodologías activas para fomentar competencias relacionadas con la igualdad y la prevención de la violencia de género en alumnado de Bachillerato. Además, refuerzan la necesidad de implementar intervenciones estructurales y sistemáticas en entornos educativos para erradicar la violencia de género y fomentar relaciones igualitarias desde edades tempranas (Flores et al., 2022).

Por otro lado, el análisis desagregado por sexo mostró que, aunque no hubo diferencias significativas en las puntuaciones globales, las niñas tendieron a obtener mejores resultados en la justificación de decisiones y coherencia con valores de igualdad. Esto coincide con estudios en los que las adolescentes alcanzaron puntuaciones significativamente superiores a las de los chicos en actitudes prosociales, estrategias de afrontamiento positivo, resolución cooperativa de conflictos y rechazo de la violencia (Garaigordobil et al., 2009). Este hallazgo refuerza la necesidad de continuar promoviendo estas competencias en todo el alumnado para asegurar una igualdad real y efectiva.

Igualmente, los resultados homogéneos entre los distintos equipos en la mayoría de las variables sugieren que la intervención educativa logró un impacto equilibrado, independientemente de la composición de estos. Sin embargo, las diferencias significativas en la resolución de conflictos y crítica a la violencia entre equipos indican que algunos contextos grupales pueden requerir una atención más específica para potenciar estas competencias, apoyando la necesidad de estrategias diferenciadas y procesos de adaptación a las dinámicas grupales (instrucción diferenciada) (Smale-Jacobse et al., 2019).

Por último, la ausencia de cambios significativos entre las sesiones 7 y 8 en algunas áreas puede indicar que se necesitan intervenciones más largas o complementarias para consolidar aprendizajes profundos. Darling-Hammond et al. (2020) señalan que el aprendizaje y el desarrollo no son procesos rápidos ni lineales; especialmente, cambiar creencias y actitudes requiere tiempo y un enfoque que incluya reflexión, práctica constante y apoyo emocional.

A pesar de ello, y confirmando el teatro como una herramienta válida para educar en la violencia de género y ser una técnica que, tras llevarse a cabo a

través de una hibridación metodológica centrada en la participación cognitiva del alumnado, así como un programa que no discrimina entre sexos y equipos, es importante advertir las limitaciones de la intervención para verificarlo. Así, una de las principales limitaciones de este estudio es el tamaño muestral reducido y la ausencia de grupo de control, lo que dificulta la generalización de los resultados. Además, la duración de la intervención fue limitada, lo cual puede explicar la falta de cambio en algunas dimensiones analizadas. El uso de instrumentos de evaluación propios, aunque ajustados al contexto, podría introducir sesgos de interpretación o autoevaluación.

Por ello, en futuras investigaciones deberían incluir muestras más amplias y diversas, así como diseños longitudinales que permitan analizar la sostenibilidad del impacto educativo. También se recomienda la implementación de intervenciones más prolongadas y con mayor seguimiento, especialmente en dimensiones relacionadas con el cambio actitudinal. Finalmente, sería pertinente validar los instrumentos utilizados o combinarlos con métodos cualitativos que valoren de forma más profunda la evolución de las competencias trabajadas ayudándose de evaluación inicial.

4. CONCLUSIONES.

La implementación de la SdA basada en el teatro y apoyada en metodologías activas evidenció un impacto positivo en el desarrollo de competencias relacionadas con la igualdad y la prevención de la violencia de género en alumnado de 1º de Bachillerato. Los resultados reflejan un desempeño favorable, especialmente en la coherencia con valores de igualdad y el análisis crítico de los escalones de violencia, lo que confirma el valor del teatro como recurso pedagógico para fomentar habilidades socioemocionales y valores igualitarios. Estos hallazgos permiten orientar futuras intervenciones educativas que integren el teatro para fortalecer programas de igualdad y prevención en EF.

La propuesta didáctica mostró ser inclusiva y equitativa, sin diferencias significativas entre niños y niñas, lo que subraya su potencial para promover un aprendizaje igualitario y libre de sesgos de género. La homogeneidad en el desempeño entre los distintos equipos indica un impacto uniforme, aunque algunas diferencias detectadas en competencias como la resolución de conflictos y la crítica a la violencia sugieren la necesidad de adaptar las estrategias a las dinámicas grupales específicas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aguilar Herrero, M. D., García Fernández, C. M., & Gil del Pino, C. (2021). Effectiveness of educational program in physical education to promote socio-affective skills and prevent. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 41, 492–501. <http://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82683>
- Auld, S. M. (2023). Transforming students' perceptions of selfhood through pedagogical theatre strategies. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 18(1), 132-149. <https://doi.org/10.17159/ijtl.v18i1.17177>

- Balcázar, A., Guarnizo, N., & Rojas, D. (2024). Physical education, the curriculum and motor expressions. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 55, 650–658. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.102623>
- Barranco-Moreno, B., Sanabrias-Moreno, D., Sánchez-Zafra, M., Cachón-Zagalaz, J. & Lara- Sánchez, A. J. (2022). Educación emocional en las clases de Educación Física. Una propuesta didáctica. *Journal of Sport and Health Research*. 14(3), 419-436. <https://doi.org/10.58727/jshr.91836>
- Biberos-Santa Cruz G., Albújar Verona C.E., Becerra Cerna E.R., & Fernández Otoya F.A. (2023). Habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria. *Revista Conrado*, 19(94), 120-128.
- Blanco, A. & González, M., (2021). Aprender desde la perspectiva de las ecologías: una experiencia en Secundaria a través del teatro y de Tiktok. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 169-190. <https://doi.org/10.6018/educatio.465551>
- Cappello, N., Rodriguez, D., Boj, C. & Cañabate, D.(2024). Radio.Me”: Educación Física a través del teatro físico para la promoción de la salud mental adolescente. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 61, 1392-1403. <https://doi.org/10.47197/retos.v61.110415>
- Castanedo Alonso, J. M. & Capllonch Bujosa, M. (2019) «Socialización preventiva de la violencia de género y el bullying en Educación física a través de la evaluación dialógica», *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), pp. 293–299. <https://doi: 10.22370/ieya.2019.5.2.1622>
- Cifo, M. I., & Alcaraz-Muñoz, V. (2024). Body shadow theatre in physical education to promote the emotional wellbeing of schoolchildren: a gender perspective. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 19(61), 2138. <https://doi.org/10.12800/ccd.v19i61.2138>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). *Implications for educational practice of the science of learning and development*. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Flores Fernandez, Z., Chávez Bermudez, B. F., Mier Cisneros, R., & Obregón Avelar, K. A. (2022). Gender violence in sport. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 43, 808-817. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.85842>
- Garaigordobil, M., Maganto, C., Pérez, J. I., & Sansinenea, E. (2009). Gender differences in socioemotional factors during adolescence and effects of a violence prevention program. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 44(5), 468–477. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.09.014>
- Garay, B., López de Arana, E., Vizcarra, M.T., & Larrazabal, X. (2021). Análisis de una propuesta de aprendizaje-servicio en educación física dirigida a menores con experiencias adversas tempranas. *Contextos educativos*, 27, 47-64. <https://doi.org/10.18172/con.4592>
- González, J., Cayuela, D. & López-Mora, C. (2019). Prosocialidad, Educación Física e Inteligencia Emocional en la Escuela. *Journal of Sport and Health Research*. 11(1), 17-32.

- Greene, M. E., & Patton, G. (2020). Adolescence and Gender Equality in Health. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 66(1S), S1–S2. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.10.012>
- Hernández, J., & Sánchez, P. (2023). *Aprendizaje basado en proyectos y desarrollo de competencias sociales: un estudio en educación secundaria*. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 45-63.
- Herrero, R. (2024). El Teatro del Oprimido como herramienta artística y pedagógica. Un estudio de caso sobre trabajo transversal con alumnado de 2o curso de la ESO. *Tercio Creciente*, 26, 67-82. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.26.8308>
- Jiménez Lozano, S., & González-Palomares, A. (2023). SDG 5. Gender equality” and Physical Education: a proposal for intervention through alternative sports. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 49, 595–602. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.95791>
- Junta de Andalucía. (2023). *Decreto 103/2023, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 90, 15 de mayo de 2023, 1–28.
- Junta de Andalucía. (2023). *Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 104, 2 de junio de 2023, 1-281.
- López, C. & Canales, I. (2007). El teatro de sombras en la educación física. *Tandem: Didáctica de la Educación Física*, 23, 113-120.
- López-Pastor, V. M., Barba-Martín, J. J., Monjas-Aguado, R., Manrique-Arribas, J. C., Heras-Bernardino, C., González-Pascual, M., & Gómez-García, J. M. (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(26), 69-86.
- Méndez, E. (2021). Teatro/drama en educación y sistema educativo español ¿De qué estamos hablando? *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, (69), 111-123.
- Menéndez, J.I. & Fernández-Río, J. (2017). Actitudes hacia la violencia y papel importante del alumnado en el aula de educación física. *Revista Complutense de Educación* 29(4) 2018: 1293-1308. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.55352>
- Nascimento, M. S. & Krug, H. N. (2015). Teatro e a educação física escolar: um diálogo sensível na formação inicial de professores de educação física. *HOLOS*, 3, 246-258.
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pareja-Olcina, M. (2021). Relacionados. El teatro como herramienta educativa. *Aula de Encuentro*, 23(1), 217-240.

- Ponce Napa, N. K., Ponce Napa, S. E., Colque Ricce, O. A., Quinto Laguna, C. M., & Ponce Napa, Y. L. (2023). Improvisación teatral como herramienta para la educación inclusiva en estudiantes de nivel secundaria. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(30), 1685–1699. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.620>
- Pradena-García, Y., Anguita-Martínez, R., & Fernández-Rodríguez, E. (2023). Dinamización de una performance teatral con estudiantes de educación secundaria para prevenir la violencia micromachista. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (43), 149–164. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.10
- Ramón-Otero, I., Palomo-Nieto, M., Ramírez-Rico, E. & Villa-de Gregorio, M. (2023). Do Physical Education teachers have quantitative tools to assess gender relationships between adolescents? *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación* 50, 702-710. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.96796>
- Rodríguez Miguel, S., Bartau Rojas, I., & Azpillaga Larrea, V. (2023). Proyectos de Coeducación y Prevención de la Violencia de Género en Educación. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 27(2), 309–329. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.23469>
- Seves, Y. (2018). La educación física en la sombra. El teatro de sombras facilitador del currículum de educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. 53, 82-95.
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence. *Frontiers in psychology*, 10, 2366. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>
- Souza de Carvalho, R., Carreño-Romero, C., Castro-Ruiz, J. ., Celis-Leiva, P., Cifuentes-González, D., Schilling-Lara, C., & Castillo-Retamal, F. (2024). School violence and teacher performance: physical education class as a prevention strategy. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 60, 96–102. <https://doi.org/10.47197/retos.v60.106255>
- Yamileth, (2024). Expresión corporal y educación emocional- resultados de un programa en educación infantil. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, (86), 11-29.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 233-255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>

Fecha de recepción: 3/12/2025
 Fecha de aceptación: 27/12/2025



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

LA EDUCACIÓN DE AVENTURA MÁS ALLÁ DEL MODELO PEDAGÓGICO: IMPACTO EN LOS ELEMENTOS COMUNES DEL CURRÍCULUM

Antonio Baena Extremera

Profesor. Universidad de Granada. España
Email: abaenaextrem@ugr.es

Estrella González Melero

Profesor. Universidad de Extremadura. España
Email: esgonzalezm@unex.es

José Antonio Sánchez Fuentes

Profesor. Universidad de Murcia. España
Email: jasfuentes@um.es

RESUMEN

En los últimos años, el Modelo de Educación de Aventura se ha integrado cada vez más en las clases de Educación Física. Este artículo se presenta como una propuesta pedagógica y un ensayo teórico-aplicado. Uno de los principales problemas para poder llevarlo a cabo, es el desconocimiento de cómo trabajar cada una de sus fases y etapas con propuestas reales. Más allá de aprender elementos del currículum, el presente trabajo tiene como objetivo ofrecer propuestas prácticas a los docentes de cómo trabajar cada fase del modelo, otros elementos distintos a los curriculares, como la autonomía, la autoestima, la responsabilidad, la creatividad, la resolución de problemas, la comprensión lectora, etc. A lo largo del trabajo, se presentan propuestas y ejemplos de claros para poder introducir dentro de las clases, según la fase o etapa del modelo, propuestas prácticas de trabajo siguiendo este modelo pedagógico.

PALABRAS CLAVE:

Educación de aventura; modelo de educación de aventura; educación física; currículum; autonomía; resolución de problemas

ADVENTURE EDUCATION BEYOND THE PEDAGOGICAL MODEL: IMPACT ON THE COMMON ELEMENTS OF THE CURRICULUM

ABSTRACT

In recent years, the Adventure Education Model has been increasingly incorporated into Physical Education lessons. One of the main difficulties in implementing it is the lack of knowledge about how to work through each of its phases and stages with concrete, real-world proposals. Beyond learning curriculum elements, the aim of this paper is to offer teachers practical proposals on how to address each phase of the model, focusing on elements other than strictly curricular ones, such as autonomy, self-esteem, responsibility, creativity, problem solving, reading comprehension, and so on. Throughout the paper, clear proposals and examples are presented that can be introduced into lessons according to the phase or stage of the model, providing practical teaching ideas aligned with this pedagogical model.

KEYWORDS

Adventure education; adventure education model; physical education; curriculum; autonomy; problem solving

1. INTRODUCCIÓN.

En las últimas décadas, la Educación Física (EF) ha progresado hacia modelos pedagógicos que van más allá de la enseñanza de habilidades motrices o de salud, incorporando propuestas cada vez más activas, más experienciales y más significativas para el desarrollo integral del alumnado. Entre estas metodologías, la Educación de Aventura ha ganado especial relevancia por su capacidad de promover competencias clave a través de experiencias reales en entornos naturales, solventando problemas y reconvirtiendo a la EF en más activa, más experiencial y más significativa (González-Melero, Granero-Gallegos, & Baena-Extremera, 2024).

A través de este modelo, se pretende la correcta organización y planificación docente, potenciando un aprendizaje y evolución positiva del alumnado mediante contenidos y saberes básicos del medio natural en relación con la EF (González-Melero, Baena-Extremera & Sánchez-Fuentes, 2023). Este modelo educativo, se encuentra perfectamente alineado con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Dicha ley, establece que el sistema educativo debe formar en valores, habilidades y conocimientos que permitan a los estudiantes desempeñarse en diferentes ámbitos y situaciones (incluyendo el medio natural), pues considera este ámbito, como clave en el desarrollo personal y social del estudiante.

Para poder atender a los intereses de la normativa, a las necesidades de los alumnos, y a los requerimientos de la sociedad, el Modelo de Educación de Aventura (MEDA) emerge con fuerza atendiendo a todas estas particularidades. La peculiaridad del MEDA planteado por Baena-Extremera (2011), radica en que estructura las experiencias (físicas-motrices, cognitivas y emocionales) en fases que combinan el reto físico con la reflexión, la cooperación, la toma de decisiones y el crecimiento personal. En este sentido, se convierte en una herramienta potente no solo para alcanzar aprendizajes curriculares, sino también para trabajar los elementos comunes del currículo de forma transversal y contextualizada. Además, como señalan Gómez et al. (2019), estas actividades permiten integrar de forma efectiva la educación en valores y la sostenibilidad, contribuyendo a la formación de ciudadanos críticos, comprometidos y conscientes de su entorno. Por otro lado, estudios recientes han evidenciado cómo las actividades en la naturaleza pueden mejorar la motivación del alumnado y su percepción de la EF (Dalmau-Torres et al., 2020), la satisfacción con la EF (Retete-Ochoa & Heredia-León, 2024), o la motivación intrínseca y el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes (Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2015).

Centrándonos más en el modelo educativo, el MEDA propuesto por Baena-Extremera (2011), se estructura en dos fases principales: la fase experiencial y de conocimiento y la fase práctica. Dichas fases dependen del alumnado (ya que hay que tener en cuenta sus conocimientos y experiencias previas), del material e instalaciones de las que dispone el centro, de los objetivos planteados y del producto final que se pretende lograr, entre otras. Durante la fase experiencial y de conocimiento, el autor recomienda intercalar las cuatro etapas que la componen durante la planificación y ejecución de actividades, siempre que los alumnos sean nóveles en los contenidos o saberes básicos a tratar. Igualmente se incide en una metodología participativa, mediante estilos de enseñanza cognoscitivos como son

el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje basado en Problemas y Retos (ABR), entre otros.

De otro lado, en caso de que se trate con alumnado con experiencia y conocimientos previos en estas actividades y que tengan una buena base en cuanto a los contenidos y saberes que se van a tratar, existe la posibilidad de comenzar la planificación desde la fase 2 del MEDA. Lo cual, no exime de poder realizar alguna sesión previa en la que se realice un refuerzo y un trabajo recordatorio de los contenidos necesarios para la puesta en práctica del MEDA. Práctica, que en este caso sí, deberá seguir el orden estricto de cada uno de los puntos que conforman la fase práctica del modelo (González-Melero et al., 2023). Esta secuencia, permite una planificación didáctica coherente que integra actividades de aventura con objetivos educativos específicos, promoviendo competencias clave como la reflexión, la resolución de problemas, la cooperación y la resiliencia; al tiempo que favorece el respeto por el medio ambiente (Baena-Extremera, 2011), entre otros. Como se muestra, se trata de experiencias que no solo enriquecen la formación motriz del alumnado, sino que también fortalecen su conciencia ecológica y su capacidad para trabajar en equipo (Florenza, 2023).

De esta manera, el presente artículo tiene como objetivo analizar y proponer cómo el MEDA puede ser una herramienta eficaz para abordar los elementos comunes del currículo, ofreciendo propuestas de actividades que se alineen con las fases y subfases del modelo, y que promuevan un aprendizaje significativo y contextualizado. De esta manera, se ofrece al lector un ejemplo claro y directo de cómo llevar a cabo este modelo emergente en nuestro país.

2. EL MODELO PEDAGÓGICO Y LOS ELEMENTOS COMUNES DEL CURRÍCULUM. PROPUESTAS PRÁCTICAS.

Tabla 1

Relación entre las fases del Modelo de Educación de Aventura (MEDA) y los elementos comunes del currículo

Fase / etapa del MEDA	Enfoque principal	Elementos comunes del currículo
Fase 1. Experiencial y de conocimiento	Experiencia inicial y reflexión	Autonomía personal; educación emocional y en valores; comprensión lectora; expresión oral y escrita
1.1. Conocimiento de sí mismo	Autoconocimiento emocional y personal	Autonomía personal; autoestima; educación emocional
1.2. Conocimiento del grupo	Interacción cooperativa	Igualdad de género; competencia social y cívica; educación en valores
1.3. Conocimiento del material y entorno	Uso responsable y seguro	Responsabilidad; sostenibilidad; competencia digital
1.4. Reflexión grupal y autorreflexión	Análisis de la experiencia	Expresión oral y escrita; reflexión crítica; responsabilidad
Fase 2. Práctica	Aplicación progresiva	Resolución de problemas; creatividad; emprendimiento (social y/o empresarial)

2.1–2.4. Actividades prácticas (retos)	Retos con distintos niveles de realidad	Creatividad; trabajo en equipo; resolución colaborativa de problemas
2.5. Reflexión final	Transferencia del aprendizaje	Autonomía; responsabilidad; educación en valores; reflexión crítica

Desde hace varias leyes orgánicas, la normativa curricular define claramente los elementos que integran exclusivamente el currículum y qué se entiende por cada uno de ellos. Pero la educación, no se centra exclusivamente en los objetivos, las competencias, en los saberes básicos, etc., sino que existen otros integrantes, en segunda línea podríamos decir, que son tan importantes si cabe como los propios elementos curriculares. Estos son, los elementos comunes, muchos recogidos actualmente en los principios pedagógicos. Por elementos comunes del currículum, entendemos aquellos aspectos que no aparecen ligados a determinadas áreas o materias de las distintas etapas del sistema educativo, sino que se refieren a aquellos aspectos que han de implantarse de forma transversal en todo el currículum, independientemente del nivel, etapa o área curricular. Por tanto, en su desarrollo, estaría implicado todo el profesorado y todas las áreas o materias. De este modo, siguiendo la LOMLOE, se recoge en su artículo 19 sobre principios pedagógicos, que deberá trabajarse en todas las áreas, diversos elementos, que podemos considerar como comunes a los currículos, como son: la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad, del espíritu científico y del emprendimiento. Por otro lado, en el caso de secundaria, en el artículo 26 de la LOE, se recoge que en esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias establecidas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias. Para fomentar la integración de las competencias trabajadas, se dedicará un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos y relevantes y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad. La LOMLOE, sobre éste último y en su artículo único de modificación de la LOE, en su apartado dieciocho, afirma que “para fomentar la integración de las competencias trabajadas, se dedicará un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos y relevantes y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad.”

Igualmente, el artículo 6 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, y del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, así como en la mayoría de las órdenes y decretos curriculares de las comunidades autónomas, se indican que, sin perjuicio de su tratamiento específico, se deberá trabajar:

- la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual,
- la competencia digital,

- la autonomía,
- la autoestima,
- la reflexión,
- la responsabilidad,
- el emprendimiento social y empresarial,
- el fomento del espíritu crítico y científico,
- la educación emocional y en valores,
- la igualdad de género.

Dependerá de la etapa, se trabajarán unas u otras o más unas y menos otras. Por no poder atender a todas, en este trabajo se pretende hacer una relación entre la forma de trabajar el MEDA, con algunos de estos elementos comunes del currículum, y ver y entender, que este modelo, trasciende más allá del simple aprendizaje de contenidos o saberes básicos asociados a elementos curriculares. De ahí su grandísimo potencial.

A continuación, se detallan algunas propuestas de trabajo uniendo elementos comunes y el MEDA:

A) La autonomía, la autoestima, la reflexión y la responsabilidad.

El MEDA se enfoca fuertemente al trabajo de la autonomía, la autoestima, la responsabilidad y la reflexión especialmente, a través de dos de sus etapas vistas anteriormente. Para llevar a cabo el trabajo de la autoestima y la autonomía, podemos realizar las siguientes propuestas de actividades:

- Dinámica de “reto personal”: cada alumno elige un reto físico o mental (superar miedo a las alturas, superar una actividad física en escalada, un paso estrecho y claustrofóbico en espeleología, etc.).
- Mapa del yo: dibujar un esquema con sus habilidades, fortalezas y miedos antes de iniciar las actividades y retos de aventura.
- Registro de logros personales: crear una ficha o diario donde registren pequeños avances y cómo se sintieron.
- Si en cambio queremos fomentar responsabilidad compartida y autoestima grupal, algunas propuestas, podrían ser:
- Retos cooperativos: actividades donde el éxito depende del esfuerzo conjunto (cruzar una cuerda en equipo, construir una estructura juntos para superar un obstáculo, etc.).
- Roles rotativos: dar a cada alumno un rol de responsabilidad en las actividades (líder, guía, instalador de cuerda, sherpa, etc.).
- Reconocimiento grupal: espacio para valorar en voz alta lo que cada miembro aporta al grupo.
- Para potenciar la responsabilidad y la autonomía técnica, el docente podría plantear actividades como:

- Realizar un taller de cuidado del equipo, enseñándoles el uso correcto del material y asignar su revisión a distintos alumnos.
- Plantearles retos técnicos donde tengan que tomar decisiones según lo aprendido.
- Juego de exploración guiada: buscar pistas o materiales usando solo mapas o instrucciones mínimas, promoviendo la toma de decisiones.
- Diseño del propio reto: el grupo o el alumno propone un reto adaptado a sus capacidades y metas.
- Registro en bitácora de decisiones: realizar reflexiones después del reto sobre las elecciones tomadas y sus consecuencias.
- Sorpresas en el reto: incluir cambios inesperados en las actividades de clase (problema en el clima, en el tiempo, o pérdidas de algunos recursos materiales importantes) para desarrollar resiliencia.
- Plan de mejora: después del reto, escribir qué cambiarían en su actuación y por qué.
- Análisis de errores y aciertos: crear una tabla de evaluación individual y grupal sobre el desempeño.
- Grabación y análisis: filmar el reto para revisarlo y comentar qué se podría haber hecho mejor.
- Si por ejemplo, queremos promover la responsabilidad social y autoestima solidaria, podríamos plantear propuestas como:
- Proyecto con impacto real: Organizar una actividad con beneficio para la comunidad (una carrera de orientación con limpieza de un parque o una playa, etc.).
- Carta al futuro: Escribir una carta a sí mismos sobre lo que esperan seguir cultivando en su vida a partir de esta experiencia. O en que ayudar, a los demás.
- Se reparten diplomas del logro personal, no con calificaciones, sino con fortalezas descubiertas o valores demostrados.
- Se recrea una Línea de vida visual, donde se representan gráficamente su crecimiento personal a lo largo del proceso.
- Finalmente, para consolidar la reflexión crítica y la autoestima, el docente podría sugerir llevar a cabo:
- Diarios reflexivos: guiados por preguntas como “¿Qué aprendí hoy sobre mí?”, “¿Qué me costó?”, “¿Cómo puedo mejorar?”.
- Emocionómetro o Termómetro emocional: representar gráficamente cómo se sintieron antes, durante y después de las actividades.
- Trabajar sobre las emociones vividas y sentidas cada uno.
- Catalizador de emociones: analizar las emociones que teníamos al inicio del episodio didáctico y comprobar con las emociones que terminamos dicho episodio. De esta forma, el alumno podrá ver como estas propuestas, cambian su estado emocional, sobre todo cuando es de negativo a positivo.

B) El fomento de la creatividad y la resolución de problemas

En los últimos años hemos pasado del diseño de unidades didácticas disciplinares, al diseño de unidades didácticas competenciales, y finalmente al diseño de situaciones de aprendizaje. En éstas últimas, el docente debe plantear retos o problemas de cierta complejidad en función de la edad y el desarrollo de los estudiantes. Para resolverlos, el alumno debe realizar un trabajo creativo que implica la movilización de forma integrada de los saberes básicos (tanto conocimientos, como destrezas y actitudes), a partir de la realización de distintas tareas y actividades propuestas en clase. Sin duda alguna, el MEDA se enfoca hacia el trabajo de estos dos elementos, gracias a su continua propuesta de actividades de reto, problemas y aventura, cuya resolución, implica en todo su ámbito, la creatividad.

A lo largo de todas sus fases y etapas, las propuestas diseñadas por el profesorado, en la mayoría de los casos, deberían seguir este enfoque. Es fundamental que cada etapa y fase esté claramente definida, delimitando las competencias (clave y específicas) a conseguir, así como los saberes básicos esenciales que deben activarse para alcanzarlas. Para enriquecer estas propuestas, es necesario establecer un entorno de aprendizaje bien estructurado, que promueva la interacción entre compañeros y compañeras, permitiendo al alumnado asumir responsabilidades individuales y colaborar en equipo para resolver el desafío propuesto. Esto contribuirá al desarrollo de una actitud colaborativa y a la adquisición de habilidades para resolver conflictos de forma adecuada. Para ello, podemos usar otro lugar o instalación, diferente a la pista polideportiva o el gimnasio del centro: zona arbolada, patio de tierra o arena, etc., y que propicie la indagación, la búsqueda y la creatividad.

Como bien refleja la literatura existente, es un modelo fuertemente orientado a desarrollar tanto la creatividad como la resolución de retos y problemas; de este modo, algunas propuestas de actividades podrían ser:

- Desafíos express: inventa una forma de superar un obstáculo con estos 3 materiales. O busca un nuevo uso para un material técnico (un uso distinto para la brújula, para el mosquetón, para el arnés, etc.)
- Reto de construcción colectiva: crear un puente, torre o refugio solo con materiales naturales o reciclados, usando roles asignados y tiempo limitado.
- Historias encadenadas de resolución: juego narrativo donde por turnos deben resolver un problema ficticio que ha planteado el docente, agregando soluciones creativas y factibles.
- Laboratorio de invención: le aportamos ciertos materiales, y crean con ellos herramientas para futuros retos (brújula artesanal, kit de emergencia casero...).
- Mapa de aprendizajes creativos: representar lo aprendido con metáforas, dibujos, esquemas o frases simbólicas.
- “Modo supervivencia”: resolver un problema (falta de agua, orientación, comunicación) con recursos limitados y modificados (una brújula sin aguja, una botella rota, etc.).

- **Desafío de adaptación:** repetir una actividad conocida con cambios drásticos en las reglas o materiales, fomentando nuevas estrategias.
- **Misión de rescate con variables cambiantes:** crear una operación (ej. rescatar un objeto, cruzar un espacio en espeleología) con obstáculos nuevos introducidos a mitad de camino que no se pueden tocar o se caerán, etc.
- **Caja de herramientas creativa:** permitirles usar solo 5 elementos sorpresa para resolver el reto, desarrollando pensamiento lateral.
- **Simulación de roles creativos:** resolver un reto desde distintos puntos de vista (como líder, como espectador, como “saboteador”), para explorar soluciones diversas.
- **Proyecto con fin social:** crear soluciones para un problema real del entorno (contaminación, exclusión, comunicación) desde una perspectiva creativa y técnica.
- **Feria de ideas:** Presentar sus propuestas de solución en formato creativo (maquetas, teatro, video, infografía).
- **“Si tuviera que hacerlo otra vez...”:** crear una lista de ideas creativas alternativas que podrían haber usado.

C) Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Dentro de este elemento, podemos hablar de las TIC, o de otras, como las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) e incluso de las Tecnologías de la relación, la información, y la comunicación (TRIC).

La LOMLOE, en su artículo 110.57, establece que los entornos virtuales de aprendizaje que se empleen en los centros docentes, facilitarán la aplicación de planes educativos específicos diseñados por los docentes para la consecución de objetivos concretos del currículo, y deberán contribuir a la extensión del concepto de aula en el tiempo y en el espacio. Existen muchos estudios recientes que indican que el uso de TIC aplicadas a la EF mejora notablemente la motivación del alumnado, así como el rendimiento académico y la adquisición de competencias digitales (González-Melero et al., 2023). En nuestro caso, podemos destacar dos aspectos: el uso de las tecnologías por parte del docente (para preparar clases o materiales) o bien por parte del estudiante (para trabajar, reforzar o ampliar elementos de su aprendizaje). A continuación se destacan algunas ideas:

• Fase 1: experiencial y de conocimiento

1.1. Conocimiento de sí mismo y sus posibilidades

- **TAC:** usar Kahoot o Mentimeter con preguntas tipo test de autoconocimiento (estilos de aprendizaje, emociones, fortalezas, etc.).
- **TEP:** crear blogs personales o diarios digitales donde cada alumno reflexione sobre sus emociones, miedos y fortalezas durante las actividades.
- **TRIC:** grabar videos cortos en TikTok o Reels donde los participantes expresen lo que descubrieron sobre sí mismos.

1.2. Conocimiento de los demás y del grupo de trabajo

- TAC: utilizar Plickers o Padlet colaborativo para juegos de presentación o dinámicas de grupo (ej. "Quién soy, qué me gusta, cómo quiero contribuir").
- TEP: diseñar una wiki de grupo donde cada integrante aporte una parte del proyecto común, favoreciendo la construcción colaborativa.
- TRIC: crear un grupo privado en Instagram o Discord para compartir contenido del grupo y fortalecer la identidad colectiva.

1.3. Conocimiento del material e instalaciones

- TIC/TAC: presentar infografías o presentaciones interactivas (Prezi, Genially) sobre el uso del material técnico.
- TAC: hacer un quizizz gamificado con herramientas como Classpoint sobre normas de seguridad y uso correcto del equipo.
- TEP: producción de un canal de YouTube del grupo, donde se suban videos explicativos sobre el material (realizados por los estudiantes).

1.4. Reflexión grupal y autorreflexión

- TAC: usar Moodle o Google Classroom con foros de discusión donde se planteen preguntas reflexivas.
- TEP: crear un podcast colectivo donde se compartan experiencias, aprendizajes y sensaciones.
- TRIC: realizar una transmisión en vivo en Twitch (en privado o cerrado) donde se reflexione grupalmente sobre lo vivido.

• Fase 2: práctica

2.1. Actividades con modificación de la situación real

- TAC: simular retos mediante realidad aumentada o vídeos interactivos que preparen a los participantes para resolver problemas con base en lo aprendido. Trabajar con Actionbound en propuestas modificadas a lo real.
- TIC: uso de simuladores digitales (por ejemplo, apps knots 3D, navegación, primeros auxilios) para anticipar la actividad real.

2.2. Actividades con pequeñas modificaciones

- TAC: usar Google Forms para recoger decisiones del grupo en cada reto y luego analizar colectivamente los resultados. Trabajar con Actionbound en propuestas más cercanas a lo real.
- TEP: crear un foro temático donde los grupos compartan cómo adaptaron su estrategia al pequeño cambio en el reto.

2.3. Práctica analítica de la situación real

- TIC/TAC: grabar en video la actividad real y luego usar herramientas como Edpuzzle para analizarla por segmentos. Trabajar con Actionbound en propuestas reales enfocadas en el interés del docente para mejorar el aprendizaje.
- TRIC: compartir estos análisis en redes o foros privados, permitiendo la retroalimentación entre pares.

2.4. Actividades con situación global real

- TEP: proponer retos con impacto social real (limpieza de senderos, campañas de cuidado ambiental) y documentarlos en un blog colaborativo o canal de YouTube.
- TRIC: difundir la experiencia en redes sociales o plataformas educativas para inspirar a otros.

2.5. Reflexión final

- TAC: uso de herramientas como Jamboard o Miro para una reflexión gráfica y colaborativa.
- TEP: producir un documental colaborativo o presentación final multimedia con testimonios, fotos y videos del proceso.
- TRIC: realizar una mesa redonda virtual o espacio tipo “live” donde los participantes discutan los aprendizajes y el impacto personal/social.

Figura 1

Tabla periódica de apps y plataformas para profesores



Fuente: @andreaoviedov (<http://appsparaprofes.com/tabla>)

D) La comprensión lectora, la expresión oral y escrita

La lectura, al igual que la escritura, ha sido uno de los objetivos principales de la educación escolar. Es un elemento indispensable en el desarrollo de las competencias clave, por lo que debe ser incorporada de manera transversal en todas las áreas, materias y ámbitos educativos, adaptándose a sus respectivas funciones. Tal como se recoge en los reales decretos citados, a fin de fomentar el hábito y el dominio de la lectura, todos los centros educativos dedicarán un tiempo diario a la misma, en los términos recogidos en su proyecto educativo. Además, según se recomienda, las programaciones didácticas de todas las asignaturas deberán incluir actividades y tareas enfocadas en el desarrollo de la competencia lingüística, particularmente en las prácticas lectoras. Así, teniendo de base la aplicación del MEDA, algunas tareas a plantear en clase podrían ser:

- Lectura de textos introspectivos, que le ayuden al estudiante a reflexionar sobre sí mismo, sus puntos fuertes y sus puntos débiles a raíz de los retos superados y los que no.
- Lecturas y exposición de frases motivadoras, o historias breves de aventureros que inviten a reflexionar sobre emociones, sus retos y metas personales superadas.
- Escribir y posteriormente, leer o expresar en público sus reflexiones personales de la etapa anterior.
- Leer fragmentos que fomenten el trabajo en equipo o el respeto por la diversidad, sobre todo cuando el riesgo de uno depende de la prudencia de otros.
- Se puede realizar una lectura compartida de relatos de aventura o supervivencia (como El Principito, Robinson Crusoe, El niño del pijama de rayas, la Aventura de Shackleton y el Endurance) para conectar con la dimensión grupal.
- Lecturas cortas sobre materiales específicos, usos y cuidados (manuales).
- Elaboración de cómics informativos sobre primeros auxilios, mapas narrativos, etc.
- En las reflexiones, se puede llevar a cabo un diario de lectura de aventura, de forma que tras cada lectura, los estudiantes escriben una entrada reflexiva sobre cómo se vincula lo leído con su experiencia en las actividades. En estas etapas también se puede llevar un Bitácora de explorador. Incluso se puede acompañar con un fuego de campamento, si se hace por la noche.
- En la fase más práctica, se pueden hacer lecturas importantes después de superar un reto físico (escalar un grado difícil en escalada) para asociar el texto con la superación personal, el esfuerzo, el sacrificio, la resiliencia, etc.
- Se puede llevar a cabo una orientación donde las balizas, son fragmentos de lecturas escondidos en el entorno escolar o natural, y ordenarlos para reconstruir una historia.
- Se pueden realizar debates al aire libre sobre lo aprendido, lo mejorado, lo descubierto, etc.
- Con el uso de las tecnologías, podríamos.
- TAC: Uso de apps como Book Creator o StoryJumper para crear libros digitales sobre la experiencia vivida y lo leído.
- TEP: Crear podcasts grupales donde los estudiantes cuenten qué libro los marcó y cómo se relaciona con su vida.
- TRIC: Usar redes educativas (como Edmodo o Strava) para compartir rutas, reseñas, reflexiones, etc.

E) La educación emocional y los valores

El MEDA coloca al alumno en contextos simulados y reales de reto, cooperación, incertidumbre y reflexión. Estas situaciones provocan reacciones emocionales auténticas y ofrecen oportunidades valiosas para educar en el plano personal, interpersonal y ético. Se trata de un modelo muy vivencial y significativo, donde las emociones no se enseñan desde la teoría, se aprenden viviéndolas. El

MEDA genera experiencias intensas y auténticas que movilizan en los estudiantes emociones reales, como el miedo, la frustración, la alegría, la superación, la empatía o la confianza. Además, es un modelo que impulsa como ya se ha comentado a la reflexión personal y grupal, gracias a sus etapas 1.4 y 2.5, donde los alumnos procesan lo vivido emocionalmente y extraen aprendizajes en torno a valores como el respeto, la cooperación, la resiliencia, el esfuerzo y la responsabilidad. Siguiendo a Goleman (1995), la inteligencia emocional se desarrolla en contextos de interacción social significativa y con alto valor emocional. La aventura provee el escenario perfecto. Pero además, debido al ciclo que se produce de acción-reflexión-conceptualización-aplicación se adapta perfectamente al trabajo emocional y en valores dentro de la Teoría del Aprendizaje Experiencial de Kolb (2015).

Este modelo, se basa en el trabajo en grupo y ayuda además a enfocarse en la resolución de conflictos. El contacto constante con los otros en situaciones de reto-problemas o incertidumbre favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la comunicación, el liderazgo, la empatía, la escucha activa, la cooperación y la solución pacífica de conflictos. Además, debido a que en la etapa 1.1. se ofrece oportunidades para el autoconocimiento, el alumno explora sus límites, sus reacciones emocionales, sus miedos y capacidades, fortaleciendo su inteligencia intrapersonal y promoviendo el desarrollo de una autoestima sana y realista. Siguiendo la teoría de Gardner (2016), este modelo potencia perfectamente las inteligencias intrapersonal e interpersonal mediante experiencias reales, en la naturaleza.

Para trabajar las emociones y los valores, algunas propuestas podrían ser:

Fase 1: experiencial y de conocimiento

1.1. Conocimiento de sí mismo

- “Mi mochila emocional”: cada estudiante dibuja o describe qué emociones “lleva” consigo antes de comenzar la aventura y después de ella.
- Test de emociones: uso de tarjetas o apps para identificar y nombrar emociones antes, durante y después de la actividad.
- Reto personal: elegir un miedo o debilidad personal y trabajar en afrontarlo con apoyo del grupo.

1.2. Conocimiento del grupo

- Dinámica de confianza: se puede llevar a cabo juegos donde los participantes dependen físicamente unos de otros (trabajar la caída hacia atrás con un compañero que te coge antes de tocar el suelo, como iniciación al puéting; guiar en orientación a un compañero con los ojos vendados, etc.).
- Diálogo empático: en parejas, compartir una experiencia difícil y escuchar activamente sin interrumpir.
- Código de valores del grupo: Crear colectivamente un decálogo de convivencia para la experiencia.

1.3. Conocimiento del entorno y material

- Guardianes del entorno: crear roles de responsabilidad ecológica durante las actividades (vigilar residuos, cuidar el deterioro del entorno donde se llevan las prácticas, cuidar el equipo...).
- Diálogo con el material: también se pueden llevar a cabo reflexiones simbólicas, a partir de cuestiones como: ¿Qué puede enseñarme una cuerda?, ¿Qué valor representa una brújula?

1.4. Reflexión

- Rueda de emociones: identificar cómo se sintieron antes, durante y después y como las emociones han ido cambiando.
- Evolución de las emociones: hacer un esquema de como sesión a sesión, o fase a fase, mis emociones negativas han ido cambiando a positivas y cuales han cambiado por cual.

Fase 2: práctica

2.1 a 2.4. Actividades de reto con distintos niveles de realidad

- Roles emocionales en los retos: a lo largo de las actividades de planteamos, cada integrante asume un valor (empatía, escucha, paciencia) y debe encarnarlo en el reto de su grupo.
- Reto con dilema ético: se pueden plantear desafíos donde haya que tomar decisiones morales, como por ejemplo, decidir entre ayudar a un compañero vs. cumplir un objetivo. U optar por elegir un material imprescindible como la cantimplora, frete a otro secundario.
- Bitácora emocional: después de cada reto, anotar qué emociones se activaron y cómo se gestionaron.

2.5. Reflexión final

- Árbol del valor: dibujar un árbol con raíces (valores que tenían los alumnos), tronco (valores que descubrieron) y frutos (valores que desean cultivar).
- Premios simbólicos: entregar reconocimientos personalizados por valores vividos (por ejemplo, “al más resiliente”, “al más solidario”, etc.).

F) La igualdad de género y de oportunidades

Dentro de la aplicación del MEDA, el diseño de las actividades debe propiciar un crecimiento progresivo del pensamiento crítico y reflexivo, así como la incorporación de temáticas relacionadas con el bien común, la convivencia, fomentando el diálogo y la construcción de consensos. Este enfoque pone a los estudiantes en situaciones que requieren cooperación, confianza, reflexión y superación, lo que permite visibilizar y desmontar estereotipos, fomentar la equidad en la participación y crear experiencias transformadoras desde la práctica. En contextos de reto y aventura, estas vivencias visibilizan dinámicas de desigualdad y permiten trabajarlas activamente, desde la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (2015).

El MEDA además rompe con roles tradicionales, ya que las actividades físicas en la naturaleza, las actividades de liderazgo, de resolución de problemas o de cooperación, no están “etiquetadas” por género. Cualquiera puede dar con la solución al reto y depende más de otras capacidades o habilidades que simplemente el género; de este modo, esta propuesta ofrece oportunidades para todo el mundo y se alinea con otras propuestas, como la Educación para la Igualdad de Subirats o el Enfoque de Género en la Educación (UNESCO). Para ello, es esencial crear situaciones en las que niños y niñas participen en condiciones de igualdad y el MEDA ofrece esas condiciones en espacios reales.

Por otro lado, el MEDA genera contextos de igualdad real, ya que la aventura exige de una colaboración horizontal (todos deben aportar desde sus capacidades, no desde roles preestablecidos, sino desde sus potencialidades). Se valora lo que cada uno/a puede ofrecer, promoviendo inclusión y equidad y se descubren capacidades nuevas que ayudan a avanzar a nivel grupal. Este modelo además, incluye espacios de reflexión crítica, ya que las citadas fases 1.4 y 2.5, permiten visibilizar desigualdades o sesgos de género que hayan aparecido durante las dinámicas y cuestionarlos colectivamente. Otro aspecto a destacar, es que el MEDA desarrolla habilidades blandas comunes en los estudiantes, como la empatía, la comunicación, la escucha o la toma de decisiones, las cuales se trabajan desde una perspectiva transversal, lo que ayuda a construir relaciones más igualitarias y respetuosas. Obviamente, para todo esto, hace falta una labor docente estricta y enfocada a conseguir estos aspectos (Mohd, et al., 2025). Para mostrar algunas sugerencias de actividades, dinámicas, etc., es indispensable considerar las características personales, sociales y culturales del alumnado, con el fin de identificar y atender cualquier factor que pudiera generar exclusión. El profesorado debe plantear desafíos contextualizados, basados en experiencias relevantes y situadas en entornos concretos, en los que la interacción social tenga un papel central. De este modo, algunas propuestas pueden ser:

Fase 1: experiencial y de conocimiento

1.1. Conocimiento de sí mismo.

- ¿Quién soy sin etiquetas? Dinámica donde cada estudiante escribe cualidades propias (sin roles de género) y luego las comparte para debatir cómo los estereotipos influyen en su autopercepción y adivinar quien era la persona que lo escribió.

1.2. Conocimiento de los demás y trabajo grupal igualitario

- Reto de roles rotativos: todos los integrantes del grupo rotan por los roles de liderazgo, logística, estrategia y ejecución, para garantizar equidad de participación.

1.4. Reflexión grupal

- ¿Quién lideró hoy? Registro y análisis colectivo de quién asumió qué roles y cómo se sintieron. Discusión sobre posibles sesgos o desequilibrios.

Fase 2: práctica

2.4. Retos con conciencia de equidad

- Misión cooperativa con liderazgo rotativo: cada reto se realiza con liderazgo alternado entre chicos y chicas.

2.5. Reflexión y propuesta

- Micrófono abierto: igualdad en la aventura: espacio donde cada persona puede compartir cómo se sintió en términos de trato, roles, inclusión o discriminación y como se transfiere todo esto a la vida personal, familiar, escolar, etc.
- Integrar cuentos o historias de aventura con protagonistas femeninas y masculinos en igualdad de condiciones.
- Incluir padres y docentes en jornadas de aventura donde también se trabaje la igualdad generacionalmente.

3. CONCLUSIÓN

Actualmente, muchas de las limitaciones de los docentes para aplicar un modelo pedagógico o para introducir un nuevo contenido o saber básico en sus clases, es el desconocimiento hacia el mismo. Por este motivo, este trabajo tenía como objetivo presentar propuestas prácticas a los docentes de cómo aplicar el MEDA, ofreciendo ejemplos dentro de las diferentes fases y etapas, y buscando aprendizajes más allá de los meramente curriculares.

El MEDA, más allá de ser un modelo en auge en España, presenta una propuesta metodológica innovadora y eficaz para abordar los elementos comunes del currículo. Para ello, las propuestas presentadas en este manuscrito, ayudarán a los docentes para poder trabajar cada uno de estos elementos, en cada una de las fases según las necesidades del día a día. Además, las propuestas planteadas en este manuscrito, han sido llevadas a cabo por docentes desde hace años, siendo ahora integradas gracias al modelo, en un contexto más significativo, más integral, donde los alumnos aprenden a través de la experiencia directa, con el reto físico y mental, y buscando siempre como colofón una reflexión crítica.

Sin embargo, una posible limitación práctica podría ser la falta de recursos materiales adecuados o espacios naturales cercanos que carecen algunos centros, lo que requeriría adaptaciones por parte del profesorado (González-Melero, Baena-Extremera, & Baños, 2023). Por tanto, la formación continua del profesorado en metodologías experienciales es esencial para obtener el éxito de este modelo. A pesar de estos retos, el MEDA se puede considerar un recurso de gran valor en la formación integral y competencial de los estudiantes actuales.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baena-Extremera, A. (2011). Programas didácticos para Educación Física a través de la Educación de Aventura. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4(7), 3–13.
- Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2015). Efectos de las actividades en la naturaleza en la predicción de la satisfacción de la Educación Física. *Retos*, 28, 9–14.
- Dalmau-Torres, J. M., Jiménez-Boraita, R., Gómez-Estebas, N., & Gargallo-Ibor, E. (2020). Diagnóstico escolar sobre el tratamiento de las actividades físicas en

- el medio natural dentro de la asignatura de Educación Física. *Retos*, 37, 460–464.
- Florenza, P. (2023). Actividad física en la naturaleza: posibilidades del entorno escolar. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (80), 64–70
- Gardner, H. (2016). *Multiple intelligences: new horizons in theory and practice*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Gómez, V., Velasco, J., Mediavilla, L., & Gómez, V. (2019). Las actividades físicas en el medio natural: un recurso educativo para el desarrollo de competencias transversales. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (377), 23–29.
- González-Melero, E., Baena-Extremuera, A., & Baños, R. (2023). Situación actual en España de la Actividad Física en el Medio Natural en Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 153, 9–26. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/3\).153.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/3).153.02)
- González Melero, E., Baena Extremuera, A., & Sánchez Fuentes, J.A. (2023). A critical look at Adventure Education programs. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(58), 3–25. <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i58.2121>
- González-Melero, E., Granero-Gallegos, A. & Baena-Extremuera, A. (2024). Los modelos educativos de educación de aventura desde la perspectiva docente española. *Revista Fuentes*, 26(3), 251-266. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.24186>
- Kolb, D. (2015). *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Mohd, O. F., Sanuddin, N. D., Md Taff, M. A., Zakaria, J., Mohamed, M. A., & James, A. (2025). Outdoor Education Coaches Competency Level Self-Assessment Model, Co-Curriculum Centres in Malaysia. *Retos*, 63, 622-632. <https://doi.org/10.47197/retos.v63.110225>
- Retete-Ochoa, M. C., & Heredia-León, D. A. (2024). Incidencia del modelo aventura sobre las necesidades psicológicas básicas y satisfacción deportiva en educación física. *Revista Polo del Conocimiento*, 9(1), 347–359. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i1.6381>

Fecha de recepción: 16/12/2025
Fecha de aceptación: 29/12/2025

