



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO FIN DE GRADO:

**ORIENTÁNDONOS EN HOGWARTS:
UNA PROPUESTA GAMIFICADA DEL MODELO DE
EDUCACIÓN DE AVENTURA PARA EDUCACIÓN FÍSICA**

Curso 2024/2025

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
MENCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Autora: Cristina Revuelta Caballero

Tutor académico: Félix Enrique Lobo de Diego

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar a papá, por enseñarme desde pequeña la importancia del esfuerzo y del trabajo, todo lo que he conseguido y lo que me queda por conseguir es gracias a ti, te echo de menos.

A mi madre, la verdadera heroína de mi historia, sin ella habría sido imposible llegar tan lejos, gracias por nunca rendirte, por sacarnos adelante incluso cuando no podías ni levantarte de la cama, te quiero.

A mis chicas, Alicia, Ángela, Teresa y Vane, por acompañarnos mutuamente en este camino y disfrutar tanto del proceso, no me imagino un futuro sin vosotras.

A Manu, gracias por estar siempre que te he necesitado, vas a llegar muy lejos si te lo propones.

A mi tutor Félix Lobo y el resto de los profesores que me han guiado y aconsejado a lo largo de todo este proceso que es la Universidad.

Y a mí, por ser tan trabajadora, valiente, ambiciosa y maja.

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado presenta una intervención didáctica para enseñar la orientación deportiva al alumnado de 5º de Educación Primaria, integrando estrategias de gamificación y el Modelo de Educación De Aventura. La propuesta se organiza en torno a la narrativa inspirada en el mundo mágico de *Harry Potter*, con el objetivo de aumentar la motivación y fomentar la participación activa del alumnado. La propuesta consta de siete sesiones estructuradas de manera progresiva, y está dirigida a estudiantes de quinto curso de primaria. Los principales resultados muestran un alto grado de implicación del alumnado y una valoración muy positiva por parte de los agentes implicados en la Situación de Aprendizaje, la motivación intrínseca en el alumnado y un aprendizaje vinculado al entorno. Se concluye que la combinación de ambos enfoques pedagógicos y el *Outdoor Learning* ofrece una experiencia educativa enriquecedora que mejora significativamente las competencias específicas relacionadas con la adaptación de las capacidades físico-motrices en distintos contextos, el desarrollo de la autorregulación y la interacción inclusiva mediante el respeto y la cooperación, así como la valoración responsable y sostenible del entorno natural durante la práctica motriz, en cuanto a la iniciación a la orientación deportiva en contextos educativos.

Palabras clave: Orientación deportiva, Gamificación, Modelo de Educación De Aventura, Enseñanza al aire libre.

ABSTRACT

This Final Degree Project presents a didactic intervention aimed at teaching orienteering to 5th-grade Primary Education students, integrating gamification strategies and the Adventure Education Model. The proposal is structured around a narrative inspired by the magical world of *Harry Potter*, with the aim of increasing motivation and promoting active student participation. It consists of seven progressively structured sessions and is designed for students in the fifth year of primary education. The main results show a high level of student engagement and a very positive evaluation by the stakeholders involved in the Learning Situation, intrinsic motivation in the students and learning linked to the environment. It is concluded that the combination of both pedagogical approaches and Outdoor Learning offers an enriching educational experience that significantly improves specific competencies related to the adaptation of physical-motor skills in different contexts, the development of self-regulation and inclusive interaction through respect and cooperation, as well as the responsible and sustainable appreciation of the natural environment during motor practice, regarding the initiation to sports orienteering in educational contexts.

Key words: Orienteering, Gamification, Adventure Education Model, Outdoor Learning.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	1
2.	JUSTIFICACIÓN.....	2
2.1	VINCULACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO.....	4
3.	OBJETIVOS.....	7
4.	MARCO TEÓRICO	8
4.1	APRENDIZAJE FUERA DEL AULA	8
4.1.1	Beneficios del aprendizaje fuera del aula	9
4.1.2	Impacto educativo de las actividades al aire libre	10
4.2	LA ORIENTACIÓN DEPORTIVA EN CONTEXTO ESCOLAR	11
4.2.1	¿Qué es la orientación deportiva?.....	11
4.1.1	Elementos esenciales de la orientación deportiva	12
4.1.2	Modalidades de la orientación deportiva.....	12
4.1.2.1	Modalidades de la orientación deportiva en educación.....	14
4.1.3	Beneficios de la orientación deportiva en el ámbito educativo	15
4.3	EL MODELO EDUCACIÓN DE AVENTURA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORIENTACIÓN DEPORTIVA	17
4.4	GAMIFICACIÓN.....	19
4.4.1	¿Qué significa gamificación?	19
4.1.1	Bases teóricas de la gamificación.....	20
4.1.2	Principios de diseño para la gamificación	21
4.1.3	Gamificación educativa en el área de Educación Física.....	23
5.	DISEÑO DE INTERVENCIÓN.....	25
5.1	INTRODUCCIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	25
5.2	JUSTIFICACIÓN.....	25

5.3	LEGISLACIÓN EDUCATIVA	26
5.4	CONTEXTO	27
5.5	VINCULACIÓN CON ELEMENTOS CURRICULARES.....	29
5.5.1	Objetivos.....	29
5.5.1.1	Objetivos de etapa	29
5.5.1.2	Objetivos didácticos	30
5.5.2	Competencias específicas	30
5.5.3	Metodología.....	31
5.6	TEMPORALIZACIÓN	33
5.7	SESIONES	34
5.7.1	Sesión 1	35
5.8	ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA DEL ALUMNADO	36
5.9	EVALUACIÓN	38
5.9.1	Técnicas. Instrumentos y herramientas de evaluación	39
5.9.2	Recursos para evaluar	39
6.	RESULTADOS	50
6.1	NIVEL DE LOGRO DE LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS.....	50
6.2	GRADO DE APLICACIÓN DE LOS MODELOS METODOLÓGICOS	56
6.3	NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LOS PARTICIPANTES CON LA INTERVENCIÓN.....	59
6.3.1	Satisfacción de los escolares con la intervención	59
6.3.2	Satisfacción del profesorado con la intervención	60
6.3.3	Satisfacción personal con la intervención	61
7.	CONCLUSIONES.....	63
8.	REFERENCIAS	66
9.	ANEXOS	77

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I. Comparación de escolares sedentarios 2019 y 2023	77
Anexo II. Tiempo dedicado frente a las pantallas en función de edad y sexo 2019....	77
Anexo III. Contenidos de área	78
Anexo IV. Contenidos de carácter transversal	79
Anexo V. Descriptores operativos y competencias clave	79
Anexo VI. Sesiones de la Situación de Aprendizaje	82
Sesión 2	82
Sesión 3	83
Sesión 4	84
Sesión 5	85
Sesión 6	87
Sesión 7	88
Anexo VII. Fotos de las sesiones.....	89
Anexo VIII. Materiales de las sesiones	92
Materiales Sesión 1.pdf	92
Materiales Sesión 2.pdf	92
Materiales Sesión 3.pdf	92
Materiales Sesión 4.pdf	92
Materiales Sesión 5.pdf	92
Materiales Sesión 6.pdf	92
Materiales Sesión 7.pdf	92
Anexo IX. Narrados y reformulación de las sesiones	92
Anexo X. Plantilla autoevaluación del alumnado	93
Anexo XI. Plantilla coevaluación del alumnado	94

Anexo XII. Tabla de Criterios de evaluación e Indicadores de logro.....	85
Anexo XIII. Diario de campo y registro anecdótico	86
Anexo XIV. Lista de cotejo criterio de evaluación 2.2.....	87
Anexo XV. Plantilla rúbrica de criterios de evaluación 3.2 y 5.1.....	88
Anexo XVI. Tabla de calificación criterios de evaluación	88
Anexo XVII. Listado de calificaciones del aula.....	89
Anexo XVIII . Calificaciones del alumnado	90
Anexo XIV. Autoevaluaciones del alumnado.....	92
Anexo XX. Coevaluaciones del alumnado.....	93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Porcentaje de escolares activos y sedentarios en función de edad y sexo	2
Figura 2. Tiempo dedicado habitualmente a ver la TV, usar el ordenador, consolas de videojuegos o similares, en función de la edad y sexo.....	3
Figura 3. Elementos de la orientación deportiva	12
Figura 4. Progresión espacial para el trabajo de la orientación en la escuela.....	14
Figura 5. Beneficios de la orientación deportiva en el contexto escolar	16
Figura 6. Fases del MEDA según Baena-Extremera (2011).....	18
Figura 7. Elementos básicos de los juegos según Werbach y Hunter (2012)	22
Figura 8. Extracto de pág. 1 del Diario de campo	50
Figura 9. Extracto de pág. 4 del Diario de campo	51
Figura 10. Extracto de pág. 9 del Diario de campo	51
Figura 11. Extracto de pág. 11 del Diario de campo	52
Figura 12. Extracto de pág. 7 del Diario de campo	53
Figura 13. Extracto de pág. 18 del Diario de campo	53
Figura 14. Extracto de pág. 20 del Diario de campo	53

Figura 15. Extracto de pág. 6 del Diario de campo	54
Figura 16. Extracto de pág. 21 del Diario de campo	55
Figura 17. Extracto de pág. 20 del Diario de campo	55
Figura 18. Extracto de autorreflexión del alumnado	55
Figura 19. Extracto de pág. 21 del Diario de campo	56
Figura 20. Extracto de pág. 7 del Diario de campo	57
Figura 21. Extracto de pág. 17 del Diario de campo	58
Figura 22. Extracto de pág. 20 del Diario de campo	58
Figura 23. Extracto de pág. 7 y 8 del Diario de campo	58
Figura 24. Extracto de pág. 5 del Diario de campo	61
Figura 25. Extracto de pág. 3 del Diario de campo	61

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Competencias específicas del Grado de Educación Primaria y de la especialidad de Educación Física	5
Tabla 2. Dinámicas, mecánicas y componentes del juego gamificado.....	22
Tabla 3. Temporalización de las sesiones de la Situación de Aprendizaje	34
Tabla 4. Competencias clave y descriptores operativos	80

1. INTRODUCCIÓN

En el presente Trabajo de Fin de Grado (en adelante TFG), se presenta una propuesta de intervención para trabajar la orientación deportiva en la etapa de Educación Primaria (EP) mediante la aplicación del Modelo de Educación Aventura y la gamificación. En esta línea, dicha propuesta de intervención surge del auge por las metodologías activas en los centros educativos y la importancia de disponer de todas las herramientas y recursos necesarios para ello (León-Díaz et al., 2022). Por este motivo, además de exponer una fundamentación teórica, también se elabora una situación de aprendizaje y se presentan los resultados obtenidos tras su puesta en práctica, con el fin de evaluar la efectividad de las metodologías aplicadas y los beneficios percibidos en el desarrollo holístico del alumnado.

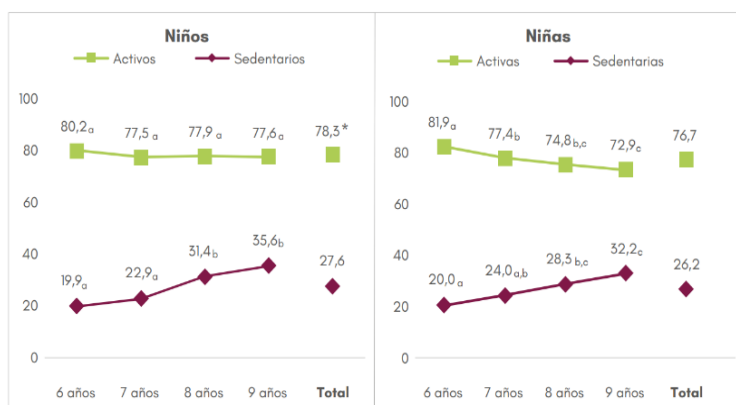
Este TFG está organizado y estructurado en nueve apartados. A continuación, se va a explicar lo que el lector se va a encontrar en cada uno de ellos. Primeramente, se realiza una *Introducción* en la que se expone el tema del TFG y se explica la estructura del documento. A continuación, en la *Justificación* se exponen los motivos personales y académicos que han llevado a la elección de la temática que es abordada en el TFG. El tercer apartado plantea los *Objetivos* generales y específicos que marcan las líneas de investigación en intervención del trabajo. A continuación, el *Marco teórico* profundiza en conceptos clave como el aprendizaje fuera del aula, la gamificación, el modelo de educación de aventura y la orientación deportiva. El quinto apartado está dedicado a la elaboración del *Diseño de intervención didáctica* para un curso de 5º de EP. Posteriormente, se presentan los *Resultados* obtenidos de la puesta en práctica de la intervención a partir de 3 grupos: 1) Nivel de logro de los objetivos didácticos, 2) Grado de aplicación de la gamificación y el Modelo de Educación de Aventura y 3) Nivel de satisfacción de los participantes en la intervención. En cuanto a las *Conclusiones*, en ellas se analizan los logros alcanzados en relación con los objetivos propuestos en el TFG. Finalmente, se presentan las *Referencias* empleadas para la elaboración del trabajo y los *Anexos* que complementan los contenidos del TFG.

2. JUSTIFICACIÓN

La actividad física en la infancia, y más en concreto en la etapa escolar, posee una gran importancia en lo que, al desarrollo físico, motor, cognitivo y de mantenimiento de la salud se refiere. En este contexto, el sedentarismo infantil y la falta de motivación hacia la actividad física constituyen uno de los problemas más preocupantes que afectan, sin ninguna duda, negativamente al desarrollo integral de los niños y niñas durante su etapa en EP. Si se pone el foco en España, el estudio ALADINO llevado a cabo por la Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (AESAN) en el año 2023 con una muestra de 12.678 escolares de edad comprendida entre 6 y 9 años, informó que el porcentaje de niños y niñas sedentarios en el país es del 26,9% (26,2% en niñas y 27,6% en niños) (Figura 1), de los cuales, el 9,2% pasan más de 3 horas frente a las pantallas entre semana. Sin embargo, los fines de semana, este porcentaje asciende hasta el 44,4% (Figura 2). Ambos resultados muestran unos niveles preocupantes, los cuales han aumentado respecto al estudio Aladino que se realizó en el año 2019. En este estudio el porcentaje de sedentarismo era del 24%, mientras que el tiempo frente a las pantallas alcanzaba un 6.6% entre semana y un 39,2% los fines de semana. ([Anexo I](#) y [Anexo II](#)).

Figura 1

Porcentaje de escolares activos y sedentarios en función de la edad y sexo



Nota. Extraído del “*Estudio ALADINO 2023: Estudio sobre Alimentación, Actividad Física, Desarrollo Infantil y Obesidad en España 2023*” (p. 88)

Figura 2

Tiempo dedicado habitualmente a ver la TV, usar el ordenador, consolas de videojuegos o similares, en función de la edad y sexo.

	n	Ninguna	< 1 h / día	1 a < 2 h / día	2 a < 3 h / día	≥ 3 h / día
ENTRE SEMANA						
Total ambos sexos	11.434	17,2	1,1	50	22,5	9,2
6 años	2.843	16,7 _a	1,3 _a	50,6 _a	22,7 _a	8,7 _a
7 años	2.800	17,7 _a	1,1 _a	51,3 _a	21,2 _a	8,7 _a
8 años	2.795	18,1 _a	1,3 _a	49,9 _a	22,2 _a	8,5 _a
9 años	2.995	16,2 _a	0,8 _a	48,2 _a	23,7 _a	11,0 _b
Total niños	5.926	16,1	0,9	49,5	23,6	9,9
6 años	1.485	17,8 _a	1,1 _a	49,0 _a	23,5 _{a,b}	8,7 _a
7 años	1.431	17,2 _a	0,5 _a	51,8 _a	21,2 _a	9,4 _{a,b}
8 años	1.439	17,2 _a	0,9 _a	49,9 _a	22,1 _a	9,9 _{a,b}
9 años	1.571	12,8 _b	1,0 _a	47,5 _a	27,2 _b	11,7 _b
Total niñas	5.508	18,2	1,4	50,6	21,3	8,5
6 años	1.358	15,5 _a	1,6 _a	52,4 _a	21,9 _a	8,6 _{a,b}
7 años	1.369	18,3 _{a,b}	1,7 _a	50,8 _a	21,1 _a	8,0 _{a,b}
8 años	1.356	19,0 _{a,b}	1,7 _a	50,0 _a	22,3 _a	7,0 _a
9 años	1.425	20,0 _b	0,7 _a	49,1 _a	19,8 _a	10,3 _b
FIN DE SEMANA						
Total ambos sexos	11.532	1,7	0,2	16	37,8	44,4
6 años	2.866	1,7 _a	0,3 _a	19,2 _a	39,4 _a	39,5 _a
7 años	2.840	1,7 _a	0,2 _a	16,6 _{a,b}	40,0 _a	41,6 _{a,b}
8 años	2.823	1,6 _a	0,2 _a	15,4 _b	37,9 _a	44,9 _b
9 años	3.002	1,7 _a	0,1 _a	12,8 _a	34,1 _b	51,3 _c
Total niños	5.972	1,7	0,2	15	37,1	46
6 años	1.496	1,8 _a	0,2 _a	18,3 _a	40,2 _a	39,6 _a
7 años	1.450	1,8 _a	0,1 _a	17,4 _a	38,2 _a	42,5 _{a,b}
8 años	1.450	1,4 _b	0,4 _a	13,9 _b	37,2 _{a,b}	47,1 _b
9 años	1.576	1,7 _a	0,1 _a	10,8 _b	33,1 _b	54,4 _c
Total niñas	5.560	1,7	0,2	17	38,5	42,7
6 años	1.371	1,5 _a	0,4 _a	20,3 _a	38,4 _{a,b}	39,4 _a
7 años	1.389	1,5 _a	0,3 _a	15,7 _b	41,9 _a	40,6 _a
8 años	1.373	1,8 _b	0,0 _a	17,0 _{a,b}	38,6 _{a,b}	42,6 _a
9 años	1.426	1,8 _a	0,0 _a	15,1 _b	35,1 _b	47,9 _b

Nota. Extraído del “*Estudio ALADINO 2023: Estudio sobre Alimentación, Actividad Física, Desarrollo Infantil y Obesidad en España 2023*” (p. 84)

Desde esta perspectiva, como futura maestra especialista de EF (en adelante EF), considero fundamental motivar al alumnado hacia la práctica regular de la actividad física y así contribuir a reducir los niveles de sedentarismo. En este proceso, la EF desempeña un papel clave, ya que debe incentivar el interés por la actividad física y despertar en los estudiantes el deseo de participar, mejorar y superarse. Es esencial que desde esta área curricular se logre fomentar la motivación necesaria para que adopten y mantengan un estilo de vida activo. De este modo, se promoverá un estilo de vida saludable y activo que trascienda más allá del entorno educativo y pueda ser mantenido a lo largo de sus vidas.

Teniendo en cuenta esto, los maestros de EF se posicionan como agentes de cambio en el ámbito educativo, asumiendo un rol fundamental en la promoción de hábitos de vida saludables. En este contexto, la preocupación que me genera esta realidad como futura maestra de EF es uno de los principales motivos que me ha llevado a desarrollar este TFG. Con él pretendo aplicar un enfoque innovador a la práctica de la orientación

deportiva, mediante la aplicación combinada del modelo pedagógico de Educación Aventura y la gamificación. Estos enfoques no solo pretenden enseñar una modalidad deportiva o introducir metodologías alternativas, sino también fomentar en los escolares hábitos de vida activos y saludables que perduren en el tiempo y puedan mantenerse a lo largo de su vida adulta. A su vez, esta propuesta se vincula estrechamente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 3, “Salud y Bienestar”, que promueve garantizar una vida sana y el bienestar para todos, y con el ODS 4, “Educación de Calidad”, al ofrecer propuestas pedagógicas inclusivas y de calidad que favorezcan la motivación y la participación del alumnado. De este modo, la relevancia de este TFG radica en el diseño de una propuesta didáctica con la intención de crear un entorno educativo que no solo fomente hábitos de vida saludables, sino que también despierte el interés y la capacidad del alumnado para disfrutar de nuevas experiencias y desafíos al aire libre.

A nivel personal, la elección del tema de mi TFG está profundamente influenciada por mi amplia experiencia en los campamentos de verano de mi pueblo, en los cuales participé primero como acampada y, en los últimos años, como monitora. Las actividades de orientación y rastreo siempre han sido de mis favoritas, ya que ofrecen la oportunidad de innovar en el diseño del hilo conductor y los retos, descubrir nuevos lugares y experimentar la gratificación que se siente al superar los retos planteados. Además, durante mi experiencia como Erasmus, el uso de mapas y planos se convirtió en una necesidad constante para orientarnos por las ciudades que visitábamos. Sin embargo, observé que éramos siempre las mismas personas las que guiábamos al grupo, debido al desconocimiento generalizado sobre cómo interpretar un plano. Por ello, considero que tener nociones básicas de orientación aporta un valioso grado de autonomía e independencia personal, cualidades imprescindibles para convertirse en una persona autosuficiente...

2.1 VINCULACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

Con el desarrollo de este TFG se busca conseguir las competencias generales del Título de Grado en Educación Primaria, establecidas en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y las competencias específicas de la mención de Educación Física, recogidas en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, y que regula el Título de Maestro de Educación Primaria, haciendo referencia a las habilidades desarrolladas durante mi proceso formativo, asignaturas cursadas, experiencias prácticas y redacción de informes, trabajos

y memorias. Para facilitar su comprensión, en la Tabla 1 aparecen recogidas aquellas competencias a las que se contribuye con este TFG.

Tabla 1.

Competencias específicas del Grado de Educación Primaria y de la especialidad de Educación Física

Competencias del Grado	Cómo se desarrollan en este TFG
1. Comprender el rol que la educación física juega en la formación básica vinculada a la Educación Primaria, así como las características propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje asociados a este ámbito.	Se ha realizado una revisión del currículo de Educación Física a nivel nacional y específico de la comunidad autónoma de Castilla y León. Se ha programado una propuesta didáctica desde un enfoque gamificado con el fin de motivar al alumnado en la práctica de la actividad deportiva, y se han empleado juegos y actividades con el fin de adquirir destrezas básicas sobre la orientación deportiva, y han sido evaluados de diversas maneras.
2. Conocer y comprender de manera fundamentada el potencial educativo de la Educación Física y el papel que desempeña en la sociedad actual, de modo que se desarrolle la capacidad de intervenir de forma autónoma y consciente en el contexto escolar y extraescolar al servicio de una ciudadanía constructiva y comprometida.	Se han estudiado los fundamentos, el material y las técnicas de la iniciación a la orientación deportiva, y así, poder transmitir esos conocimientos al alumnado de 5º Primaria a través de un enfoque lúdico y vivencial. Además, se ha concienciado en la importancia de la práctica deportiva para mejorar el rendimiento académico a través de la motivación y el uso de recursos como la gamificación, promoviendo hábitos de vida saludables que trascienda al entorno escolar. Finalmente, al tratarse de la práctica de un deporte que habitualmente se lleva a cabo al aire libre, se ha organizado una salida para trabajar los conceptos en un entorno natural y distendido, pudiendo practicarse en momentos de ocio y tiempo libre.

3. Saber transformar el conocimiento y la comprensión de la Educación Física en procesos de enseñanza y aprendizaje adecuados a las diversas e impredecibles realidades escolares en las que los maestros han de desarrollar su función docente.	Se ha realizado una investigación en varios marcos de la EF, como la práctica del deporte de la orientación deportiva, modelos de enseñanza al aire libre a partir del modelo de Educación Aventura y de metodologías enfocadas al aumento de la motivación en los estudiantes a través de la gamificación, demostrando la importancia de aplicar estrategias de intervención fuera del aula. Se ha diseñado una propuesta de aprendizaje adaptada a los ritmos de aprendizaje individuales y al desarrollo psicomotor de niños y niñas de 10 y 11 años a partir de juegos motrices como medio de enseñanza para promover el conocimiento de un deporte y de hábitos de vida saludable. Además, para el desarrollo de recursos de esta intervención didáctica, se ha hecho uso de herramientas digitales para el mapeo de planos en orientación deportiva.
---	--

Nota. Competencias del grado extraídas de la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, y que regula el Título de Maestro de Educación Primaria

3. OBJETIVOS

En este apartado se presentan los objetivos establecidos para este TFG. Se ha establecido un objetivo general y cuatro específicos. En primer lugar, se ha planteado el siguiente objetivo general:

1. Diseñar e implementar una situación de aprendizaje en el área de EF basada en la iniciación al deporte de la orientación deportiva, mediante la aplicación del modelo de Educación Aventura y estrategias de gamificación para motivar y enriquecer la experiencia de aprendizaje de los alumnos de 5º de Educación Primaria.

Para dar respuesta a este objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos:

- 1.1 Analizar el deporte de la orientación deportiva como una herramienta educativa para el desarrollo holístico de la persona, resaltando sus beneficios y su aplicación tanto en el entorno escolar como en el medio natural.
- 1.2 Evaluar el impacto de la Educación Aventura y la gamificación en la motivación, participación y al desarrollo competencial del alumnado en orientación deportiva.
- 1.3 Analizar las ventajas y desventajas del aprendizaje fuera del aula, destacando la importancia de trabajar en armonía con la naturaleza.
- 1.4 Desarrollar recursos educativos que permitan implementar la orientación deportiva a través de la Gamificación, promoviendo la motivación y el aprendizaje significativo y experiencial en el alumnado.

4. MARCO TEÓRICO

En este apartado se encuentran recogidos los fundamentos teóricos relacionados con los ejes vertebradores de esta propuesta: 1) *Aprendizaje fuera del aula*, 2) *Orientación deportiva*, 3) *Modelo Educación de Aventura* y 4) *Gamificación*.

En primer lugar, se ha considerado oportuno abordar la importancia de una enseñanza en contacto con el aire libre, destacando sus beneficios y las nuevas perspectivas surgidas en torno a su impacto educativo. En segundo lugar, se introduce el deporte de orientación y sus diferentes modalidades, contextualizándolos dentro del ámbito educativo. En tercer lugar, se expone el Modelo de Educación de Aventura, sus orígenes, fases y ventajas derivadas de su implementación como estrategia metodológica. Finalmente, en cuarto lugar, se analiza la gamificación, su evolución, sus fundamentos teóricos y los elementos básicos del juego aplicados al diseño de una intervención didáctica en el aula.

4.1 APRENDIZAJE FUERA DEL AULA

El aprendizaje fuera del aula, también denominado aprendizaje al aire libre o “*Outdoor Learning*”, se ha consolidado en los últimos años como una estrategia pedagógica innovadora y eficaz que potencia el desarrollo integral de la infancia en contextos educativos (Del Pozo Pérez, 2024). Aunque esta modalidad puede parecer reciente, su eficacia está respaldada por psicólogos y pedagogos del siglo pasado. En este sentido, Francisco Giner de los Ríos, a través de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), fue uno de los precursores de la educación en contacto directo con la naturaleza. Convencido de que “no cabe promover el desarrollo de la inteligencia sin el de nuestras restantes facultades” (Giner, 1922, 27-28), defendió la necesidad de integrar las excursiones, salidas al campo e itinerarios como parte esencial del proceso educativo. De esta manera, el entorno natural se convertía en un aula donde el alumnado observa, interpreta el paisaje, percibe conexiones entre elementos medioambientales y propicia el pensamiento crítico y creativo (Liceras Ruiz, 2022). “Este enfoque activo y vivencial se ha ido deteriorando con los años, adoptando un carácter más lúdico que formativo, lo que pone de manifiesto la urgencia de reconectar con el medio ambiente desde los contextos educativos” (Liceras Ruiz, 2022).

Llegados a este punto, conviene especificar a qué hace referencia el término de aprendizaje al aire libre. Palavan et al. (2016) lo definen como una educación “que se

centra en el aprendizaje experiencial y práctico en entornos reales a través de los sentidos, mejorando el aprendizaje y la retención del conocimiento por parte de los estudiantes como resultado” (p.1885). En este sentido, más allá de su fundamentación pedagógica, diversos autores han subrayado la urgencia de reconectar con la naturaleza (Ahlstedt, 2022; Vasilaki et al., 2025). En este contexto, resulta importante destacar el concepto de “Trastorno por déficit de naturaleza”, propuesto por Richard Louv (2005), que hace referencia a los efectos negativos de la desconexión de los jóvenes con el medio natural. Esta desconexión está vinculada a una serie de dolencias “modernas” como la ansiedad, la depresión, el estrés o el déficit de atención e hiperactividad, que dan lugar a elevados índices de enfermedades físicas y emocionales (Freire, 2011). En contraposición, el contacto regular con la naturaleza no solo podría prevenir estas dolencias “modernas”, sino también promover un desarrollo integral en los niños y niñas, favoreciendo su bienestar físico, emocional, cognitivo y social (Chawla, 2015) y potenciando sus habilidades motoras gruesas y finas (Jidovtseff, 2021).

Ante estas premisas, surge el enfoque NSLOtC (*Nature-Specific Learning Outside the Classroom*), una modalidad educativa centrada en la necesidad de incorporar actividades prácticas y experienciales en entornos naturales. Dicha propuesta responde a la creciente escasez de experiencias al aire libre tanto dentro como fuera del horario lectivo, necesarias para un desarrollo óptimo de la infancia y la adolescencia (Mann et al., 2022).

Modelos como la filosofía escandinava “*udesloke*” basada en el aprendizaje curricular en entornos locales al aire libre (Bølling et al., 2018) o el modelo de educación aventura introducido por las escuelas *Outdoor Outward Bound* (Hattie et al., 1997), han inspirado su incorporación en países en desarrollo, donde el bajo rendimiento educativo, la falta de compromiso y el abandono escolar (Khan et al., 2019) constituyen una crisis educativa. Estas propuestas respaldadas por docentes, investigadores y políticos han demostrado sus beneficios e impactos tanto a nivel académico como personal (Mann et al., 2022; Vasilaki et al., 2025).

4.1.1 Beneficios del aprendizaje fuera del aula

Diversos estudios han evidenciado que el aprendizaje al aire libre no solo tiene un impacto positivo en el rendimiento académico (Khan et al., 2018), sino que también contribuye significativamente al desarrollo personal y social de los estudiantes, tanto a corto como a largo plazo (Pirchio et al., 2021).

En este sentido, el informe de UNICEFF (2020) sobre los factores que influyen en el bienestar infantil en países desarrollados, en el que se destaca la salud mental positiva como un componente esencial en la calidad de vida, subraya que “pasar más tiempo jugando al aire libre está vinculado a niveles mucho más altos de felicidad” (p. 4). Es por ello, que los beneficios de esta práctica educativa van más allá de la actividad física (Kiviranta et al., 2024), extendiéndose a dimensiones curriculares, cognitivas, físicas, emocionales, sociales, personales y de responsabilidad ambiental (Brymer et al., 2019; Fyfe et al., 2021; Gill, 2014; Holland et al., 2018; Manferdelli et al., 2019; Zafeiroudi & Hatzi-georgiadis, 2014). Esto pone de manifiesto su potencial transformador como una estrategia educativa capaz de responder a las necesidades del alumnado integrarse de manera coherente con otras técnicas que se aplican en contextos escolares (Garrido, 2024). No obstante, la progresiva reducción de espacios verdes limita las posibilidades de impulsar propuestas educativas vinculadas al medio natural. Aun así, el contexto en el que se aplica este enfoque es un factor determinante para valorar su impacto en sociedad (Kuo et al., 2019).

4.1.2 Impacto educativo de las actividades al aire libre

Teniendo en cuenta la relevancia del aprendizaje al aire libre, resulta imprescindible dotar al profesorado y a los responsables políticos de los recursos y estrategias necesarias para integrar esta metodología en los centros educativos (Fernández et al., 2025). Autores como Harris (2018), proponen la integración de este modelo educativo en los planes de estudio y la formación inicial y continua de los docentes, con el fin de abordar las necesidades curriculares y emocionales del alumnado (Del Pozo Pérez, 2024) a través de una educación sana y divertida donde el aprendizaje sea más rápido y efectivo (Garrido, 2025).

En cuanto a la práctica de la actividad deportiva en entornos naturales, se ha observado un impacto positivo en las funciones cognitivas del alumnado, dado que estimula su creatividad y curiosidad por el entorno que les rodea (Kimura et al., 2023; Kuo et al., 2019). Un aspecto clave a tener en cuenta al aplicar este enfoque es la variabilidad de los espacios donde se puede llevar a cabo (parques, plazas, bosques, playas, calles, entre otros), lo que resalta su bajo coste y la importancia de concienciar a los responsables educativos sobre la necesidad de incorporar la enseñanza al aire libre de manera continua, y no limitarla únicamente a excursiones o salidas esporádicas (Valentini y Donatiello,

2019; Garrido, 2025). De este modo, se lograría un aumento en la felicidad y la capacidad de atención de los niños y niñas, gracias al contacto constante con el entorno (Richard Louv, 2005).

A pesar de las numerosas evidencias respaldadas por estudios que demuestran los beneficios del aprendizaje al aire libre (Bølling et al., 2018; Kuo et al., 2019), persisten importantes barreras para su implementación efectiva. Entre ellas, sobresalen las inversiones ineficientes o mal gestionadas, así como la predominancia de modelos de enseñanza centrados en entornos cerrados (Correia et al., 2024). Esta discrepancia entre lo que las investigaciones señalan y lo que realmente se lleva a cabo en los centros educativos pone de manifiesto la necesidad urgente de replantear las políticas educativas y las metodologías didácticas, orientándolas hacia un enfoque de aprendizaje fuera del aula.

4.2 LA ORIENTACIÓN DEPORTIVA EN CONTEXTO ESCOLAR

4.2.1 ¿Qué es la orientación deportiva?

Dentro de las actividades al aire libre se puede encontrar a la orientación deportiva. Cuando se hace referencia a la orientación como término deportivo, es importante destacar que no existe una única definición de este concepto. Morales y Guzmán (2000) la definen como “la realización de un recorrido por diferentes lugares, de una zona delimitada, conocidos o no, dibujado en un mapa, pasando por unos controles fijados en el terreno en un orden establecido”. En esta modalidad deportiva, los competidores deberán completar el recorrido en el tiempo más corto posible, ayudándose únicamente por un mapa y una brújula (García, 2001). Por su parte, Gómez et al. (1996) la entienden como

realizar una carrera campo a través y contra reloj en la que el corredor tiene que pasar, según el orden impuesto, por una serie de puntos llamados controles, los cuales se encuentran situados y marcados con exactitud sobre el mapa y en el terreno (p. 21).

Por otro lado, McNeill et al. (2006) señalan que la orientación es una disciplina deportiva que se realiza al aire libre, generalmente en espacios como campos y bosques. Se trata por tanto de una actividad de navegación en la que se emplea un mapa especialmente diseñado y detallado para la ocasión, y cuyo objetivo principal es recorrer una serie de puntos de control en el menor tiempo posible. En este sentido, la Federación Internacional de Orientación (IOF), incide que, para alcanzar el éxito en este deporte, el atleta debe dominar una variedad de habilidades, tales como la lectura de mapas, la

concentración, la toma de decisiones rápidas y la gestión del estrés mientras se desplace a altas velocidades a través de terrenos urbanos, accidentados, forestales o abruptos. Así, la orientación no solo exige un alto nivel físico, sino también un considerable esfuerzo intelectual.

4.1.1 Elementos esenciales de la orientación deportiva

Una vez que ha sido delimitado el término de orientación deportiva, es importante que se conozcan algunos de los elementos necesarios para garantizar el desarrollo óptimo de la actividad, facilitando la localización precisa y asegurando la protección del corredor en los distintos tipos de terreno. Entre ellos, destacan el *mapa de orientación*, la *brújula de orientación* y la *tarjeta de control*, la *pinza electrónica*, las *balizas* y una *indumentaria adecuada*. Para una mejor comprensión, en la Figura 3 se presentan las características de cada uno de ellos.

Figura 3

Elementos de la orientación deportiva



Nota. Elaboración propia

4.1.2 Modalidades de la orientación deportiva

Las modalidades de la orientación deportiva son establecidas por la IOF, organismo que regula este deporte a nivel mundial. A nivel nacional, España cuenta con la Federación Española de Orientación (FEDO), que adapta estas modalidades según su

contexto y reglamento. Las principales modalidades de la orientación deportiva se clasifican según la FEDO en:

Orientación a pie:

Es la modalidad más conocida de orientación y puede llevarse a cabo en entornos urbanos o naturales en distancias medias y largas de 30 y 75 minutos respectivamente. Sin embargo, existe la posibilidad de competir en carreras de mayor duración en equipos o parejas, que abarcan desde las 3 horas hasta días. Pese a que es una actividad habitualmente diurna, es posible practicarse de noche, teniendo en cuenta las adaptaciones de equipamiento correspondiente. Pese a que el recorrido suele ser de orden obligado, puede dejarse libre en las ciertas subdisciplinas fijando un tiempo máximo y una penalización si se excede en tiempo.

Orientación en bicicleta de montaña:

Esta modalidad cuenta con la dificultad añadida de ir montado en bicicleta, lo que obliga al corredor a no despistarse en ningún momento y sortear los obstáculos del recorrido que previamente habrá decidido seguir dada la amplia red de caminos que ofrece esta modalidad.

Esquí-0:

Similar a la modalidad de bicicleta de montaña, el esquí-0 se practica en las pistas de fondo de esquí con recorridos realizados sobre nieve.

Raid de aventura:

Esta modalidad combina diferentes disciplinas deportivas, empleando el mapa de orientación como elemento común. Estas competiciones, se pueden llevar a cabo tanto de día como de noche y se desarrolla en equipos de 3 componentes, en los cuales si participa una mujer, se tiene en consideración positivamente por parte del sistema de puntuación. Algunos deportes que se pueden incorporar en esta modalidad son: escalada, tiro con arco, caballo...

Trail-0:

Esta modalidad, a diferencia de las anteriores, se lleva a cabo por caminos marcados y no se permite a los competidores el acceso a los controles, deberán observarlos y anotarlos desde el punto de decisión marcado en el terreno. A partir de un mapa de

orientación y la descripción de unos controles específicos, el deportista deberá identificar cuál de las balizas dibujadas en el mapa es a la que se hace referencia e indicarla en su tarjeta de control. Esta modalidad tiene como objetivo la precisión, y no la velocidad y es apta para las personas con discapacidad.

4.1.2.1 Modalidades de la orientación deportiva en educación

En el ámbito educativo, las modalidades para practicar la orientación deportiva se agrupan en función de su nivel de complejidad, desde los aspectos más básicos hasta los más complejos (Figura 4). A partir de esto, Castillo-Retamal et al. (2019) proponen tres niveles de aprendizaje en la orientación deportiva:

- Descubrimiento: el alumnado comienza reconociendo los espacios más cercanos a su entorno escolar como el aula, el gimnasio o el patio, vinculando su realidad corporal y espacial e integrando nociones básicas de orientación de forma significativa.
- Dominio: el alumnado hace uso de materiales de soporte de orientación, interpreta de manera adecuada la lectura de planos, reconoce su simbología y es capaz de seguir un recorrido sencillo.
- Técnica: el alumnado pone en práctica técnicas físicas y cognitivas que le permiten desplazarse de manera autónoma por diferentes entornos, interpretando los soportes con precisión, adaptándose el medio y gestionando sus emociones y la toma de decisiones.

Figura 4

Progresión espacial para el trabajo de orientación en la escuela.



Nota. Extraído de Castillo-Retamal et al. (2019)

Para lograr estos aprendizajes, varios autores han identificado una serie de niveles de enseñanza que se corresponden con dicho desarrollo.

Martínez (2017) establece tres niveles de enseñanza según su progresión de dificultad:

1. Orientación en el centro educativo: primera toma de contacto con la actividad, explicaciones sencillas, control y manejo de materiales de soporte básicos para su ejecución. Se desarrolla en el entorno educativo.
2. Orientación en terreno cercano y conocido: se introducen soportes más técnicos como la brújula y se lleva a cabo un aprendizaje más significativo a través de la adquisición de habilidades de orientación en ambientes controlados como, por ejemplo, parques y plazas.
3. Orientación en terreno desconocido: la dificultad radica en la puesta en práctica en ambientes al aire libre, obligando al alumnado a enfrentarse a situaciones reales de orientación en espacios abiertos.

Por su parte, Sánchez (2005) incorpora una cuarta etapa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la orientación deportiva: las carreras oficiales. En esta fase, el alumnado pone en práctica de manera autónoma y competitiva todos los conocimientos adquiridos, adaptando su comportamiento a las condiciones del entorno y siguiendo las reglas específicas de cada modalidad.

4.1.3 Beneficios de la orientación deportiva en el ámbito educativo

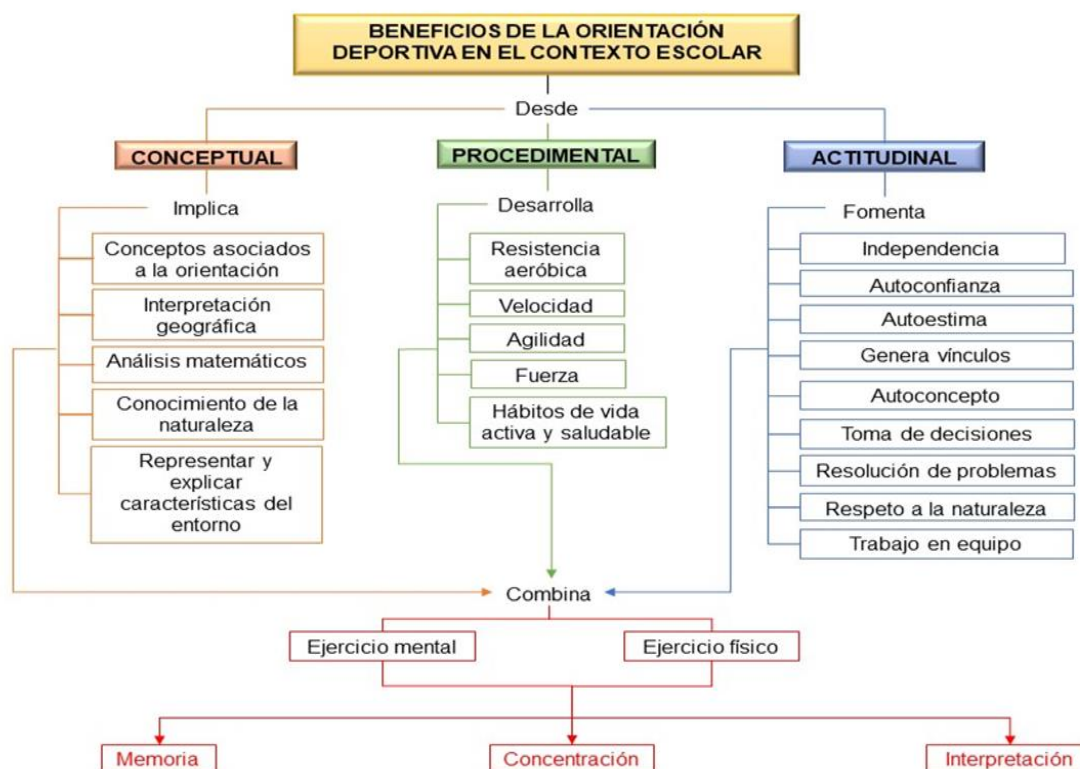
En los últimos años, la orientación deportiva se ha consolidado como una de las actividades más destacadas en el medio natural dentro de la EF (Valero et al., 2010). Esta disciplina ofrece una excelente oportunidad para acercar al alumnado al entorno natural, al mismo tiempo que fomenta actitudes positivas como la autonomía, la autoestima, el afán de superación y la capacidad de tomar decisiones. Además, promueve la espontaneidad y la creatividad, motiva a los estudiantes a participar activamente en el deporte y contribuye al desarrollo de habilidades espaciales y motrices en niños y niñas (Casado, 2009; Escarbajal & García, 2020). De hecho, en España, la FEDO, presenta la orientación deportiva como una oportunidad para ser trabajada como juego, entretenimiento o competición.

En ella, el juego y el aprendizaje están estrechamente vinculados, ya que se considera una actividad clave en el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas (Carrillo-Ojeda, 2020). Este deporte, puede practicarse tanto en primaria como secundaria mediante de juegos de orientación, ya sea en la propia aula, en las instalaciones deportivas o en los terrenos de juego del entorno escolar. Al tratarse de lugares conocidos por el alumno, la orientación se convierte en sencilla y divertida (Valero et al, 2010). En esta línea, Casado (2009) resalta el elevado valor educativo y sus amplias potencialidades para su aplicación en el entorno escolar. Numerosos autores (Casado, 2009; Castillo-Retamal et al., 2019; Valero et al, 2010;) inciden en el alto carácter interdisciplinar que ofrece este deporte en su desarrollo durante la etapa de EP, abarcando áreas como Matemáticas, Conocimiento del Medio, Lengua y Plástica. Además, se trabajan contenidos transversales mediante la educación en valores.

Todo lo anteriormente mencionado, conlleva una serie de beneficios a partir de lo conceptual, procedimental y actitudinal como se recoge en la Figura 5.

Figura 5

Beneficios de la orientación deportiva en el contexto escolar



Nota. Extraído de Castillo-Retamal et al. (2019)

4.3 EL MODELO EDUCACIÓN DE AVENTURA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORIENTACIÓN DEPORTIVA

Una vez que ha sido delimitado el concepto de orientación deportiva y expuesto sus beneficios para el desarrollo integral, conviene comentar uno de los métodos de enseñanza que se consideran más adecuados para su aplicación en el contexto educativo: la educación aventura. Baena-Extremera (2011) define el Modelo de Educación de Aventura (MEDA) como el conjunto de actividades adaptadas de los deportes y contenidos de aventura en las que se interacciona con el medio natural y que conllevan un elemento de riesgo real o aparente, lo que produce resultados inciertos por depender tanto de los participantes como del propio entorno. A su vez, afirma que la aplicación de este modelo pedagógico favorece la participación activa y la motivación tanto del profesorado como del alumnado. Este modelo sitúa a los educandos en entornos poco familiares para ellos, donde el riesgo (subjetivo), la incertidumbre, el reto y el desarrollo físico, social, emocional, cognitivo y moral generan disonancias cognitivas que dan lugar a la resolución de problemas planteados por el docente a través de las actividades propias del área de EF, consiguiendo además una reflexión personal y grupal.

El modelo de Educación de Aventura se sitúa en torno a 1940 y fue propuesto por Kurt Hahn, educador alemán que diseñó e implementó este modelo educativo en las *United World Colleges* y en la *Gordonstoun School*, escuelas de las cuales es fundador y que tiempo después darían lugar a las escuelas *Outdoor Outward Bound*, las cuales se basan en el aprendizaje experiencial de Kolb y el Outdoor.

La fundamentación de este modelo se basa en la creación de experiencias, salidas, excursiones, expediciones al aire libre y en el contacto con la naturaleza, con el fin de ofrecer al alumnado situaciones prácticas de desarrollo tanto a nivel individual como colectivo (Pérez-Pueyo et al., 2021). En este tipo de propuestas, el componente de riesgo, tanto real como percibido, adquiere un papel central, ya que forma parte del propio diseño pedagógico del MEDA. Por ello, resulta imprescindible realizar una evaluación inicial donde se pueda apreciar la concepción del riesgo otorgado por cada alumno a la actividad de aventura a desarrollar, donde factores como la experiencia previa o la baja asunción al riesgo pueden ser determinantes en el desarrollo de las actividades programadas.

Por consiguiente, el MEDA, plantea el diseño de las actividades en función de variables como el tipo de alumnado, los conocimientos y experiencias previas, los

recursos materiales y espaciales y los objetivos didácticos formulados entre otros. Por ello, plantea una propuesta de intervención organizada en dos fases, una primera fase experiencial y de conocimiento, y una segunda fase práctica, tal y como se puede apreciar en la Figura 6:

Figura 6

Fases del MEDA según Baena-Extremera (2011)



Nota. Elaboración propia

De este modo, se ha estudiado como el MEDA proporciona beneficios a nivel social, académico y emocional en el alumnado, aumentando la satisfacción y la motivación intrínseca, y reduciendo el aburrimiento (Hortigüela et al., 2017). Tal y como señalan Bernardino et al. (2020), este modelo también favorece el desarrollo de habilidades como la resolución de problemas, la superación de barreras, la cooperación y el uso creativo de espacios y materiales. Además, diversos estudios han evidenciado mejoras significativas en el rendimiento académico y en habilidades socioemocionales como el autocontrol, la autoestima, el autoconcepto y la empatía (Olmedilla-Zafra et al., 2016; Revelo-Arévalo et al., 2023).

4.4 GAMIFICACIÓN

4.4.1 ¿Qué significa gamificación?

El concepto de gamificación tiene su origen en el ámbito de los medios digitales, cuando en 2002 el diseñador de videojuegos Nick Pelling intentó introducirlo como una forma de aplicar elementos lúdicos a situaciones no lúdicas. Sin embargo, en sus primeros años, no tuvo un gran impacto (Sanmugam et al., 2015). Años después, con el auge de los videojuegos y las nuevas tecnologías, el término fue retomado y adaptado a diversos contextos, especialmente en áreas como el marketing, la productividad empresarial (Kamashiva et al., 2015) y la educación (Fernández-Río & Flores, 2019). En este contexto, Deterding et al. (2011), la definieron como “el uso de elementos de diseño de juegos en contextos no lúdicos” (p. 2), enfatizando en el uso parcial de dinámicas y elementos característicos del juego que proporcionen un propósito específico más allá del entretenimiento puro. Una definición más reciente y ajustado al ámbito educativo la presentan Fernández-Río & Flores (2019), entendiéndola como:

Un modelo pedagógico emergente que utiliza los elementos del juego para desarrollar unos contenidos curriculares concretos dentro de un contexto, que incluye tareas y actividades adaptadas a la dinámica del juego para conseguir los objetivos educativos planteados, y no la simple diversión (p.11).

A partir de estas definiciones, se puede apreciar que la gamificación busca asignar a los juegos propósitos distintos a los tradicionalmente asociados, sin atarlos a contextos o fines específicos. Además, establece una diferencia clara entre la gamificación y otros conceptos como las interacciones lúdicas, el diseño lúdico y el diseño para la diversión. No obstante, es innegable que, al aplicar la gamificación, la mayoría de las intervenciones generarán comportamientos y mentalidades lúdicas que favorecerán el aprendizaje en diversas áreas. Por último, el diseño de juegos en gamificación abarca distintos niveles de abstracción, desde elementos concretos como los patrones de interfaz, hasta enfoques más teóricos y metodológicos. Esto permite crear experiencias más inmersivas y motivadoras, teniendo al juego como eje central (Pérez-Pueyo et al., 2021).

Además, la gamificación ha demostrado efectos positivos tanto en la motivación del alumnado (Sanmugam et al., 2015; Carballeira et al., 2023) como en los resultados académicos (Carballeira et al., 2023; García, 2024). Como resultado, esta metodología de

enseñanza ha ganado terreno de manera exponencial, convirtiéndose en un recurso cada vez más utilizado en las aulas, especialmente en el área de EF (Valero et al., 2010).

4.1.1 Bases teóricas de la gamificación

La gamificación se basa en unos principios teóricos que fundamentan su efectividad y practicidad en las aulas, favoreciendo que el alumnado se implique activamente y adquiera aprendizajes más significativos. Desde la psicología y la pedagogía, se han desarrollado diversas teorías que destacan el papel positivo de la motivación y del compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando se hace mención a la gamificación en el aula, ésta se entiende como una estrategia para motivar al alumnado frente a tareas que, generalmente, requieren de un impulso adicional. Sin embargo, esta necesidad de motivación puede ser subjetiva, ya que no todos los estudiantes se enfrentan a una tarea de la misma manera. En este contexto, se introduce la Teoría de Flujo de Csikszentmihalyi (1990), que resalta la importancia de la capacidad de abstracción del individuo frente a una tarea, subrayando la necesidad de mantener un equilibrio entre la dificultad del reto y las habilidades disponibles para superarlo. Este enfoque, no obstante, debe aplicarse con cautela: si el reto propuesto requiere habilidades que aún no se han adquirido, puede generar rechazo y frustración. Por el contrario, si la actividad es demasiado simple para el nivel del alumnado, puede resultar aburrida y desmotivadora, lo que genera el efecto contrario al buscado. Por tanto, es fundamental diseñar actividades progresivas, adaptadas a las habilidades de los estudiantes.

En relación con esto está el nivel de compromiso, el cual en la gamificación se refiere al grado en que las personas se sienten involucradas y motivadas para realizar una actividad. Desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985), esta motivación puede ser de carácter intrínseco, vincula al interés y satisfacción que genera la propia actividad, o extrínseco, relacionada con recompensas externas. Debido a su complejidad, el compromiso debe incluir tanto aspectos intrínsecos como extrínsecos en los individuos (Pereira et al., 2025). Este enfoque permite alcanzar el objetivo principal de la gamificación: motivar a los estudiantes para que se comprometan más, lo que, a su vez, favorece un aprendizaje más efectivo (Vásquez, 2021). No obstante, es importante destacar que un exceso de motivación extrínseca, como las recompensas externas, puede tener efectos negativos. Al desplazar la motivación intrínseca, puede reducir el interés

personal por la actividad, debilitando su capacidad para generar un compromiso duradero (Khon, 1993).

4.1.2 Principios de diseño para la gamificación

El diseño e implementación de la gamificación en las aulas, se basa en el desarrollo de las necesidades psicológicas básicas de los individuos: autonomía, competencia y relación (Deci & Ryan, 2000). En sus inicios, la gamificación se aplicaba teniendo en cuenta la triada PBL: puntos (*points*), insignias (*badgets*) y tablas de liderazgo (*leaderboards*). Sin embargo, con el paso del tiempo, este modelo de puntuación resultó ser bastante controversial dado el elevado carácter extrínseco que defendía. Por ello, bajo estas premisas, surgieron los elementos básicos del juego, definidos a través de diversas taxonomías (Bunchball, 2010; Werbach & Hunter, 2012; Zichermann & Cunningham, 2011) que buscan ir más allá de la simple acumulación de puntos, ofreciendo un enfoque más amplio, flexible y enriquecedor (Vásquez, 2021).

De los autores que abordan los elementos básicos del juego, este trabajo se centrará en la taxonomía de Werbach y Hunter (2012), quienes los clasifican en tres categorías jerárquicas según su grado de abstracción (Figura 7):

- **Dinámicas:** constituyen el nivel más alto de abstracción. Son responsables de despertar el interés en el alumnado haciendo funcionar la actividad (Zambrano et al. 2020).
- **Mecánicas:** representan el segundo nivel de abstracción. Hacen referencia a los procesos que permiten el desarrollo del juego y generan compromiso en los jugadores (Vásquez, 2021).
- **Componentes:** corresponden al nivel más concreto. Son los medios y herramientas que se utilizan para crear y organizar una actividad basada en la gamificación (Biel & Jiménez, 2016).

Figura 7

Elementos básicos de los juegos según Werbach y Hunter (2012).



Nota. Extraído de Fernández & Flores (2019)

Cada una de estas categorías engloba diversos elementos imprescindibles para llevar a cabo una propuesta de intervención gamificada como se puede observar en la Tabla 2 (Werbach & Hunter, 2012).

Tabla 2.

Dinámicas, mecánicas y componentes del juego gamificado

Dinámicas	Restricciones	Limitaciones o compromisos necesarios.
	Emociones	Sentimientos como la curiosidad, la competencia, la frustración o la felicidad impulsan el aprendizaje.
	Narrativa	Una historia continua que fortalece el proceso de aprendizaje.
	Progreso	Evolución y desarrollo del jugador.
	Relaciones	Interacciones sociales, compañerismo, cooperación, altruismo...
Mecánicas	Cooperación	Los jugadores juegan en equipo para completar un reto.
	Competición	El resultado final es la victoria de un equipo o jugador frente a otro.
	Desafíos	Juegos o actividades que suponen un reto para los participantes y que han de superar.
	Recompensas	Beneficios que se otorgan tras una acción o logro.
	Retroalimentación	<i>Feedback</i> sobre la actuación de los participantes.
	Turnos	Participación alternada, equitativa y organizada.

Componentes	Avatar	Representación visual del equipo.
	Equipos	Grupos de jugadores que trabajan con un objetivo común.
	Logros	Objetivos definidos.
	Niveles	Diferentes estadios de complejidad en los retos.
	Desbloqueo de contenidos	Nuevos conocimientos que se integran tras la consecución de otros más sencillos.
	Puntos	Representación numérica de los logros y progreso de los jugadores.
	Clasificación	Representación gráfica del progreso de los jugadores.
	Peleas finales	Retos de mayor dificultad para la culminación de un nivel.

Este conjunto de herramientas permite a los docentes diseñar estrategias gamificadas centradas en dos fases (Blázquez & Flores, 2020). Una primera “fase didáctica”, donde se establece la relación con el currículo y el diseño de las sesiones, y una segunda “fase gamificada” enfocada en la elección y aplicación de los elementos básicos del juego.

4.1.3 Gamificación educativa en el área de Educación Física

La gamificación en EF se considera una estrategia de aprendizaje emergente (Escarbajal & Martín, 2019) que favorece un aumento significativo en los niveles de compromiso, implicación y motivación del alumnado (Buckley & Doyle, 2016). Gracias a su aplicación, se logra mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico, facilitando la adquisición de competencias relacionadas con conocimientos, habilidades prácticas, actitudes y hábitos saludables (Pérez-López et al., 2017; Pérez-López et al., 2019; Serrano-Durá et al., 2021). En cuanto al nivel de compromiso, la implicación de los estudiantes aumenta cuando se implementan propuestas gamificadas, tanto en su relación con la actividad física (Arufe-Giráldez, 2019) como con su propio proceso de aprendizaje (Flores-Aguilar et al., 2021; Rodríguez-Martín et al., 2022). En lo que respecta al trabajo en equipo, la gamificación se presenta como una herramienta eficaz para fomentar la cooperación entre los alumnos (Arufe-Giráldez, 2019), creando vínculos entre ellos (Rutberg & Lindqvist, 2018) y aumentando su satisfacción e interés en el aprendizaje (Dólera-Montoya et al., 2021).

Estudios como el de Carballeira et al. (2023), evidencian el gran potencial de la gamificación como herramienta para que el profesorado de EF favorezca un mayor aprendizaje en las unidades didácticas de iniciación deportiva. En dicho estudio se evaluaron, entre otros aspectos, los niveles de motivación y de compromiso en el alumnado. En lo referido a las necesidades psicológicas básicas como la autonomía, competencia y relación, los enfoques gamificados en EF muestran mejoras notables en su desarrollo (Fernández-Río et al., 2022; Sotos-Martínez et al., 2022), especialmente en comparación con aquellos métodos que no aplican esta metodología (Dólera-Montoya et al., 2021). De este modo, la gamificación en EF se presenta como una oportunidad metodológica que promueve comportamientos y actitudes positivas en el alumnado, siempre que haya una implicación activa y altruista por parte de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Ferriz-Valero et al., 2023).

Además de los beneficios ya mencionados, la gamificación se está consolidando como un enfoque metodológico cuyo impacto positivo no solo repercute a la motivación del alumnado, sino también en aspectos como la actitud y la disciplina (Soriano-Pascual et al., 2022). Dado que la EF es a menudo percibida por el alumnado como un área de juego, más que de conocimientos, resulta conveniente aplicar modelos pedagógicos que aprovechen esta percepción con el fin de propulsar un aprendizaje integral (Soriano-Pascual et al., 2022).

En este sentido, la formación del profesorado de EF, adopta un papel fundamental en la aplicación nuevas metodologías (Barnes et al., 2017), de esta manera, se insiste en proporcionar a los docentes las herramientas necesarias que les permitan aplicar experiencias transformadoras de aprendizaje en el alumnado y así garantizar una educación de calidad (Flores-Aguilar et al., 2023).

5. DISEÑO DE INTERVENCIÓN

5.1 INTRODUCCIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

En el marco de la asignatura de EF para 5º de EP, se va a llevar a cabo una iniciación a la orientación deportiva a partir de la situación de aprendizaje “*Orientándonos en Hogwarts*”, una propuesta de intervención gamificada inspirada en los libros escritos por J.K. Rowling de Harry Potter y fundamentada bajo el modelo pedagógico de Educación Aventura.

El propósito principal de esta situación de aprendizaje es introducir a los estudiantes en el deporte de orientación de forma lúdica e inmersiva. A través de sesiones programadas y centradas en temas de interés para los alumnos, se pretende fomentar la motivación y el entusiasmo por una disciplina que, si bien no goza de la misma popularidad que otros deportes, ofrece una experiencia enriquecedora tanto en términos físicos como cognitivos. De esta manera, se busca no solo promover la práctica deportiva, sino también ampliar el conocimiento sobre una actividad menos conocida, pero con un gran potencial para el desarrollo integral de los estudiantes.

Durante el desarrollo de las sesiones, los estudiantes serán desafiados con una serie de retos que deberán resolver tanto de manera individual como colectiva. En función de los logros obtenidos, se asignarán puntos a la casa de Hogwarts a la que pertenezcan (Gryffindor, Hufflepuff, Ravenclaw o Slytherin). El objetivo es que, al finalizar la situación de aprendizaje, cada casa se presente en la ceremonia de despedida con la mayor puntuación acumulada posible.

5.2 JUSTIFICACIÓN

La orientación deportiva constituye una disciplina fundamental para el desarrollo individual de quienes la practican, promoviendo habilidades blandas como la autonomía, la toma de decisiones, la resolución de problemas y el trabajo en equipo. En un contexto en el que Richard Louv introduce el concepto de "déficit de naturaleza" y destaca la relación entre la baja exposición de niños y niñas con TDAH a entornos naturales y la reducción de sus síntomas, la orientación se presenta como una herramienta eficaz para favorecer el contacto con la naturaleza. Esta práctica contribuye a la prevención del sedentarismo, el sobrepeso y a la mejora de la concentración. Según Fuentealba et al. (2017), la naturaleza desempeña un papel esencial en las dimensiones intelectual, emocional, social

y física, al proporcionar un entorno único para el aprendizaje y el desarrollo integral de los individuos.

El enfoque de esta situación de aprendizaje se distingue de otras al integrar la gamificación con una temática motivadora para los estudiantes, en este caso "Harry Potter", lo que contribuye a generar un ambiente en el aula que potencia tanto el compromiso como la motivación de los alumnos, tanto de manera intrínseca como extrínseca. Además, la implementación del modelo pedagógico de Educación Aventura, ofrece una perspectiva que facilita la realización de actividades físicas en entornos naturales dentro del ámbito escolar, de forma integral y competencial (Baena-Extremera, 2021). Este enfoque no solo promueve la actividad física, sino que también favorece el desarrollo de diversas competencias en los estudiantes, y va más allá de los métodos tradicionales. Es por ello, que resulta interesante trabajar la orientación deportiva mediante la combinación de la gamificación y el modelo de Educación Aventura. De esta forma, se garantiza una Educación Física de Calidad (EFC), donde la experiencia de aprendizaje que se ofrece a través de las clases les ayuda a adquirir habilidades psicomotrices, comprensión cognitiva y aptitudes sociales y emocionales para llevar a cabo una vida físicamente activa (McLennan & Thompson, 2015).

A través de esta situación de aprendizaje, los alumnos y alumnas de 5º de EP aprenderán los conceptos y nociones espaciales necesarias para orientarse en distintos terrenos, así como el manejo de elementos básicos de la orientación (mapa y brújula). También, adquirirán destrezas en *softskills* que les servirán para su desarrollo personal y aplicación en otras áreas educativas en distintos momentos de su escolarización, proporcionando así una situación de aprendizaje con carácter transversal.

5.3 LEGISLACIÓN EDUCATIVA

La presente situación de aprendizaje se enmarca dentro del marco normativo vigente que regula el sistema educativo en España, específicamente, en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Esta se fundamenta en base a la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) y se alinea con el Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y en base al Decreto de Castilla y León 38/2022 de 29 de septiembre, por el cual se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

5.4 CONTEXTO

La presente situación de aprendizaje se va a llevar a cabo con la clase de 5º de EP de un centro concertado de dos líneas de la ciudad de Valladolid. El grupo está compuesto por 15 niños y 10 niñas, dando lugar a un total de 25 alumnos con diferentes características individuales. Se trata de un grupo heterogéneo tanto en el nivel de trabajo como en el rendimiento académico y los comportamientos. Mientras algunos estudiantes muestran un alto grado de autonomía y compromiso en la realización de tareas y ejercicios, otros requieren un aprendizaje más guiado, con seguimiento individualizado y apoyo constante para alcanzar los objetivos establecidos.

En líneas generales, se observa una estructura grupal marcada por la existencia de distintos niveles de participación y compromiso. La estructura grupal evidencia la existencia de subgrupos afines, destacando especialmente uno compuesto por alumnos que tienden a buscar el protagonismo y el liderazgo, dando lugar a situaciones conflictivas cuando no respetan las opiniones o turnos de palabra de otros compañeros. Esta dinámica puede derivar en situaciones incómodas de trabajo cuando se produce una actitud de indiferencia o de exceso de autoridad. No obstante, el grupo mantiene un clima de aceptación mutua, independientemente del subgrupo al que pertenezcan, lo que facilita la creación de equipos de trabajo y fomenta una participación activa y positiva.

En cuanto a la dinámica del grupo, la mayoría de los alumnos respetan las normas básicas de convivencia, aunque se observa la necesidad de reforzar ciertas conductas relativas a la escucha activa y el respeto. Aunque la toma de decisiones suele estar dirigida por el docente, se fomenta la participación del alumnado en aspectos como la formación de equipos o la elección de representantes de equipos.

Para un análisis más profundo, en las siguientes líneas se atenderán las características del grupo desde diferentes dimensiones: psicomotriz, cognitiva, afectiva y social.

Desde la perspectiva psicomotriz, el grupo presenta un nivel alto en el desarrollo de habilidades motrices básicas. La mayoría del alumnado ha consolidado destrezas como correr, saltar o mantener el equilibrio. No obstante, se observan diferencias significativas en aspectos de coordinación, especialmente al utilizar implementos como balones, indias o combas. En el ámbito cognitivo y del aprendizaje, existe una gran diversidad en cuanto a ritmos y estilos. Algunos alumnos, cuyos casos se detallarán más adelante, presentan dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en la retención

de información o en habilidades como la interpretación del juego y la comprensión táctica. Estas diferencias son más evidentes en actividades individuales, pero tienden a compensarse en el trabajo en equipo gracias al apoyo entre compañeros.

Desde el plano afectivo y de la personalidad, el grupo presenta distintos niveles de autoestima y autoconcepto. Algunos alumnos destacan por su liderazgo positivo y empatía, priorizando el apoyo mutuo sobre la competitividad. En contraste, otros buscan constantemente la atención, siendo conscientes de su competencia en el área física y adoptando actitudes de superioridad que pueden generar conflictos y dificultar el desarrollo de las dinámicas grupales. Asimismo, hay estudiantes con una autoestima más baja que requieren un mayor apoyo emocional y refuerzos positivos para fortalecer su confianza. Entre ellos, se encuentran algunos con necesidades educativas especiales, que serán descritos en apartados posteriores.

En lo que respecta al aspecto social, el grupo tiende a mantener actitudes basadas en el compañerismo, el respeto y la empatía. Sin embargo, debido a la edad y la inminente entrada en la etapa de la preadolescencia, comienzan a aparecer ciertos comportamientos de rechazo entre sexos, evitando mezclarse dentro de sus posibilidades. A pesar de esta tendencia, la interacción entre chicos y chicas se mantiene equilibrada en el contexto de un aprendizaje mayoritariamente guiado, lo que favorece una convivencia adecuada y una participación conjunta.

Por último, atendiendo a las características específicas del grupo, se presentan a aquellos alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) y las adaptaciones convenientes en cada caso.

- Alumno con discapacidad intelectual y adaptación curricular:

Este alumno presenta una discapacidad intelectual que le genera dificultades en el desarrollo cognitivo y adaptativo, lo que implica una intervención educativa personalizada en todas las áreas de aprendizaje. Su respuesta educativa se basa en una adaptación curricular en los objetivos, contenidos y metodologías. Para ello, se hace uso de estrategias individualizadas y apoyos específicos, garantizando su desarrollo e inclusión entre compañeros. En EF, cuando se llevan a cabo dinámicas nuevas, si el alumno lo requiere o si el docente interpreta que ha podido no comprender la actividad, dedica un tiempo a explicárselo de manera individual, y para fortalecer este aprendizaje y que el alumno se sienta más seguro, se realizan

“rondas de prueba”, de manera que no sienta presión al fallar durante su proceso de aprendizaje y comprensión. Este alumno es mayor a sus compañeros, debido a que repitió 4º de EP por decisión tanto de los docentes como de su familia, pero no por ello sus compañeros lo discriminan, de hecho, muchos de ellos le ayudan cuando es necesario.

- Alumno con altas capacidades intelectuales:

Este alumno muestra una curiosidad extrema vinculada a sus intereses variables, un alto nivel de creatividad en procesos lingüísticos y matemáticos, una avidez lectora, altas capacidades deportivas y un pensamiento crítico bastante desarrollado. La respuesta educativa que se le está planteando al alumno consiste en un enriquecimiento curricular dirigido y un seguimiento con la familia. En EF, la adaptación no es especialmente notoria, pero si se plantean retos y actividades que le motiven aumentando el grado de complejidad y demandas físicas.

- Alumno TDAH con tratamiento farmacológico:

Este alumno generalmente se muestra participativo y responde a las demandas del tutor y profesores especialistas, sin embargo, cuando no sigue su medicación se vuelve impulsivo dificultando la labor del maestro y las dinámicas dentro y fuera del aula. Esta medicación es proporcionada por la familia fuera del horario escolar, motivo por el cual el equipo docente no está autorizado para proporcionar la medicación al estudiante. En estas situaciones, dinámicas de relajación o conversaciones individuales fuera del aula, son algunas de las medidas que se llevan a cabo.

5.5 VINCULACIÓN CON ELEMENTOS CURRICULARES

5.5.1 Objetivos

5.5.1.1 Objetivos de etapa

Con esta Situación de Aprendizaje se contribuirá a desarrollar los objetivos generales de etapa recogidos en el artículo 7 del Real Decreto 157/2022, concretamente:

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

- b) Adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar y familiar, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la EF, el deporte y la alimentación como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

Por otro lado, y haciendo referencia al artículo 6 del Decreto 38/2022 de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, con esta situación de aprendizaje también se contribuye a desarrollar el objetivo b:

- b) Reconocer el patrimonio natural de la Comunidad de Castilla y León como fuente de riqueza, contribuyendo a su conservación y mejora, y apreciando su valor y diversidad.

5.5.1.2 Objetivos didácticos

Para dar respuesta a los distintos elementos curriculares, se han establecido los siguientes objetivos didácticos:

1. Adquirir conocimientos básicos y esenciales sobre el desarrollo de la orientación como modalidad deportiva.
2. Desarrollar habilidades de orientación deportiva, a través de la interpretación de mapas y planos, la lectura de símbolos y leyendas y el uso adecuado de la brújula.
3. Potenciar el desarrollo de habilidades motrices, de coordinación y la perspectiva espacial del alumnado a partir de actividades prácticas dentro y fuera del aula.
4. Favorecer la conexión del alumnado con el medio natural a partir del disfrute de actividades deportivas fuera del centro escolar y la concienciación ecosostenible del entorno y la comunidad.

5.5.2 Competencias específicas

A continuación, se recogen las competencias específicas del área de Educación Física establecidas en el Decreto 38/2022, por el que se regula el currículo en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, a las que se contribuyen con en esta Situación de Aprendizaje.

2. *Adaptar los elementos propios del esquema corporal, las capacidades físicas, perceptivo-motrices 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.*
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, trabajo en equipo y deportividad, con independencia de las diferencias étnico-culturales, sociales, de género y de habilidad de los participantes, para contribuir a la convivencia y al compromiso ético en los diferentes espacios en los que se participa.*
5. *Valorar diferentes medios naturales y urbanos como contextos de práctica motriz, interactuando en ellos y comprendiendo la importancia de su conservación desde un enfoque sostenible, adoptando medidas de responsabilidad individual durante la práctica de juegos y actividades físico-deportivas, para realizar una práctica eficiente y respetuosa con el entorno y participar en su cuidado y mejora.*

En cuanto a los *Contenidos de área*, los que se relacionan con la situación de aprendizaje se encuentran redactados en base al Decreto 38/2022 en el Anexo III, atendiendo a los contenidos curriculares del área de Educación Física de quinto curso.

En lo que respecta a los *Contenidos transversales* relacionados con esta propuesta y relativos al artículo 10 del Decreto 38/2022 de Castilla y León establece los contenidos de carácter transversal para el área de Educación Física, se localizan en el Anexo IV.

En último lugar y relativo a los *Descriptorios operativos y competencial clave*, que se relacionan con esta propuesta se encuentran en el Anexo V, y responde a las competencias clave y el modo en el que se han llevado a cabo cada una de las competencias clave en dicha Situación de Aprendizaje.

5.5.3 Metodología

La metodología aplicada en esta situación de aprendizaje se fundamenta en un enfoque activo y motivador para todo el alumnado, combinando el MEDA y la gamificación como enfoques pedagógicos, los cuales han sido explicados en el apartado de *Marco*

teórico, para potenciar el aprendizaje significativo y vivencial de los alumnos y alumnas de 5º de EP en la disciplina deportiva de orientación deportiva.

Esta propuesta se estructura en siete sesiones en torno a la narrativa de Harry Potter y los desafíos para salvar al mundo mágico de la inminente amenaza de Voldemort. Dicho hilo conductor permite contextualizar las actividades en un ambiente distinto e integrador, que motiva al alumnado a superar desafíos a través del juego y la cooperación, dado que desde un principio se agrupa al alumnado en cuatro equipos, haciendo referencia a las cuatro casas emblemáticas de Hogwarts. De esta manera, el interés hacia el desarrollo de actividades y dinámicas se podrá potenciar a través de la adjudicación de puntos a cada casa y de manera individual en función de la consecución de tareas correctamente realizadas. Dichos puntos, se irán acumulando hasta dar por finalizada la Situación de Aprendizaje, y por ende, su aprendizaje sobre la orientación deportiva.

Con el MEDA, se promueve un aprendizaje donde el alumnado se enfrenta a retos dentro de un entorno conocido con el fin de prepararlos para la ejecución de esa misma tarea en un ambiente al aire libre, preferiblemente en la naturaleza. En el caso concreto de esta Situación de Aprendizaje, la aplicación fuera del centro escolar se desarrollará en un entorno próximo: el parque de Las Moreras, en la ciudad de Valladolid. Este modelo pone especial énfasis en la importancia de que el alumnado aprenda a distinguir entre el miedo percibido y el miedo real. En esta Situación de Aprendizaje, dicha distinción se trabaja mediante la adquisición de nuevos conocimientos, el uso de recursos específicos como mapas y brújulas, y la realización de una carrera de orientación fuera del entorno habitual del aula.

Por otro lado, la gamificación se incorpora como recurso metodológico con el objetivo de aumentar la motivación del alumnado y fomentar el sentido de pertenencia al grupo. Para ello, se recurre al uso de una narrativa, la competencia tanto individual como grupal entre las casas de Hogwarts, la obtención de puntos, la superación de retos progresivos y la entrega de recompensas simbólicas. Cada sesión se inicia con la recepción de una carta procedente de Hogwarts, en la que se solicita la colaboración del alumnado de 5º de Educación Primaria para superar distintos retos relacionados con el aprendizaje de la orientación deportiva. Además, los materiales de apoyo, como los planos y balizas, están ambientados en torno al mundo de Hogwarts, lo que contribuye a generar un entorno de aprendizaje inmersivo y contextualizado.

En su conjunto, estas metodologías permiten integrar los contenidos curriculares como el desarrollo de habilidades motrices, la organización espacio-temporal o el trabajo en equipo, con competencias sociales, emocionales y cognitivas. Todo ello favorece un ambiente cooperativo, respetuoso y motivador, en el que se refuerza la identidad grupal a través de la superación de retos comunes.

Por otro lado, resulta fundamental señalar los materiales y recursos disponibles para la implementación de la presente Situación de Aprendizaje. En cuanto a los recursos espaciales, se utilizarán diversas instalaciones del centro educativo, entre las que se incluyen el patio grande, el patio pequeño, el gimnasio, la sala polivalente y la planta baja. Respecto a los recursos materiales disponibles y proporcionados por el centro se hará uso de brújulas, conos (chinos) y cuerdas, que permitirán el desarrollo de diversas actividades relacionadas con la orientación. Además, se han elaborado recursos específicamente para el desarrollo de las sesiones. Entre ellos, destacan la tabla de clasificación, los planos del centro educativo y del parque de Las Moreras, las tarjetas de control y las balizas, entre otros. Todos estos materiales han sido elaborados de forma personal, utilizando herramientas digitales como *OpenOrienteeringMapper 0.9.5* para la creación de mapas y circuitos de orientación, y *Canva* para el diseño de materiales gráficos.

En cuanto al uso de los espacios, el desarrollo de las sesiones se llevará a cabo principalmente dentro del centro escolar, utilizando el aula polivalente, el patio grande y pequeño, el gimnasio y la planta baja. No obstante, se ha previsto también una salida al aire libre con el objetivo de trabajar la orientación deportiva en un entorno desconocido. Esta decisión responde, por un lado, a la intención de incorporar el MEDA en la situación de aprendizaje, culminando con una actividad práctica al aire libre que permita aplicar los conocimientos adquiridos. Por otro lado, la elección del lugar se debe a su proximidad al centro educativo y a que, durante el horario lectivo, suele estar poco concurrido, lo que favorece el desarrollo de la actividad en un entorno tranquilo.

5.6 TEMPORALIZACIÓN

Esta Situación de aprendizaje programada para el curso de 5º de EP, ha sido llevada a cabo durante los meses de abril y mayo en un total de siete sesiones.

Tabla 3

Temporalización de las sesiones de la Situación de aprendizaje

SECUENCIACIÓN DE LAS SESIONES		
FECHA	CODIGO	NOMBRE DE LA SESION
1/04/2025	OD.1	Ceremonia de iniciación: Bienvenidos a Hogwarts
2/04/2025	OD.2	Especto Patronum: un hechizo de confianza personal
29/04/2025	OD.3	Caza de Horrocrux
30/04/2025	OD.4	Día de quidditch
7/05/2025	OD.5	Huyendo de Little Hangleton
14/05/2025	OD.6	Torneo de las cuatro casas
14/05/2025	OD.7	La gran batalla final de Hogwarts

5.7 SESIONES

Las sesiones presentan una organización flexible, organizada en tres partes.

Al inicio, se llevará a cabo un momento de encuentro con una introducción narrativa y contextualizada mediante cartas de Hogwarts, con el fin de captar la atención del alumnado, introducir los contenidos que se van a trabajar y plantear el reto a superar en la sesión.

La parte principal es el tiempo en que se van a llevar a cabo las actividades diseñadas para aprender conceptos básicos de orientación deportiva. Variarán en formato (individual, grupal o parejas) y de espacios (aula, gimnasio, patio, aire libre) en función de la manera en la que se quieran trabajar los contenidos, con el fin de aportar dinamismo y variedad.

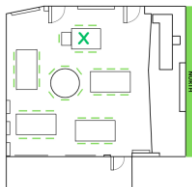
Al final de cada sesión, se hará una vuelta a la calma en modo de reflexión, donde los alumnos y alumnas compartirán sensaciones, aprendizajes y dificultades.

A continuación, se presenta la Sesión uno, el resto de las sesiones se encuentran en los siguientes Anexos:

- Anexo VI. Sesión 2
- Anexo VI. Sesión 3
- Anexo VI. Sesión 4

- Anexo VI. Sesión 5
- Anexo VI. Sesión 6
- Anexo VI. Sesión 7

5.7.1 Sesión 1

SESIÓN Nº1								
Título	Bienvenidos a Hogwarts		Código	OD.1		Fecha	1/04/25	
Contenidos		Objetivos didácticos						
C.1 D.2 F.1		→ Adquirir conocimientos básicos y esenciales sobre el desarrollo de la orientación como modalidad deportiva. → Fomentar el trabajo en equipo y la cooperación, promoviendo la colaboración entre los miembros de cada grupo de trabajo.						
Competencias	STEM1, CPSAA4 CE1		Criterios de evaluación	2.2		Indicadores de logro	2.2.3	
Materiales (Anexo VIII.1)	- Tarjetas selección de equipos de las casas de Hogwarts - Planos del aula señalados		Plantilla escudos de Hogwarts Tabla de clasificación Estuches con colores Carta de Hogwarts nº1 y nº2					
DESARROLLO DE LA SESIÓN								
Duración	45 minutos		Espacio	Aula Polivalente				
Momento de encuentro								
Se recibirán a los estudiantes en el aula, y se les anunciará el espacio donde se va a desarrollar la sesión, el aula y el material necesario para ella. En el aula polivalente, se introducirá al alumnado los principios básicos de la orientación deportiva, haciéndoles partícipes de manera oral del proceso con preguntas abiertas para que puedan demostrar sus conocimientos. Finalmente, se introducirá la gamificación como elemento principal para trabajar la orientación deportiva en las próximas semanas. “Están a punto de comenzar una nueva aventura en Hogwarts con el fin de salvar el mundo de Harry Potter de una inminente amenaza por parte de Voldemort”. Esta introducción se dramatizará con la ayuda de una carta con remitente de Hogwarts, además, se les presentará la tabla de clasificación y la modalidad de puntuaje y de adquisición de budgets, pues se reconocerá positivamente tanto el logro de actividades y retos como el comportamiento o la actitud. (10 min.)								
Parte principal								
Desarrollo				Descripción gráfica		Tiempo		
<u>Actividad 1: Ceremonia de bienvenida</u> Los alumnos irán sacando uno a uno una papeleta del sombrero seleccionador (una caja), donde estarán escritos el nombre de un alumno y la casa a la que pertenecen. El alumno se levantará, leerá el papel en voz alta para que esa persona venga a recoger su papeleta y lea la próxima. La selección se hará así, de manera que los equipos hayan sido organizados por el profesor con la intención de que estos sean lo más equitativos posibles.						10 min.		
<u>Actividad 2: ¿Dónde están los escudos de Hogwarts?</u> Se leerá una segunda carta (Anexo VIII.1) que introducirá al alumnado en la actividad. Durante esta fase, los estudiantes trabajarán con sus respectivas casas para resolver la adivinanza que los llevará hasta un sobre, en el cual encontrarán un escudo vacío y un plano del aula con una marca en uno de los grupos de mesas. Deberán ir hasta ellas y diseñar todos juntos su escudo. Con esta actividad se pretende animarlos a la colaboración, al diálogo y al desarrollo de la creatividad.						15 min		
Vuelta a la calma								
Finalmente, se hará una puesta en común sobre las primeras percepciones de la orientación deportiva: qué esperan aprender y cómo. De esta manera, se podrá tener en cuenta sus opiniones para el desarrollo del resto de sesiones, con el fin de aumentar su motivación hacia la práctica deportiva. Esta reflexión se hará en voz alta y por casas, cuando terminen su intervención, se levantarán y colocarán su escudo en la tabla de clasificación, de manera que puedan identificarse en ella aportando cierto grado de pertenencia. Al finalizar, se otorgarán los primeros puntos en función de su rendimiento en el aula, atendiendo principalmente a los objetivos didácticos de la sesión. (10 min)								

5.8 ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA DEL ALUMNADO

Al amparo de lo establecido en los artículos 16, 17, 18, 19 y 20 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, en esta etapa educativa se pone un especial énfasis en la atención individualizada de los alumnos y alumnas y en la atención a las necesidades educativas concretas según sus ritmos de aprendizaje. Por ello y debido a la necesidad de adaptar los contenidos y las dinámicas programadas a las características del grupo de referencia, se tiene en consideración el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como elemento para lograr una inclusión efectiva y minimizar las barreras físicas y cognitivas en las sesiones de EF, favoreciendo la igualdad de oportunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para implementar de forma efectiva los principios del DUA, la información necesaria para desarrollar las actividades y dinámicas se presentan en diversos formatos que faciliten la comprensión de la información por parte de todo el alumnado. La sesión se inicia con una introducción clara de los contenidos a trabajar, seguida de la presentación de los soportes didácticos en formato físico y visual, junto con una demostración práctica de su uso. Esta explicación se complementa con un espacio destinado a la resolución de dudas, promoviendo la participación activa y asegurando que todos los estudiantes comprendan el propósito y funcionamiento de la dinámica. Finalmente, se realiza una fase de prueba, donde el alumnado pone en práctica lo explicado, permitiendo verificar el grado de comprensión antes del desarrollo completo de la actividad.

En segundo lugar, la evaluación no se limita a una prueba final, sino que se plantea como un proceso continuo y progresivo, prestando atención tanto a la evolución del alumnado en el trabajo grupal como a su desempeño individual a lo largo de las sesiones.

Por otro lado, en cuanto al propósito del aprendizaje, se explicará al alumnado la aplicación de los conocimientos en contextos reales. Para favorecer la adquisición de estos aprendizajes, se emplearán estrategias motivadoras que fomenten su interés y disposición hacia el aprendizaje a lo largo del proceso de enseñanza.

Esta planificación atenderá a todo el alumnado, con el objetivo de conseguir una atención natural del grupo, respetando los distintos ritmos de aprendizaje, las características individuales y los estilos cognitivos, afectivos y sociales de cada estudiante. De este

modo, se garantiza una respuesta educativa flexible, que permite progresar a cada alumno desde un punto de partida personal y sin renunciar a los objetivos comunes del grupo.

Por otro lado, tal y como plantea el DSM-5 (2014), para dar respuesta al alumnado con necesidades educativas específicas, se han implementado adaptaciones metodológicas individualizadas. En el caso del alumno con discapacidad intelectual, el cual tiene ceguera mononuclear en el ojo derecho y que tiene adaptación curricular, se han aplicado recursos con iconografía ampliada, explicaciones personalizadas, ejemplos prácticos del uso del material, trabajo en pareja y acompañamiento guiado durante las tareas. El apoyo de sus compañeros se considera esencial para favorecer su motivación y autonomía. Por este motivo, la distribución de los grupos (casas) se ha realizado de forma planificada, asegurando un entorno de trabajo positivo basado en el respeto, la empatía y la colaboración.

En el caso del alumno con TDAH, y entendiendo que su bienestar no depende únicamente de la labor docente, se han diseñado actividades dinámicas que alternan momentos de movimiento con tareas más estructuradas. Estas actividades cuentan con apoyos visuales y verbales, y se desarrollan en un ambiente que reduce distracciones y promueve la autorregulación. Además, se establece un tiempo concreto para su realización, del cual el alumno es plenamente consciente. La organización de los grupos también se ha realizado de forma intencionada, basándose en observaciones previas del profesorado sobre con qué compañeros logra una mejor convivencia y control de impulsos.

Finalmente, en relación con el alumno con altas capacidades, se han diseñado retos cognitivos y actividades enriquecedoras que estimulen su interés, incorporando nuevos conceptos y dinámicas motivadoras que fomenten su implicación activa. Se ha promovido el uso de soportes variados como planos y brújulas, con el objetivo de ofrecer al alumno recursos que desafíen su pensamiento lógico y su capacidad de análisis, así como el descubrimiento de una nueva modalidad deportiva: la orientación deportiva. Además, se han implementado estrategias como la asignación de puntos, el seguimiento del progreso del equipo y la posibilidad de ayudar a sus compañeros, lo que refuerza su motivación y compromiso con el aprendizaje.

5.9 EVALUACIÓN

En el desarrollo de esta situación de aprendizaje, se ha optado por una evaluación continua y formativa como se indica en el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, de la Comunidad de Castilla y León. Centrada tanto el proceso de desarrollo del alumno como individuo independiente, como de sus acciones como miembro de un equipo.

Dicha evaluación se llevará a cabo en distintos momentos de las sesiones:

- Evaluación inicial y de diagnóstico:

Se evaluarán las nociones básicas de orientación del alumnado de manera individual en dos pruebas prácticas distintas durante la sesión número dos. A partir de ella, se observará cuál es el punto de partida del alumnado en esta disciplina deportiva, y servirá como referencia para el desarrollo de las próximas sesiones, ajustando las actividades, temporalización o recursos si fuera necesario.

- Evaluación progresiva:

Durante el transcurso de las sesiones, los alumnos harán uso de distintos soportes, especialmente los planos, que serán recogidos al final de las sesiones número tres y seis. A través de ellos, se evaluará el grado en el que han ido adquiriendo y poniendo en prácticas sus conocimientos sobre orientación deportiva, haciendo visible su evolución en varias sesiones.

- Evaluación final:

En esta situación de aprendizaje, se tendrán en cuenta dos evaluaciones finales, una en la sesión número cinco, donde se evaluará al alumnado individualmente de su conocimiento y destreza con la brújula de orientación, y otra evaluación final en la sesión número siete, también individual. En ella, lo que se evaluará será su capacidad para leer e interpretar planos, así como conocimientos básicos de la orientación deportiva. En cada uno de estos momentos evaluables, se dará un valor cuantitativo a su progreso.

En cuanto a los agentes evaluadores, se tendrá en cuenta tanto al alumnado a partir de una Ficha de autoevaluación (véase [Anexo X](#)), para conocer sus logros y limitaciones y una Ficha de coevaluación (véase [Anexo XI](#)), para percibir su visión de trabajo de sus

compañeros de equipo. Por otro lado, y teniendo en consideración el criterio docente, se aplicará una heteroevaluación en la que se evalúe individualmente al cada alumno.

Para asegurar la concordancia entre lo que se evalúa y en cómo se evalúa, se ha elaborado una tabla donde se indican los criterios de evaluación extraídos del Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, de la Comunidad de Castilla y León y los indicadores de logro desarrollados para cada uno de ellos, quedando reflejados los instrumentos de evaluación y los contenidos correspondientes a cada criterio de evaluación. (Anexo VIII)

5.9.1 Técnicas. Instrumentos y herramientas de evaluación

Los instrumentos de evaluación que se utilizarán serán variados y permitirán evidenciar tanto el aprendizaje del alumnado como posibles aspectos de mejora en su proceso formativo. De acuerdo con lo establecido en los artículos 19 y 22 del Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, de la Comunidad de Castilla y León, la evaluación del alumnado se realizará de forma objetiva, considerando tanto el grado de desarrollo de las competencias clave como el conjunto de sus procesos de aprendizaje.

Para ello, las técnicas e instrumentos de evaluación empleados serán:

- De observación: registro anecdótico y diario de campo del profesor.
- De desempeño: tarjetas de control y hojas de registro.
- De rendimiento: prueba práctica.

Por otro lado, en lo que respecta a la calificación, se ha elaborado una lista de cotejo y una rúbrica de evaluación, para asociar una calificación cuantitativa a cada uno de los criterios de evaluación. Con el objetivo de garantizar una calificación objetiva y coherente con los objetivos trabajados durante la situación de aprendizaje, se han asignado porcentajes específicos a cada criterio de evaluación, así como a sus correspondientes indicadores de logro como se presenta en el siguiente apartado.

5.9.2 Recursos para evaluar

- Diario de campo y registro anecdótico – Anexo XIII
- Lista de cotejo criterio de evaluación 2.2 – Anexo XIV
- Rúbrica de criterios de evaluación 3.2 y 5.1 – Anexo XV
- Tabla de calificación de criterios de evaluación – Anexo XVI
- Listado de calificaciones del aula – Anexo XVII

6. RESULTADOS

En este apartado se van a presentar los principales resultados obtenidos en esta Situación de Aprendizaje. Para ello, los resultados han sido agrupados en torno a tres núcleos temáticos como son: 1) Nivel de logro de los objetivos de la propuesta, donde se presenta la evolución y nivel de consecución y logros alcanzados con la intervención, 2) Grado de aplicación de los modelos metodológicos, en el que se analiza si se ha aplicado la gamificación y el MEDA en la Situación de Aprendizaje y 3) Nivel de satisfacción de los participantes respecto a la intervención, donde se exponen las opiniones personales del alumnado, del maestro tutor y del propio autor de la propuesta, en base a su experiencia directa.

6.1 NIVEL DE LOGRO DE LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS

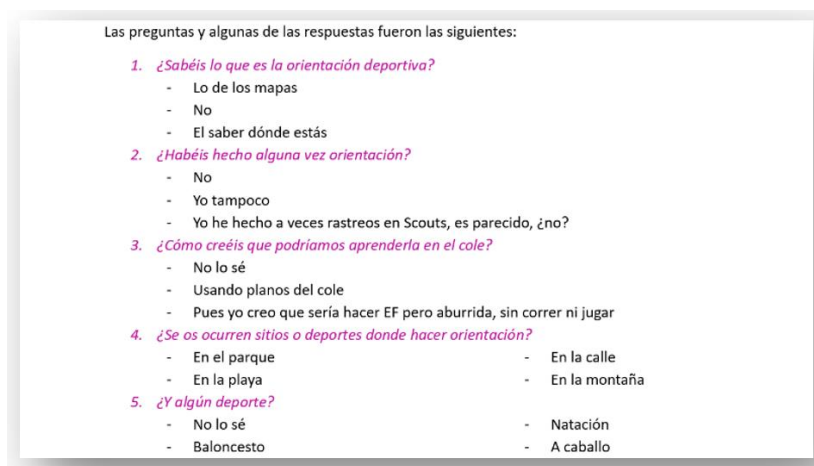
Para la correcta ejecución de la propuesta didáctica se plantearon una serie de objetivos a desarrollar en el transcurso de la misma. A continuación se enuncian cada uno de ellos y la manera en la que se han trabajado para superarlos.

- *Adquirir conocimientos básicos y esenciales sobre el desarrollo de la orientación como modalidad deportiva.*

Este objetivo se ha alcanzado con éxito, dado que, al inicio, el alumnado partía de un dominio escaso o inexistente sobre esta modalidad deportiva, tal y como se observa en el extracto del diario de campo en la Figura 8.

Figura 8

Extracto pág. 1 del Diario de campo



A través de dinámicas progresivas y contextualizadas, los alumnos fueron incorporando de manera significativa conceptos fundamentales como la orientación espacial, el uso de un vocabulario específico como “baliza”, “punto de control” o “tarjeta de control”, y la identificación de elementos a partir de un plano. Con el paso de las sesiones, los alumnos eran capaces de expresarse empleando vocabulario específico de la modalidad que estaban aprendiendo. Especialmente, los momentos de reflexión eran cuando más uso hacían de ello para verbalizar sus aprendizajes, dificultades y sensaciones.

Al inicio de la intervención el control del vocabulario es escaso y la percepción espacial está mínimamente desarrollada (Figura 9). No obstante, a medida que la situación de aprendizaje progresaba el alumnado fue mejorando en el dominio del vocabulario sobre términos como plano, balizas, puntos de control y tarjeta de control (Figura 10).

Figura 9

Extracto pág. 4 *del Diario de campo*.

Casa Hufflepuff:

- Situación observada:

Al entregarles el sobre con el plano del aula y la marca del sitio donde debían ir, el grupo de Hufflepuff se quedó un poco desconcertado. Uno de ellos dijo: “¿Esto qué es? ¿Dónde está la puerta?”. Estaban desorientados porque no sabían muy bien cómo colocar el plano en relación con el aula real. Después de un rato hablando entre ellos y girando el plano varias veces, uno comentó: “¡Ah! Espera, si lo ponemos así, esto es nuestra mesa”. A partir de ahí, empezaron a moverse con más seguridad.

Figura 10

Extracto pág. 9. *del Diario de campo*.

- “Yo pensaba al principio que iba a ser más difícil usar el plano, pero al final no ha sido tan complicado, aunque era un poco lioso lo que había que hacer, primero las balizas, luego marcar los puntos de control, rellenar la tarjeta de control... eran muchas cosas a las que teníamos que estar atentos”

En cuanto a la orientación espacial, esta se trabajó directamente en la sesión número cuatro. En ella, el alumnado se esforzó al máximo por ser los primeros en completar cada ronda, obteniendo como resultado la rápida interpretación del plano en base al

espacio que ocupaban en él y a la identificación de símbolos específicos, tal y como se observa en la Figura 11

Figura 11

Extracto pág. 11. *del Diario de campo.*

Ha sorprendido gratamente el hecho de que con el paso de las rondas, los alumnos cada vez hacían menos uso de la leyenda para identificar la simbología. La mayoría de ellos, en turnos en los que no les tocaba participar directamente, se dedicaban a mirar la leyenda, para que cuando llegara su turno no tuvieran que perder tiempo volviendo a su punto de control para identificar el símbolo. De esta manera, aunque se fomentaba la competitividad entre equipos, también se fomentaba el aprendizaje lúdico.

Por otro lado, los resultados de la evaluación final muestran que los alumnos han conseguido un dominio adecuado del contenido trabajado (Véase Anexo XIII). En sus calificaciones finales se observa cómo el 22,5% de los estudiantes han obtenido un sobresaliente (9 alumnos), mientras que el 77,5 % restante corresponde a notables (16 alumnos), por lo que se confirma que el nivel de logro de los objetivos de la intervención ha sido gratamente superado. Además, en la última sesión el 44% (11 alumnos) de los alumnos acertaron cuatro de las cinco preguntas relacionadas con conocimientos básicos de la orientación. En ella el 36% (9 alumnos) obtuvieron la puntuación máxima en el ejercicio. El 16% (4 alumnos) corresponde a quienes obtuvieron 3 aciertos. Mientras que, tan solo un alumno obtuvo una puntuación inferior a tres aciertos.

- *Desarrollar habilidades de orientación deportiva, a través de la interpretación de mapas y planos, la lectura de símbolos y leyendas y el uso adecuado de la brújula.*

Durante las sesiones se consiguió que los alumnos adquirieran mayores destrezas en el manejo de soportes específicos para la orientación deportiva a través de la exposición constante y prolongada de la interpretación de planos, el uso de la brújula y la lectura de símbolos. Dado que era la primera vez que el alumnado se exponía a actividades con un plano complejo, se organizó una explicación sobre cómo interpretarlo y marcarlo, acompañado de una fase práctica para que el alumnado tuviera que manejarlo y prepararse para una actividad en parejas, donde la participación de cada miembro sería clave para su desarrollo óptimo (Figura 12).

Figura 12

Extracto pág. 7 del *Diario de campo*.

A continuación, realicé una explicación teórica rápida para familiarizar al alumnado con la interpretación y orientación de mapas y planos, haciendo énfasis en el significado de símbolos y la correcta localización de las balizas en el plano mudo.

En lo que respecta a la lectura de símbolos, en la sesión siete, tres de las cinco preguntas que el alumnado debía responder eran relativas al reconocimiento de la simbología de orientación deportiva. Una vez analizados los resultados, el 84% (21 alumnos) obtuvieron las tres respuestas correctas, el 12% (3 alumnos) consiguieron dos aciertos y el 4% restante (1 alumno) obtuvo una sola respuesta correcta. Ante estas premisas, se evidencia que el alumnado adquirió habilidades cognitivas específicas en el reconocimiento de símbolos.

Al final de la Situación de Aprendizaje, los alumnos eran capaces de utilizar estos soportes de manera autónoma y correcta, tanto en entornos conocidos como al aire libre. Asimismo, la realización de la propuesta de intervención ha permitido que los escolares aprendan a desenvolverse de forma positiva en espacios conocidos como el centro educativo y en espacios de incertidumbre y al aire libre (Figuras 13 y 14).

Figura 13

Extracto pág. 18 del *Diario de campo*.

Fue muy gratificante comprobar la autonomía del alumnado en la lectura de planos y su motivación en el trivial. La actividad favoreció tanto el trabajo en equipo como el aprendizaje significativo.

Figura 14

Extracto pág. 20

Durante la actividad, el alumnado se mostró implicado y autónomo. Los alumnos fueron capaces de adaptarse al entorno, tanto a nivel motriz, adaptando sus acciones y movimientos para asegurar su integridad tal y como se les había indicado al inicio de la sesión. En cuanto a la interpretación de planos e identificación de balizas, todos los alumnos consiguieron terminar sus recorridos en el tiempo marcado. Algunos de ellos necesitaron ayuda, pero la gran mayoría consiguió hacerlo sin recurrir a indicaciones externas.

- *Potenciar el desarrollo de habilidades motrices, de coordinación y la perspectiva espacial del alumnado a partir de actividades prácticas dentro y fuera del aula.*

Este objetivo se ha alcanzado mediante el diseño de actividades prácticas, dinámicas y activas que han favorecido el desarrollo de habilidades motrices, de coordinación y de percepción espacial.

A lo largo de las distintas sesiones, se ha empleado el juego para integrar los contenidos teóricos y prácticos, tanto en contextos dentro del aula como en espacios al aire libre. Dinámicas como las carreras de orientación el uso de la brújula, favorecieron las habilidades motoras a través de los desplazamientos, la interpretación de planos y la toma de decisiones en movimiento como se puede observar en la Figura 15.

Figura 15

Extracto pág. 6 del *Diario de campo*.

Registro anecdótico:

Casa Gryffindor

- Situación observada

Durante la dinámica en parejas donde un alumno debía guiar a otro por el circuito, un grupo mostró claras dificultades para coordinarse. Ambos hablaban al mismo tiempo, con órdenes confusas como “¡Por la izquierda, no, tu otra izquierda!” o “¡Gira, gira ya!”. El alumno con los ojos vendados acabó desorientado, retrocediendo sobre sus pasos varias veces.

- Interpretación:

La situación evidenció una dificultad en la gestión del trabajo en equipo y en el uso del lenguaje espacial. Además, se observó una falta de escucha activa y de organización previa, lo que generó frustración en el grupo y redujo la eficacia de la actividad.

- Actuación docente:

Me acerqué al grupo y sugerí que se tomaran un minuto para decidir quién daría las instrucciones y cómo se comunicarían antes de reiniciar. Les propuse que pensarán en “cómo hablarían a alguien que no puede ver lo que ellos ven”. Tras este pequeño reajuste, reiniciaron la prueba con más calma y lograron terminar el recorrido con éxito, intercambiando roles después.

En cuanto a la perspectiva espacial, el progreso del alumnado ha sido evidente a lo largo de todas las sesiones, culminando con la actividad final en el Parque Municipal de Las Moreras. En la sesión siete, la autonomía demostrada por el alumnado en la percepción del espacio en un entorno abierto y desconocido. Esta actividad supuso adaptarse a un nuevo espacio y desplazarse por él con la ayuda de un plano, lo que les ha brindado la oportunidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos (véase Figura 16).

Figura 16

Extracto pág. 21 del *Diario de campo*.

A lo largo de las sesiones, las actividades fueron aumentando poco a poco en dificultad, lo que ayudó a que el alumnado llegara al último reto sintiéndose seguro y con ganas de hacerlo por sí mismo. Se vio que estaban muy implicados, que habían aprendido mucho y que, además, lo estaban disfrutando. Esto demuestra lo importante que es preparar las actividades de manera progresiva, añadiendo ayudas cuando hace falta y usando el juego como una forma de llamar su atención y hacer que aprendan con mayor interés.

- *Favorecer la conexión del alumnado con el medio natural a partir del disfrute de actividades deportivas fuera del centro escolar y la concienciación ecosostenible del entorno y la comunidad.*

Este último objetivo se consiguió, especialmente con la última sesión de la Situación de Aprendizaje. Al realizar la actividad al aire libre se pudo apreciar que los alumnos disfrutaron de una jornada al aire libre mientras ponían en práctica todos los conocimientos adquiridos hasta el momento, tal y como expresaron en la reflexión llevada a cabo ese día, recogidos en la Figura 17.

Figura 17

Extracto pág. 20 del *Diario de campo*.

- “ Me ha gustado que fuera al aire libre, teníamos mucho más espacio para correr, y así era más divertido buscar las balizas, porque el espacio era mucho más grande”
- “¡Esta ha sido la mejor clase de todas!”
- “Ojalá hiciéramos más clases como estas”
- “Aunque algunas preguntas eran más difíciles, ha sido divertido tener que encontrar las balizas por el parque, porque te ibas encontrando gente o compañeros”
- “Ha estado guay que se pareciera tanto a la actividad anterior, porque así no hemos perdido tiempo teniendo que explicar algo nuevo”

Estos comentarios positivos, también se han reflejado en sus autorreflexiones, pues gran parte del alumnado en la pregunta a “*¿Qué es lo que más te ha gustado?*” han contestado “*Las Moreras*” o “*Salir del cole*” tal y como se muestra en la Figura 18.

Figura 18

Extracto de autorreflexión del alumnado

Reflexión personal

¿Qué es lo que más te ha gustado?

Quando hemos ido a las montañas

¿Qué hubieras cambiado?

Nada porque me ha encantado todo

¿Te ha gustado que hayamos relacionado la orientación con Harry Potter? ¿Por qué?

Si porque soy muy fan de Harry Potter

¿Quieres comentar/destacar algo en especial?

No

También se ha conseguido que los alumnos sean más conscientes de la importancia del cuidado del entorno natural, favoreciendo la concienciación ecosostenible través del respeto por el entorno natural y a las personas que se encontraban en ese mismo espacio al mismo tiempo que ellos como se registró en el diario de campo en la Figura 19.

Figura 19

Extracto pág. 21 del *Diario de campo*.

En cuanto al respeto por el entorno, este fue muy positivo a lo largo de toda la sesión. El alumnado se mostró consciente de que estaban en un espacio público y natural, por lo que se les informó de la importancia de no dejar residuos en el suelo, respetar las zonas verdes y no salir de los límites marcados. En ningún momento fue necesario llamar la atención por un mal uso del espacio o dañar la flora y fauna del entorno. Lo que hace evidente su compromiso social con el entorno que les rodea

6.2 GRADO DE APLICACIÓN DE LOS MODELOS METODOLÓGICOS

En cuanto al grado de fidelización en la aplicación de los métodos de enseñanza para la situación de aprendizaje, la gamificación consta de tres elementos esenciales que son: 1) Las Dinámicas, 2) Las Mecánicas, y 3) Los componentes.

En la propuesta didáctica Se han incorporado dinámicas, en las cuales se formaron equipos, denominados “casas”, compuestos por seis alumnos en función de sus características individuales, con el objetivo de que las relaciones entre miembros fuera lo más

positiva posible, garantizando las interacciones sociales y el compañerismo. También se han incluido las mecánicas, siendo el desafío el elemento al que más se ha recurrido. Este era presentado al inicio de cada sesión y presentaba a cada casa el reto a superar. Por último, se han aplicado los componentes del juego, entre los que destacan: los avatares, tras haberles permitido diseñar a cada casa su escudo, los equipos formados en función a sus cualidades, los puntos otorgados tras cada logro individual o grupal y la clasificación en la que se acumulaban los puntos de cada sesión. De este modo, se puede considerar que sí que ha aplicado la gamificación en la situación de aprendizaje al haber incluido los elementos básicos y necesarios para su desarrollo en el aula.

En cuanto a la aplicación del MEDA, las sesiones se han organizado siguiendo las fases del modelo expuestas por Baena-Extremera (2011): 1) Fase Experiencial y de Conocimientos y 2) Fase práctica, las cuales han permitido que el aprendizaje sea progresivo y que los alumnos fueran desarrollando un mayor nivel de confianza en el proceso y en sí mismo en cuanto a la práctica de la orientación deportiva.

Durante la fase experiencial y de conocimientos, se introdujeron las bases teóricas básicas para introducir al alumnado en la orientación deportiva (véase Figura 8). En esta etapa, se incluyeron sesiones con un enfoque más guiado, como la sesión uno, la sesión tres o la sesión cinco, donde los alumnos trabajaron con planos simplificados y aprendieron a utilizar la brújula. Además, en esta fase se trabajan los conceptos tanto a nivel individual, para cerciorarse de lo que el alumno es capaz por sí mismo y como miembro de un equipo, tal y como se observa en la Figura 20.

Figura 20

Extracto pág. 7 del *Diario de campo*.

En la primera actividad, las cuatro casas recibieron planos con puntos marcados donde debían situar sus balizas Horrocrux. Cada casa escondió sus balizas en un espacio asignado (gimnasio o patio) y luego debía localizar las balizas de otra casa en el espacio opuesto, anotando las posiciones en un plano mudo. Esta parte transcurrió de forma fluida, aunque con algunos retrasos por consultas y aclaraciones.

Posteriormente, se introdujo la fase práctica, en la que el alumnado aplicó de manera más autónoma los conocimientos adquiridos en la fase anterior a través de tareas de mayor complejidad. Esta aplicación se llevó a cabo tanto en contextos controlados, como la planta baja del colegio (véase Figura 21), como en entornos reales al aire libre en la última sesión, donde cada alumno debía interpretar su propio plano y resolver las preguntas situadas en cada punto de control (véase Figura 22).

Figura 21

Extracto pág. 17

Divididos por casas, los grupos comenzaron la actividad del “Mapa del Merodeador” recorriendo la planta baja con autonomía, usando planos y tarjetas de control para registrar los símbolos de sus respectivas balizas. La mayoría de los grupos se desplazaron con responsabilidad y coordinación, aunque Hufflepuff tuvo problemas de comunicación interna que ralentizaron su progreso.

Figura 22

Extracto pág. 20 del *Diario de campo*.

Explicué la dinámica detalladamente: cada alumno debía completar un circuito de orientación individual, resolviendo preguntas ocultas en balizas y anotando las respuestas en su tarjeta de control. Mostré un plano y una baliza de ejemplo para asegurar la comprensión. Aclaré dudas antes de comenzar, y entregué los planos al azar (había tres recorridos distintos).

Además, para afianzar esta segunda fase del MEDA, todas las sesiones incluyeron un espacio de reflexión sobre los aprendizajes, dificultades y sensaciones experimentadas durante las dinámicas, promoviendo así una comprensión más profunda de la orientación deportiva. Un ejemplo de ello se encuentra en la Figura 23, la cual hace referencia a la sesión número tres.

Figura 23

Extracto pág. 7 y 8 del *Diario de campo*.

Cierre de sesión:

Antes de dar por terminada la sesión, se llevó a cabo una breve reflexión grupal donde algunos alumnos expresaron qué actividades les resultaron más fáciles o difíciles y por qué, destacando la preferencia por la colaboración en parejas y las dificultades en la colocación precisa y registro en el plano.

Algunas de las reflexiones que se dieron fueron las siguientes:

- “Yo he preferido la actividad en parejas, porque podías decidir con quien ibas, pero era más fácil la primera actividad porque eran menos balizas y éramos más para esconderlas y buscarlas”
- “Además, en la segunda actividad eran muchas balizas (24), y algunas de ellas estaban muy escondidas”
- “Menos mal que has explicado varias veces cómo había que señalar las balizas en el plano, porque a mí eso no me había quedado muy claro”
- “Yo pensaba al principio que iba a ser más difícil usar el plano, pero al final no ha sido tan complicado, aunque era un poco lioso lo que había que hacer, primero las balizas, luego marcar los puntos de control, rellenar la tarjeta de control... eran muchas cosas a las que teníamos que estar atentos”

6.3 NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LOS PARTICIPANTES CON LA INTERVENCIÓN

6.3.1 Satisfacción de los escolares con la intervención

Tras el desarrollo de la situación de aprendizaje y haber observado las actitudes, expresiones y comentarios de los escolares, se puede afirmar que su grado de satisfacción con la intervención realizada es alta y positiva. Esto se puede apreciar cuando un estudiante afirmó que:

- *“Me ha encantado que lo hiciéramos de Harry Potter, es mi película favorita.”*
(Sesión 1 – Cierre de sesión)
- *“Yo quiero volver a jugar otra vez, ¿queda tiempo para otra ronda?”* (Sesión 4 – Juego del Quidditch)
- *“Me ha encantado”* (Sesión 5 – Reflexión final)
- *“¡Esta ha sido la mejor clase de todas!”* (Sesión 7 – Cierre de Sesión)

Entre los comentarios de los distintos participantes, se apreciaban valoraciones positivas sobre la experiencia reflejadas en sus autorreflexiones. Algunos ejemplos de ello son las expresiones que se muestran a continuación:

- *“Me ha encantado, ha sido muy ingeniosos los juegos”*
- *“La orientación me ha gustado mucho”*
- *“Me encanta Harry Potter, y eso ha sido muy motivador”*
- *“Ha sido súper divertido”*

- *“Haber trabajado con Harry Potter ha hecho que la orientación sea más divertida”*
- *“Me ha encantado poder estar con mis amigos”*

6.3.2 Satisfacción del profesorado con la intervención

Tras la realización de la situación de aprendizaje, así como durante el transcurso de la misma, al final de ellas se mantenía una pequeña charla con el profesorado que permitiese conocer sus impresiones sobre el desarrollo de la misma.

En ellas, el maestro de EF mostraba una actitud muy positiva ante el desarrollo del trabajo realizado y valoraba muy positivamente las metodologías aplicadas, las actividades organizadas, la implicación del alumnado y la originalidad de las sesiones, confirmando así la satisfacción del profesorado con la propuesta, a pesar de que al principio no estuviera muy convencido del desarrollo de algunas sesiones, en especial de la dedicada al uso de la brújula: *“Pensé que no les interesaría tanto el tema de la brújula, estaba equivocado”*. Aunque a excepción de este comentario, todos los demás fueron positivos:

- *“Parece que les ha encantado que lo hicieras de Harry Potter”* (Sesión 1)
- *“Me ha parecido muy original que usaras piedras como balizas, así ellos participaban también en la organización”* (Sesión 3)
- *“Cristina, me ha encantado la sesión de hoy, has conseguido que todos quisieran participar, has controlado muy bien al grupo, y por lo que he visto se lo han pasado bastante bien”* (Sesión 4)
- *“Muy bien la explicación, sencilla, directa y divertida”* (Sesión 5)
- *“Muy bien organizada la sesión, no era sencilla”* (Sesión 7)

Además, al terminar todas las sesiones, el profesor expresó su satisfacción con el resultado global y con la actuación de la profesora en prácticas ante el alumnado de 5º de Primaria, dando lugar a un reconocimiento público que también fue correspondido por el alumnado.

- *“Chicos, vamos a dar un aplauso a Cristina, que hoy es su último día y sin ella no habríamos aprendido tanto de orientación, además, ha hecho un trabajo enorme”*
- *“Cristina, enhorabuena de verdad, lo has hecho de diez”*
- *“Ha sido un placer trabajar contigo”*

6.3.3 Satisfacción personal con la intervención

Desde un punto de vista personal, puedo afirmar que mi nivel de satisfacción con el desarrollo de la intervención es bastante alto. Considero que la experiencia me ha permitido desarrollarme como persona y como profesional, enfrentándome a distintos retos y superando situaciones que exigían una organización, toma de decisiones y adaptación constante como se aprecia en la Figura 24.

Figura 24

Extracto pág. 5 del *Diario de campo*.

Debido a las circunstancias de la sesión, la organización interna ha sido bastante caótica, pues se trataba de una actividad que requería bastante supervisión, pero como el gimnasio se encontraba inundado, el maestro tutor no pudo asistir y la persona que le sustituyó no ayudó, lo que dio lugar a más retrasos y que las actividades no se pudieran llevar a cabo según lo planeado, teniendo que hacer recortes y omitiendo ciertos ejercicios.

También he disfrutado mucho de todo el proceso creativo de los elementos empleados para el desarrollo de las sesiones, la satisfacción de crear mis propios planos de orientación y ver cómo el alumnado comprendía y disfrutaba de las dinámicas planteadas. Eso era algo que me reconfortaba gratamente durante y tras las sesiones y así se reflejan en las valoraciones personales recogidas en el diario de campo:

Figura 25

Extracto pág. 3 del *Diario de campo*.

Valoración personal:

La sesión ha supuesto un inicio prometedor, pese a ciertas dificultades iniciales de gestión del grupo. La narrativa de Harry Potter sirvió como elemento motivador y ha conseguido captar la atención del alumnado. Se ha observado una respuesta positiva a la gamificación al analizar la respuesta del alumnado ante los componentes utilizados en esta primera sesión (equipos, avatar, clasificación, narrativa y retos).

Finalmente los comentarios por parte del alumnado en sus autorreflexiones y los comentarios por parte de mi maestro tutor de prácticas (ambos mencionados en el apartado anterior), han supuesto que mi experiencia llevando a cabo dicha Situación de Aprendizaje haya sido tan enriquecedora y positiva, tanto a nivel formativo, pues mi estancia

en el centro es parte de mi plan de estudios de la Universidad de Valladolid, como a nivel personal, dado que he podido comprobar en primera mano la realidad dentro de un aula de EF, enfrentarme a retos reales de la práctica docente y desarrollar competencia como la paciencia, la escucha activa y la capacidad de adaptación.

7. CONCLUSIONES

Tras haber presentado los resultados de la intervención, en este apartado se va a dar respuesta a los objetivos planteados para él. Para ello, se recuerda que el objetivo general del presente TFG era *“Diseñar e implementar una situación de aprendizaje en el área de EF basada en la iniciación al deporte de la orientación deportiva, mediante la aplicación del modelo de Educación Aventura y estrategias de gamificación para motivar y enriquecer la experiencia de aprendizaje de los alumnos de 5º de Educación Primaria”*.

A partir de la puesta en práctica de dicha situación de aprendizaje, se considera que se ha cumplido con éxito el objetivo establecido, dado que en el transcurso de las siete sesiones secuenciadas, se ha organizado una Situación de Aprendizaje coherente, progresiva, lúdica y estructurada, que introdujo al alumnado de 5º de EP las nociones teóricas y prácticas básicas de la orientación como modalidad deportiva, a partir de metodologías activas como la gamificación. Esta, mediante el uso de elementos básicos del juego como retos, puntos, narrativas o clasificaciones, logró incrementar notablemente la motivación del alumnado generando un ambiente de aprendizaje más participativo, implicado y comprometido.

Por otro lado, en cuanto a la aplicación del MEDA, ha supuesto un enfoque experiencial en el alumnado, quienes como protagonistas de su propio aprendizaje, han llevado a cabo actividades basadas en la resolución de retos reales en contextos significativos, favoreciendo de esta manera el trabajo en equipo, la toma de decisiones y el desarrollo de la autonomía personal. En conjunto, la integración de la gamificación y el MEDA no solo ha enriquecido la experiencia educativa a nivel técnico y conceptual, sino también ha incrementado la motivación, la participación activa, el compromiso, el sentimiento de pertenencia.

Este objetivo general estaba desglosado en cuatro objetivos específicos para dar respuesta al objetivo general.

El primero de ellos es: *Analizar el deporte de la orientación deportiva como una herramienta educativa para el desarrollo holístico de la persona, resaltando sus beneficios y su aplicación tanto en el entorno escolar como en el medio natural*. Este objetivo se ha conseguido ya que la implementación de la Situación de Aprendizaje ha permitido comprobar que la orientación deportiva, más allá de sus componentes técnicos,

contribuye al desarrollo integral del alumnado, favoreciendo además de sus habilidades motrices espaciales, la autonomía personal, la resolución de problemas, la planificación de rutas, el trabajo en equipo, la confianza, la motivación y la toma de decisiones. Estas competencias observadas a lo largo de las sesiones, se potencian especialmente en dinámicas que exigían colaboración y adaptarse a nuevos entornos, lo cual demuestra su aplicabilidad tanto dentro como fuera del aula.

De este modo, se ha demostrado la importancia de mantener al alumnado motivado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente a través de la motivación intrínseca, en este caso, el alumnado será más propicio a intervenir activamente en las sesiones, involucrarse en sus aprendizajes, respetar a sus compañeros y rivales.

En cuanto al segundo objetivo específico *Evaluar el impacto de la Educación Aventura y la gamificación en la motivación, participación y al desarrollo competencial del alumnado en orientación deportiva*, ambas metodologías han resultado enriquecedoras en el desarrollo de las sesiones, consiguiendo que el alumnado se implicara en mayor medida en sus aprendizajes dado el carácter de pertenencia que les otorgaban los elementos específicos de la gamificación como las casas, o el carácter motivador de la competición y la superación de retos. Para ello, elaboraron recursos materiales inmersivos que potencian la narrativa de la gamificación y se utilizaron como punto de partida para introducir los soportes específicos de la orientación, los cuales se fueron incorporándose gradualmente según su complejidad, tal y como establece el MEDA. El objetivo fue que el alumnado desarrollara destrezas de manera progresiva, hasta alcanzar la autonomía necesaria para aplicar sus conocimientos en un entorno real.

Respecto al tercer objetivo específico *Analizar las ventajas y desventajas del aprendizaje fuera del aula, destacando la importancia de trabajar en armonía con la naturaleza*, se llevó a cabo una revisión de la literatura científica y pedagógica que permitió identificar los principales beneficios más relevantes del *Outdoor Learning*, especialmente en términos de desarrollo físico, cognitivo y emocional. Estos beneficios se tuvieron en cuenta durante el diseño de intervención, concretamente en la sesión desarrollada al aire libre en el Parque de Las Moreras, que permitió observar cómo el contacto directo con el entorno favorecía un aprendizaje más vivencial, aumentaba la motivación del alumnado y potenciaba la autonomía, la toma de decisiones y la responsabilidad

individual. Además, se promovió una mayor conexión con el entorno natural, desarrollando una consciencia ecosostenible en el alumnado.

Los resultados obtenidos en la Situación de Aprendizaje, confirman que el diseño e implementación de la gamificación y el MEDA de cara a desarrollar la orientación deportiva en entornos al aire libre, ha contribuido significativamente a enriquecer sus aprendizajes. Esta propuesta ha facilitado el conocimiento técnico y desarrollo holístico de los participantes ante la práctica de una nueva disciplina deportiva.

Por último, el objetivo específico centrado en *Desarrollar recursos educativos que permitan implementar la orientación deportiva a través de la Gamificación, promoviendo la motivación y el aprendizaje significativo y experiencial en el alumnado*, se considera alcanzado, ya que todos los recursos materiales utilizados fueron de elaboración propia. Esta decisión permitió diseñar soportes adaptados tanto al ritmo de aprendizaje, como a las características del alumnado. Además, de esta manera, los recursos fueron tematizados siguiendo la narrativa gamificada de la propuesta, y su nivel de complejidad fue ajustado progresivamente en función de la fase del MEDA trabajada en cada sesión.

De cara a futuras líneas y propuestas de intervención, sería interesante la implementación de esta propuesta en otros contextos para así contrastar los resultados obtenidos. También podría resultar interesante introducir nuevos modelos de enseñanza como por ejemplo el Modelo de Responsabilidad Personal y Social, para así reforzar valores como la autonomía, el respeto, el compromiso y la autorregulación del alumnado. No obstante, en contexto al aire libre, modelos como el de Educación Ambiental Crítica, ofrecen una perspectiva complementaria que vincula la práctica de la orientación deportiva con valores ecosociales.

En cuanto a las limitaciones del trabajo, una de las principales, ha sido el poco tiempo disponible, ya que estuvo condicionado por la duración del periodo de prácticas, las vacaciones del segundo trimestre y las salidas programadas del centro para llevar a cabo la Situación de Aprendizaje. Por ello, no se pudo profundizar en aspectos como la brújula, a la que tan solo se dedicó una sesión de 45 minutos y sería conveniente dedicar más tiempo. Además, hubo problemas con la organización de espacios, ya que en ciertas sesiones se tuvieron que compartir con otros cursos y modificar las actividades en consecuencia. Otra limitación, fue la de los pocos espacios abiertos que disponía el centro, lo que dificultó realizar ciertas actividades al aire libre dentro del centro.

8. REFERENCIAS

- Ahlstedt, C. (2022). Reconnect to nature: Designing learning environments that strengthen children's connection to nature (Trabajo de Fin de Máster, Chalmers tekniska högskola). <https://hdl.handle.net/20.500.12380/305058>
- Aladino, E. (2020). Estudio sobre Alimentación, Actividad Física, Desarrollo Infantil y Obesidad en España 2019. *Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición. Ministerio de Consumo. Madrid, 2020*. https://www.aesan.gob.es/AECO-SAN/docs/documentos/nutricion/observatorio/Informe_Aladino_2019.pdf
- Aladino, E. (2024). Estudio sobre Alimentación, Actividad Física, Desarrollo Infantil y Obesidad en España 2023. *Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición. Ministerio de Consumo. Madrid, 2024*. https://www.aesan.gob.es/AECO-SAN/docs/documentos/nutricion/ALADINO_AESAN.pdf
- Arufe-Giráldez, V. (2019). Fortnite EF, un nuevo juego deportivo para el aula de Educación Física. Propuesta de innovación y gamificación basada en el videojuego Fortnite. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 5(2), 323–350. <https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.2.5257>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5®), 5a Ed. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría*. <https://www.federaciocatalanadah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>
- Baena-Extremera, A. (2011). Programas didácticos para Educación Física a través de la Educación de Aventura. Espiral. *Cuadernos del Profesorado*, 4(7), 3-13. <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.
- Baena-Extremera, A. (2021). Educación Aventura. En A. Pérez Pueyo, D. Hortigüela-Alcala & J. Fernández-Río (Coord.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 247-272). Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251>
- Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2011). Propuesta didáctica para el trabajo de la orientación deportiva en los centros educativos. *Trances*, 3(6), 735-750.

- Barnes, N., Fives, H., & Dacey, C. M. (2017). US teachers' conceptions of the purposes of assessment. *Teaching and Teacher Education*, 65, 107-116.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.017>
- Bernardino, J., Sánchez-Alcaraz, M., Valero, A., Navarro, D., & Merino, J. (Coords.) (2020). *Metodologías emergentes en Educación Física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes*. Wanceulen.
- Biel, L. A., & Jiménez, A. M. G. (2016). *Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza del español*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8518500>
- Blázquez, D., & Flores, G. (2020). Gamificación Educativa GE. *Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*, 3, 297-325.
- Bølling, M., Otte, C. R., Elsborg, P., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2018). The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 89, 22-35.
- Brymer, E., Freeman, E., & Richardson, M. (2019). One health: The well-being impacts of human-nature relationships. *Frontiers in psychology*, 10, 1611.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01611>
- Buckley, P., & Doyle, E. (2016). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1162-1175. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.964263>
- Bunchball, I. (2010). Gamification 101: An introduction to the use of game dynamics to influence behavior. *White paper*, 9, 1-18.
- Carballeira, E., Sevilla-Sánchez, M., Dopico-Calvo, X., Morales, J., Iglesias-Soler, E., & Fariñas Rodríguez, J. (2023). La gamificación en educación física: efectos sobre la motivación y el aprendizaje. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (47), 87-95.
- Casado, J. M. (2009). El deporte de orientación en el ámbito educativo: posibilidades didácticas del gimnasio I. *EmásF Revista digital de educación física*, 7, 82-94.

- Castillo-Retamal, F., Cordero-Tapia, F., & Gomes Soares Scopel, A. J. (2019). Interdisciplina y Educación: la orientación deportiva como propuesta sistémica. *Pensar En Movimiento: Revista De Ciencias Del Ejercicio Y La Salud*, 17(2), e36693. <https://doi.org/10.15517/pensarmov.v17i2.36693>
- Castillo-Retamal, Franklin, Cordero-Tapia, Fernanda, & Soares Gomes Scopel, Allana Joyce. (2019). Interdisciplina y Educación: la orientación deportiva como propuesta sistémica. *Pensar en Movimiento: Revista de ciencias del ejercicio y la salud*, 17(2), 163-185. <https://dx.doi.org/10.15517/pensarmov.v17i2.36693>
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of planning literature*, 30(4), 433-452. <https://doi.org/10.1177/0885412215595441>
- Correia, M., Ribeirinha, T., Beirante, D., Santos, R., Ramos, L., Dias, I. S., Luís, H., Catela, D., Galinha, S., Arrais, A., Portelada, A., Pinto, P., Simões, V., Ferreira, R., Franco, S., & Martins, M. C. (2024). Outdoor STEAM Education: Opportunities and Challenges. *Education Sciences*, 14(7), 688. <https://doi.org/10.3390/educsci14070688>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. *Journal of Leisure Research*, 24(1), 93–94.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E., & Dixon, D. (2011). *Gamification: toward a definition*. Design, ACM CHI.
- Dólera-Montoya, S., Valero-Valenzuela, A., Jiménez-Parra, J. F., & Manzano-Sánchez, D. (2021). Improvement of the classroom climate through a plan of gamified coexistence with physical activity: Study of its effectiveness in primary education. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(28), 65–77. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i28.4420>
- Escaravajal Rodríguez, J. C., & Martín-Acosta, F. (2019). Análisis bibliográfico de la gamificación en Educación Física. *Revista Iberoamericana De Ciencias De La Actividad Física Y El Deporte*, 8(1), 97–109. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i1.5770>
- Fernández, D. C., Gómez-Gonçalves, A., González, S. S., & Rodríguez, J. M. M. (2025). Connectedness to nature: assessing the impact of garden-based learning on teacher

- education. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 1-18.
<https://doi.org/10.1007/s42322-025-00201-y>
- Fernández-Río, J., & Flores, G. (2019). Fundamentación teórica de la Gamificación. En J. Fernández-Río (coord.) *Gamificando la Educación Física. De la teoría a la práctica en Educación Primaria y Secundaria* (pp. 9–18). Universidad de Oviedo.
- Ferriz-Valero, A., Agulló-Pomares, G. & Tortosa-Martínez, J. (2023). Benefits of Gamified Learning in Physical Education Students: A Systematic Review. *Apunts Educación Física y Deportes*, 153, 39-51. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/3\).153.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/3).153.04)
- Flores-Aguilar, G., Fernández-Río, J., & Prat-Grau, M. (2021). Gamificando la didáctica de la Educación Física. Visión del alumnado universitario. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 21(83), 515-533.
<https://doi.org/10.15366/rimcafd2021.83.007>
- Flores-Aguilar, G., Prat-Grau, M., Fernández-Gavira, J., & Muñoz-Llerena, A. (2023). “I Learned More Because I Became More Involved”: Teacher’s and Students’ Voice on Gamification in Physical Education Teacher Education. *International journal of environmental research and public health*, 20(4), 3038.
<https://doi.org/10.3390/ijerph20043038>
- Freire, H. (2011). *Educación en verde.: ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Graó.
- Fuentealba, M., Marín, F., Castillo, F. y Roco, L. (2017). Análisis de la experiencia pedagógica Campamento EXPLORA Chile VA! Valorando la Biodiversidad Maulina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17 (1), 1-25.
<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.27211>
- Fyfe-Johnson, A. L., Hazlehurst, M. F., Perrins, S. P., Bratman, G. N., Thomas, R., Garrett, K. A., ... & Tandon, P. S. (2021). Nature and children’s health: a systematic review. *Pediatrics*, 148(4). <https://doi.org/10.1542/peds.2020-049155>
- García Grinda, M. A. (2019). *Trail-O un deporte por descubrir*.
<https://www.fedo.org/web/ficheros/noticias/2021/TRAIL-O-un-deporte-por-descubrir.pdf>

- García, E. (2001). *Carreras de orientación: El deporte del siglo XXI*. Madrid: Ediciones Desnivel.
- García, F. B. (2024). *La gamificación y el aprendizaje lúdico como recurso didáctico: práctica comparada y análisis de una metodología en centros de España y Costa Rica* [Tesis Doctoral, Universidad de La Rioja].
- García-González, L. (Coord.) (2021). *Cómo motivar en educación física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- Garrido-Pérez, E. I. (2025). La educación al aire libre : eficaz, divertida y aconsejable. *Acción Y Reflexión Educativa*, (50), 63–76. <https://doi.org/10.48204/j.are.n50.a6544>
- Gill, T. (2014). The benefits of children's engagement with nature: A systematic literature review. *Children Youth and Environments*, 24(2), 10-34. <https://doi.org/10.1353/cye.2014.0024>
- Giner de los Ríos, F. (1922). El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza. *Estudios sobre Educación. Obras completas*, 7, 19-55.
- Gómez Encinas, V., Luna Torres, J., & Zorrilla Sanz, P.P. (1996). *Deporte de orientación. La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. MEC.
- Gromada, A., Rees, G., & Chzhen, Y. (2020). Worlds of Influence: Understanding What Shapes Child Well-Being in Rich Countries. Innocenti Report Card 16. *UNICEF Office of Research-Innocenti*.
- Harris, F. (2018). Outdoor learning spaces: The case of forest school. *Area*, 50(2), 222-231. <https://doi.org/10.1111/area.12360>
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of educational research*, 67(1), 43-87. <https://doi.org/10.3102/00346543067001043>
- Holland, W. H., Powell, R. B., Thomsen, J. M., & Monz, C. A. (2018). A systematic review of the psychological, social, and educational outcomes associated with participation in wildland recreational activities. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 10(3). <https://doi.org/10.18666/jorel-2018-v10-i3-8382>

- Hortigüela, D., Hernando, A., & Sánchez-Miguel, P. A. (2017). Analyzing physical activities in the natural environment and their influence on the motivational climate of classes. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(2), 854.
<http://dx.doi.org/10.7752/jpes.2017.02130>
- Jidovtseff, B., Kohnen, C., Belboom, C., Dispa, C., & Vidal, A. (2021). Outdoor education practices in Belgian preschools and relationships with both environmental and personal factors. *Journal of Physical Education and Sport*, 21, 530–536.
<https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s1058>
- Junta de Educación de Castilla y León. (2022). *Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. Portal de Educación de la Junta de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, 48316-48849.
<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-38-2022-29-septiembre-establece-ordenacion-curricul>
- Kamasheva, A. V., Valeev, E. R., Yagudin, R. K., & Maksimova, K. R. (2015). Usage of gamification theory for increase motivation of employees. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1 S3), 77. <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n1s3p77>
- Khan, M., McGeown, S. P., & Islam, M. Z. (2018). ‘There is no better way to study science than to collect and analyse data in your own yard’: outdoor classrooms and primary school children in Bangladesh. *Children’s Geographies*, 17(2), 217–230.
<https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1490007>
- Khan, M., McGeown, S., & Bell, S. (2019). Can an outdoor learning environment improve children’s academic attainment? A quasi-experimental mixed methods study in Bangladesh. *Environment and Behavior*, 52(10), 1079-1104.
<https://doi.org/10.1177/0013916519860868>
- Kimura, T., Mizumoto, T., Torii, Y., Ohno, M., Higashino, T., & Yagi, Y. (2023). Comparison of the effects of indoor and outdoor exercise on creativity: an analysis of EEG alpha power. *Frontiers in Psychology*, 14, 1161533.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1161533>

- Kiviranta, L., Lindfors, E., Rönkkö, M.-L., & Luukka, E. (2024). Outdoor learning in early childhood education: Exploring benefits and challenges. *Educational Research*, 66(1), 102–119. <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2285762>
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Houghton, Mifflin and Company.
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do Experiences with Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. *Frontiers in Psychology*, 47–66. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- León-Díaz, Ó., Martínez-Muñoz, L. F., & Santos-Pastor, M. L. (2022). Significados y valor pedagógico de las metodologías activas. Una mirada experta desde la Educación Física. *Revista complutense de educación*, 33(4), 575–585 .
<https://dx.doi.org/10.5209/rced.76326>
- Liceras Ruiz, A. (2022). Aportaciones de Giner de los Ríos y la ILE a la enseñanza del paisaje. Las excursiones. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 10, 59-74. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.59>
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin books.
- Louv, R. (2020). *Los últimos niños del bosque*. Capitán Swing libros.
- Manferdelli, G., La Torre, A., & Codella, R. (2019). Outdoor physical activity bears multiple benefits to health and society. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 59(5), 868–879.
- Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., ... & Cowper, R. (2022). Getting out of the classroom and into nature: a systematic review of nature-specific outdoor learning on school children's learning and development. *Frontiers in Public Health*, 10, 877058. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.877058>
- Martínez González-Mohíno, D. (2017). Relación entre Orientación y Educación Física: Juegos y Actividades para su Aplicación en el Contexto Educativo. *Publicaciones Didácticas*, 81(1), 415-419.

- McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Educación física de calidad (EFC): Guía para los responsables políticos (UNESCO)*. UNESCO.
- McNeill, C., Cory-Wright, J. y Renfrew, T. (2006). *Carreras de Orientación. Guía de aprendizaje*. Editorial Paidotribo.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, núm. 312, de 29 de diciembre de 2007, 53747-53750 <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868–122953 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, de 2 de marzo de 2022, páginas 1-109 <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Morales, A. y Guzmán, M. (2000). *Diccionario temático de los deportes. Manual de términos en la actividad física y el deporte*. Arguval.
- Olmedilla-Zafra, A., Navas-Luque, M., & Vilar-López, R. (2016). Programa de educación y aventura en el medio natural: efectos en el desarrollo socioemocional y académico en estudiantes de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(1), 77-84.
- Orienteering | International Orienteering Federation. (s. f.). <https://orienteering.sport/orienteering/>
- Palavan, O., Cicek, V., & Atabay, M. (2016). Perspectives of elementary school teachers on outdoor education. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1885– 1893. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040819>

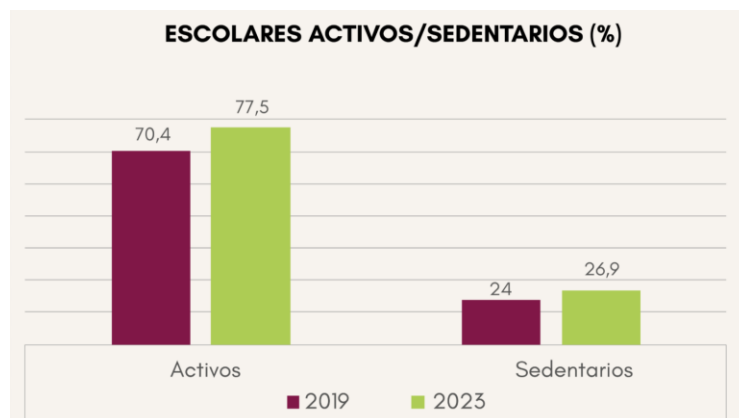
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo (adaptado a la versión 2018). En educadua.es. http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Pereira, JA, y Leite, BS (2025). ¿Qué es esto llamado gamificación? *Educación* , 34 (66), 194-212.
- Pérez López, I., Rivera García, E., & Trigueros Cervantes, C. (2019). 12 +1. Feelings of physical education college students towards a gamification proposal: “game of thrones: the anger of the dragons.” *Movimento*, 25, e25038.
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.88031>
- Del Pozo Pérez, J. J. (2024). *El impacto de la educación al aire libre en el desarrollo infantil: beneficios físicos, emocionales y cognitivos*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10039069>
- Pérez-López, I. J., Rivera García, E., & Trigueros Cervantes, C. (2017). The Prophecy of the Chosen Ones: An Example of Gamification Applied to University Teaching. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 17(66), 243-260. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.003>
- 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.
- Pirchio, S., Passiatore, Y., Panno, A., Cipparone, M., & Carrus, G. (2021). The effects of contact with nature during outdoor environmental education on students’ wellbeing, connectedness to nature and pro-sociality. *Frontiers in Psychology*, 12, 648458.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648458>
- Revelo-Arévalo, J. P., Heredia-León, D. A., & Romero-Frómeta, E. (2023). Influencia del programa educación de aventura sobre la satisfacción deportiva y autoconcepto físico en escolares. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(S1), 315-321.
<https://doi.org/10.62452/j40qjk55>
- Rodríguez, J. C. E., & Montes, M. E. G. (2020). El deporte de orientación en los centros educativos de Águilas. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (428), pág-21.

- Rodríguez-Martín, B., Flores Aguilar, G., & Fernández Río, J. (2022). Anxiety about failure in physical education. Can gamification promote changes in elementary school girls? *Retos*, 44, 739–748. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.90864>
- Rutberg, S., & Lindqvist, A.-K. (2018). Active School Transportation is an Investment in School Health. *Health Behavior and Policy Review*, 5(2), 88–97. <https://doi.org/10.14485/HBPR.5.2.9>
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sánchez, J. E. (2005). *Actividades en el Medio Natural y Educación Física*. Wanceulen.
- Sanmugam, M., Mohd Zaid, N., Mohamed, H., Abdullah, Z., Aris, B., & Md Suhadi, S. (2015). Gamification as an educational technology tool in engaging and motivating students; An analyses review. *Advanced Science Letters*, 21(10), 3337-3341. <https://doi.org/10.1166/asl.2015.6489>
- Serrano-Durá, J., Cabrera González, A., Rodríguez-Negro, J., & Monleón García, C. (2021). Results of a postural education program, with a gamified intervention vs traditional intervention. *Sportis, Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity* 7(2), 267-284. <https://doi.org/10.17979/sportis.2021.7.2.7529>
- Soriano-Pascual, M., Ferriz-Valero, A., García-Martínez, S., & Baena-Morales, S. (2022). Gamification as a Pedagogical Model to Increase Motivation and Decrease Disruptive Behaviour Physical Education. *Children*, 9(12), 1931. <https://doi.org/10.3390/children9121931>
- Sotos-Martínez, V. J., Ferriz-Valero, A., García-Martínez, S., & TortosaMartínez, J. (2022). The effects of gamification on the motivation and basic psychological needs of secondary school physical education students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 29(2), 160-176. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039611>
- Valentini, M., & Donatiello, P. (2019). *Educazione ambientale e motoria in età evolutiva. Per una pedagogia del movimento in natura*. Ed. Anicia.

- Valenzuela Alfaro, M. Á. (2021). Gamificación para el aprendizaje. Una aproximación teórica sobre la importancia social del juego en el ámbito educativo. *Revista Educación las Américas*, 11(1), <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.140>
- Valero Valenzuela, A., Granero Gallegos, A., Gómez López, M., Padilla Fernández, F. A., & Gutiérrez Barón, H. (2010). Diferentes propuestas para la enseñanza de la orientación a nivel escolar: orientación en el aula de educación física, orientación urbana y orientación subacuática. *Apunts: Educación física y deportes*, 99, 34-46.
- Vasilaki, M. M., Zafeiroudi, A., Tsartsapakis, I., Grivas, G. V., Chatzipanteli, A., Aphamis, G., ... & Kouthouris, C. (2025). Learning in Nature: A Systematic Review and Meta-Analysis of Outdoor Recreation's Role in Youth Development. *Education Sciences*, 15(3), 332. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci15030332>
- Vásquez, J. (2021). Gamificación en educación: una revisión del estado actual de la disciplina. Areté. *Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 7(13), 117-139.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- Wood, D. (1998). *How Children Think and Learn: The Social Context of Cognitive development (2nd ed.)*. Blackwell Publishing.
- Zafeiroudi, A., & Hatzigeorgiadis, A. (2014). The effects of an outdoor pursuit's intervention program on adolescents' environmental beliefs. *International Journal on Advances in Education Research*, 1(3), 106–118.
- Zambrano, A., Lucas, M., Luque, K., & Lucas, A. (2020). La Gamificación: herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autorregulado. *Dominio de la ciencia*, 6(3), 349-369.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. " O'Reilly Media, Inc."

9. ANEXOS

Anexo I. Comparación de escolares sedentarios 2019 y 2023



Nota. Adaptado de *Estudio ALADINO* (2023)

Anexo II. Tiempo dedicado frente a las pantallas en función de edad y sexo

2019

		n	Ninguna	< 1 h/día	De 1 a 2 h/día	De 2 a 3 h/día	≥ 3 h/día
ENTRE SEMANA							
Ambos sexos	Total	16.665	16,4	10,2	47,1	19,7	6,6
	6 años	4.009	14,4	9,7	47,7	21,6	6,7
	7 años	4.160	16,4	10,4	47,2	19,6	6,4
	8 años	4.202	17,6	10,7	47,7	17,9	6,1
	9 años	4.294	17,0	9,9	45,8	20,0	7,3
	Total	8.598	16,7	9,7	46,5	20,3	6,8
Niños	6 años	2.067	14,8	9,5	44,9	23,7	7,0
	7 años	2.145	16,7	9,7	48,0	20,1	5,6
	8 años	2.166	17,9	10,2	47,5	17,6	6,9
	9 años	2.219	17,5	9,2	45,5	19,9	7,9
	Total	8.068	16,0	10,7	47,8	19,1	6,4
Niñas	6 años	1.942	14,0	9,8	50,6	19,2	6,3
	7 años	2.015	16,1	11,1	46,5	19,1	7,2
	8 años	2.036	17,2	11,3	48,0	18,2	5,4
	9 años	2.075	16,4	10,6	46,2	20,1	6,7
	Total	8.068	16,0	10,7	47,8	19,1	6,4
FINES DE SEMANA							
Ambos sexos	Total	16.665	4,2	1,6	18,9	36,2	39,2
	6 años	4.009	4,5	1,7	22,4	36,8	34,6
	7 años	4.160	3,9	1,9	20,7	35,6	37,9
	8 años	4.202	4,5	1,3	17,4	38,4	38,5
	9 años	4.294	3,8	1,4	15,5	34,0	45,3
	Total	8.598	3,9	1,2	17,9	36,0	41,1
Niños	6 años	2.067	4,2	1,2	22,4	36,3	35,8
	7 años	2.145	3,3	1,7	18,6	36,0	40,4
	8 años	2.166	4,5	1,0	16,5	38,0	39,9
	9 años	2.219	3,5	1,0	14,3	33,6	47,7
	Total	8.068	4,5	1,9	20,0	36,4	37,1
Niñas	6 años	1.942	4,8	2,1	22,3	37,4	33,4
	7 años	2.015	4,5	2,1	22,9	35,2	35,3
	8 años	2.036	4,5	1,6	18,3	38,7	36,9
	9 años	2.075	4,2	1,8	16,8	34,5	42,6
	Total	8.068	4,5	1,9	20,0	36,4	37,1

Nota. Adaptado de *Estudio ALADINO* (2019)

Anexo III. Contenidos de área

Los contenidos del área de EF están estructurados en siete bloques en el Decreto 38/2022. Con esta Situación de Aprendizaje, los bloques de contenidos que se desarrollan son:

Bloque B: Organización y gestión de la actividad física

- Valoración del esfuerzo personal en la actividad física y confianza en sus propias posibilidades.

Bloque C: Resolución de problemas en situaciones motrices

- Capacidades perceptivo-motrices en contexto de práctica: integración del esquema corporal (Conciencia y control del cuerpo. Interiorización y organización funcional del propio cuerpo: anticipación efectora.); Equilibrio estático y dinámico en situaciones de complejidad creciente; organización espacial (percepción de distancias y trayectoria, orientación en el espacio); temporal (simultaneidad y sucesión de acciones; organización temporal del movimiento: ajuste de una secuencia de acciones a un intervalo temporal determinado; anticipación de la organización temporal de un movimiento aplicada a los nuevos aprendizajes motrices) y espacio-temporal (ritmo, ajuste perceptivo en el envío y en la interceptación de trayectorias de móviles; direccionalidad del espacio; dominio de los cambios de orientación y de las posiciones relativas derivados de los desplazamientos propios y ajenos).
- Iniciación de las habilidades motrices específicas asociadas a la técnica en actividades físico-deportivas: Aspectos principales. Asimilación de nuevas habilidades o combinaciones de estas y adaptación de las habilidades motrices adquiridas a contextos de práctica de complejidad creciente, lúdicos o deportivos, con eficiencia y creatividad. Resolución de problemas motrices que impliquen la selección y aplicación de respuestas basadas en la aplicación de las habilidades básicas, complejas o de sus combinaciones a contextos específicos lúdicos y deportivos, desde un planteamiento de análisis previo a la acción.

Bloque D: Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.

- Habilidades sociales: estrategias de trabajo en equipo para la resolución constructiva de conflictos en situaciones motrices colectivas.

- Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias, resultados y personas que intervienen en el juego.

Bloque F: Interacción eficiente y sostenible con el entorno.

- Familiarización con materiales soporte (mapas, etc....)
- Práctica de actividades físicas en el medio natural y urbano: senderismo, rutas en BTT, acampadas, actividades de orientación, grandes juegos en la naturaleza, esquí nórdico, marcha, trepa, etc....
- Cuidado del entorno próximo y de los animales y plantas que en él conviven, como servicio a la comunidad, durante la práctica de actividad física en el medio natural y urbano. Respeto del medio ambiente y sensibilización por su cuidado y mantenimiento sostenible.

Anexo IV. Contenidos de carácter transversal

El artículo 10 del Decreto 38/2022 de Castilla y León establece los contenidos de carácter transversal para el área de Educación Física. Entre ellos, el que se abordará de forma más significativa en el desarrollo de esta Situación de Aprendizaje es el relacionado con la educación para la salud, presente tanto en la realización de actividades físico-deportivas en el entorno escolar como en el medio natural.

Anexo V. Descriptores operativos y competencias clave

A continuación, se presentan las competencias claves y los descriptores operativos correspondientes que se abordarán en la intervención debido a su relación con la situación de aprendizaje planteada. Para ello, se tendrán en cuenta los criterios de evaluación seleccionados para trabajar en esta situación de aprendizaje y los descriptores operativos que se abordan en cada uno de ellos.

Para que resulte más visual, la relación de las competencias clave con los descriptores operativos se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4.

Competencias clave y descriptores operativos de la Situación de Aprendizaje

CCL	STEM	CPSAA	CC	CE
CCL5	STEM1, STEM5	CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CPSAA4	CC2, CC3, CC4	CE1

Seguidamente, se detallan las actuaciones intencionales planteadas para promover las competencias clave y los descriptores operativos indicados anteriormente.

- Competencia en comunicación lingüística (CCL):

Mediante dinámicas de trabajo en equipo o parejas, los alumnos deberán hacer uso del diálogo para llevar a cabo la toma de decisiones rápidas y eficaces que les permitan resolver con éxito los retos planteados. Para ello, deberán desarrollar y poner en práctica una gestión dialogada de los conflictos basados en el respeto entre iguales y sin hacer uso de actitudes discriminatorias o abusos de poder, con el fin de garantizar un ambiente de trabajo cómodo y sano.

- Competencia matemática, y en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM):

El alumno ha de hacer uso de procesos inductivos y deductivos para resolver los retos y acertijos que se plantean en varias de las dinámicas enfocadas a la orientación deportiva. Para ello, deberá reflexionar sobre el proceso, buscar los recorridos más adecuados e interpretar los resultados obtenidos para alcanzar el éxito en las actividades. A su vez, participarán activamente en acciones para promover la salud y preservar el medio ambiente y los seres vivos, aplicando principios de razonamiento ético como no tirar basura al suelo, no alterar el entorno natural que les rodea y priorizar su seguridad ante situaciones que podrían alterar su integridad física en la salida al aire libre durante la última sesión.

- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA):

Se expondrá al alumnado a situaciones de competición en las que será necesario gestionar emociones como la euforia, la frustración o la desidia, con el objetivo de alcanzar de forma equilibrada los retos planteados. Para favorecer un enfoque saludable de la competición y evitar comparaciones constantes entre compañeros, se ha decidido no actualizar las puntuaciones diariamente. De este modo, se busca preservar la motivación intrínseca del alumnado, evitando que esta dependa exclusivamente de los

resultados inmediatos. Asimismo, se fomentará la toma de conciencia sobre el bienestar personal más allá de la habilidad física, poniendo el acento en el bienestar emocional y en la capacidad de actuación ante posibles situaciones de violencia o discriminación en el entorno escolar, haciéndoles saber que los profesores somos figuras de apoyo a quienes poder acudir en estos casos.

Finalmente, se trabajarán dinámicas en equipo para fomentar la participación y la asunción de responsabilidades grupales en grandes dinámicas e individuales donde demostrar sus conocimientos adquiridos.

- Competencia ciudadana (CC):

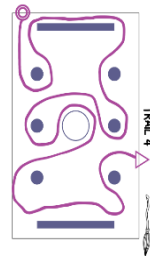
Se enfocan las actividades de dicha situación de aprendizaje en dinámicas principalmente grupales que fomentan el diálogo, la diversidad y la consecución de Objetivos de Desarrollo Sostenible, específicamente el ODS 3 “Salud y bienestar” y el ODS 4 “Educación de calidad”, a través de la aplicación de metodologías como la gamificación y estrategias de enseñanza-aprendizaje como el modelo Educación Aventura.

- Competencia emprendedora (CE):

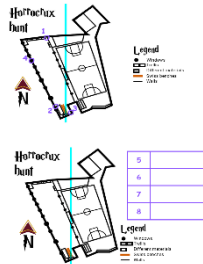
Los alumnos deberán hacer frente a los retos de manera creativa y original, con el fin de aplicar estrategias que aumenten el rendimiento del equipo y las posibilidades de superar con éxito las actividades. Para ello, deberán ser conscientes de los puntos fuertes y débiles del equipo como único órgano de desempeño y de sus componentes, con el fin de mostrar su máximo potencial. En esta competencia, las decisiones previas y durante las dinámicas que tomen, serán determinantes en el resultado que obtengan, especialmente en aquellas en las que se recomienda dedicar un tiempo previo a la lectura e interpretación de los planos de entornos conocidos o no.

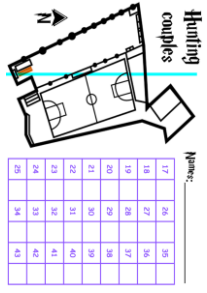
Anexo VI. Sesiones de la Situación de Aprendizaje

Sesión 2

SESIÓN Nº2						
Título	Especto Patronum: un hechizo de confianza personal		Código	OD.2	Fecha	2/04/2025
Contenidos		Objetivos didácticos				
C.1 C.2 D.1 D.2 F.1		→ Adquirir conocimientos básicos y esenciales sobre el desarrollo de la orientación como modalidad deportiva. → Fomentar el trabajo en equipo y la cooperación, promoviendo la colaboración entre los miembros de cada grupo de trabajo.				
Competencias	CCL5 STEM1 CPSAA1,CPSAA3, CPSAA4 CC2, CC3 CE1	Criterios de evaluación	2.2 3.2	Indicadores de logro	2.2.3 3.2.1 – 3.2.2	
Materiales (Anexo IV.2)	- Carta Hogwarts nº3 - Plantillas mapas chinos		Conos chinos, bancos suizos, combas y aros Plantillas de circuitos de conos.			
DESARROLLO DE LA SESIÓN						
Duración	60 minutos		Espacio	Aula, Gimnasio y Patio pequeño.		
Encuentro						
Se irá a buscar al alumnado a su clase, se leerá la carta de Hogwarts correspondiente a la sesión y se planteará el primer reto de ella (véase Anexo IV.2). En esta sesión lo que se busca, es que cada alumno sea consciente de sus capacidades y posibilidades iniciales en lo relativo a la orientación deportiva. Para ello, se plantea una sesión en estaciones que puedan trabajar tanto de manera individual como cooperativa. La primera actividad se llevará a cabo en el aula, y consistirá en descifrar su representación gráfica. Para ello, se dibuja un plano de la clase en la pizarra con sus respectivas mesas, se irá señalando una por una de manera aleatoria, el alumno deberá identificar que posición ocupa en el plano y cuando se señale su ubicación, levantarse, coger la botella de agua y ponerse en la fila para bajar al gimnasio, si algún alumno falla, se pasará al siguiente hasta que vuelva a tocar su turno, dándole la opción de mejorar su resultado en el próximo intento (10 min).						
Parte principal						
Desarrollo			Descripción gráfica	Tiempo		
<u>Estación 1: “The Thestrals”</u> Los Thestrals son unas criaturas mágicas únicamente visible ante la mirada de algunos de los magos más poderosos, estas criaturas, sin embargo, no son visibles por los <i>mug-</i> <i>gles</i>. Sobre el terreno se habrán dispuestos tres recorridos, aunque solo se tendrán que superar dos, de esta manera será más dinámica la actividad. El primero de ellos (da igual el orden que se siga) deberá superarse individualmente y siguiendo las indicaciones del mapa que se haya seleccionado, pues habrá varios entre los que elegir. El segundo de ellos deberá hacerse en parejas o tríos. En él un miembro deberá seguir el recorrido marcado mientras que sus compañeros emplean las nociones topológicas que ellos consideren adecuadas para guiarle hasta el final del recorrido indicado en el mapa, cuando lo haya logrado, se cambiarán los roles, en el caso de tríos, podrá haber dos <i>thestrals</i> (los que ven) y un <i>muggle</i> (los que no ven) o viceversa.				20 min		
<u>Estación 2: “Callejón Diagon”</u> En el terreno de juego hay situados dos bloques de conos chinos distribuidos como la plantilla, un bloque estará compuesto por chinos naranjas y otro por chinos amarillos. Con el objetivo de hacerlo lo más dinámico posible, las competiciones se harán enfrentando dos casas. Serán las casas las encargadas de decidir quién competirá en cada ronda. Cada casa con su propia plantilla del recorrido deberá coger la cantidad de chinos indicados en el plano del color opuesto y siguiendo el recorrido marcado, situar un chino en la posición correspondiente. Se realizarán seis rondas, y en cada dos de ellas se modificará la plantilla, incrementando la dificultad en cada una de ellas. Las competiciones entre casas se cronometrarán, con el fin de adjudicar una cantidad de puntos proporcional a su desempeño.				20 min		
Vuelta a la calma						
Entre todos los alumnos, se recogerán los materiales empleados para el desarrollo de la sesión. Después se llevará a cabo una breve reflexión final sobre cómo se han sentido a lo largo de la sesión, qué es lo que han aprendido, qué dificultades han percibido y cómo podrían solucionarlas. Finalmente, elegirán cuál creen que sería su Patronum, animal que representa sus virtudes, fortalezas y debilidades, de manera que el cierre esté vinculado con la introducción a la sesión (10 min).						

Sesión 3

SESIÓN Nº3						
Título	La caza de Horrocrux		Código	OD.3	Fecha	29/04/2025
Contenidos		Objetivos didácticos				
C.1 C.2. D.1 D.2 F.1		→ Desarrollar habilidades de orientación deportiva, a través de la interpretación de mapas y planos. → Fomentar el trabajo en equipo y la cooperación, promoviendo la colaboración entre compañeros.				
Competencias	CCL5 STEM1 CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4 CC2, CC3 CE1	Criterios de evaluación	2.2 3.2	Indicadores de logro	2.2.3 3.2.1 – 3.2.2	
Materiales (Anexo IV.3)	- Carta Hogwarts nº4 - Planos de la caza de Horrocrux por casas - Planos de la caza de Horrocrux por parejas - Balizas de papel (Horrocrux) - Balizas de piedra (Símbolos y código secreto)					
DESARROLLO DE LA SESIÓN						
Duración	45 minutos	Espacio	Gimnasio y Patio pequeño			
Encuentro						
Se irá a buscar a los alumnos al aula, se leerá la 4ª carta de Hogwarts que les introducirá en las dinámicas de esta sesión (véase Anexo IV.3), cuyo objetivo principal será trabajar el mapa y el plano, la identificación de balizas y la representación de estas en un plano mudo. Para ello, se relacionará estos aspectos con la caza de Horrocrux para evitar el retorno de Voldemort, con la intención de seguir el hilo conductor de la gamificación de Harry Potter. En el aula se hará una breve introducción teórica a la lectura e interpretación de mapa y planos, se les indicará como deben orientarlo y cómo deben marcar en él las balizas que vayan encontrando. Finalmente, se les explicará en qué consisten las actividades de hoy. (5 min)						
Parte principal						
Desarrollo			Descripción gráfica	Tiempo		
<u>Actividad 1: “Horrocrux hunt”</u> La actividad se divide en dos fases principales orientadas al trabajo de la orientación espacial, la interpretación de planos y la cooperación. En la primera fase, las cuatro casas de Hogwarts recibirán su propio plano del gimnasio y del patio pequeño con una serie de controles marcados. En ellos, deberán situar las balizas (Horrocrux) que les han sido entregados, su posicionamiento en el terreno ha de ser lo más preciso posible, pues luego, otra casa de Hogwarts recibirá un plano en blanco y deberá cumplimentarlo con la localización de las balizas en el terreno de otra casa diferente, es decir, deberán hacer la actividad inversa. Para asegurarse de que han señalado las balizas correspondientes, cada casa tiene adjudicada una secuencia numérica específica, un color asociado y unas palabras propias. Todas las casas participarán a la vez, para evitar solapamientos, dos casas esconderán los Horrocrux en el gimnasio y las otras dos en el patio. Gryffindor: 1-4 (rojo) Hufflepuf: 9-12 (amarillo) Ravenclaw: 13-16 (azul) Slytherin: 5-8 (verde) Una vez escondidas sus propias balizas, pasarán a buscar las de otra casa para completar los ocho Horrocruxes totales, deberán buscarlas en el espacio contrario a donde han escondidos las suyas, es decir, si las escondieron en el gimnasio, deberán buscarlas en el patio y viceversa. Una vez encuentren las balizas con la numeración indicada en la tabla de su plano, situarán la baliza en el plano mudo y anotarán la palabra en la tabla. Se anotará el orden en el que finalicen la actividad para la posterior adjudicación de puntos.				15 min		

Actividad 2: "Haunting pairs" En la segunda actividad, los alumnos trabajaran por parejas (con la que ellos elijan, independientemente de la casa a la que pertenezcan). Cada pareja tendrá un plano con una tabla y dos balizas (piedras) que deberán situar en cualquier parte del terreno. Primero, deberán poner sus nombres en el plano y a continuación posicionar sus balizas en el terreno. Deberán indicar su posición en el plano rodeando la ubicación y escribir el número correspondiente fuera. Tras ello, deberán buscar el resto de las piedras de sus compañeros, anotar la ubicación en el plano y dibujar en la tabla el carácter o dibujo correspondiente. Las balizas no podrán ser cambiadas de lugar y tendrán que ser visibles sin necesidad de tocarlas o subirse a objetos. Cuando hayan completado la tabla, deberán tratar de descifrar el código secreto "Quidditch game", que estará relacionado con la actividad a llevar a cabo en la siguiente sesión.		20 min
Vuelta a la calma Las balizas se recogerán al final de la actividad y si fuera posible se corregirá en el momento, de lo contrario, el profesor lo corregirá en casa para el próximo día poder añadir los puntos correspondientes a cada casa en la tabla de clasificación. Terminamos la sesión con una breve reflexión común sobre la actividad realizada, qué les ha parecido, si la han disfrutado y qué es lo que les ha resultado más fácil y difícil y por qué así. (5 min)		

Sesión 4

SESIÓN Nº4						
Título	Día de Quidditch... y búsqueda de Horrocruxes		Código	OD.4	Fecha	30/04/2025
Contenidos		Objetivos didácticos				
C.1 D.1 D.2 F.1		→ Desarrollar habilidades de orientación deportiva, a través de la interpretación de mapas y planos y la lectura de símbolos y leyendas. → Potenciar el desarrollo motriz y la perspectiva espacial del alumnado a partir de actividades prácticas fuera del aula. → Fomentar el trabajo en equipo y la cooperación, promoviendo la colaboración entre compañeros.				
Competencias		CCL5 STEM1 CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4 CC2, CC3 CE1	Criterios de evaluación	2.2 3.2	Indicadores de logro	2.2.3 3.2.1 3.2.2
Materiales (Anexo IV.4)		- Carta Hogwarts nº5 - Plano del patio grande señalizado - Tabla leyenda de símbolos de orientación deportiva - Tarjetas de símbolos de orientación deportiva - Hoja de control - Chinos, 2 aros de distinto tamaño, 2 cuerdas, 4 picas y 1 balón blando.				
DESARROLLO DE LA SESIÓN						
Duración	60 minutos	Espacio	Patio grande			
Encuentro						
Se irá a buscar a los alumnos al aula, allí se leerá la quinta carta de Hogwarts (véase <u>Anexo IV.4</u>) y se les presentará la actividad de hoy, partido de Quidditch modificado y vinculado a la orientación deportiva, especialmente en el reconocimiento de simbología en orientación deportiva. Se explicará que una parte de la dinámica es similar a la llevada a cabo el día anterior (interpretación de planos), pero que deberán ser rápidos y astutos para resolver la actividad con mérito. Una vez en el patio, haremos unos juegos de calentamiento, pillar con conos. Es un juego de pillar normal en un campo delimitado, pero solo estás eliminado si te pillan tocándote con un cono chino. Haremos tres rondas de este juego, de manera que de tiempo a situar por el resto del patio las balizas necesarias para llevar a cabo la actividad principal. (15 min)						

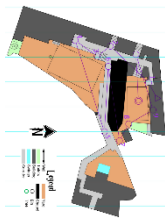
Parte principal		
Desarrollo	Descripción gráfica	Tiempo
Actividad 1: "Quidditch match game" El terreno de juego será toda la superficie del patio grande. Las casas se situarán en las esquinas del campo de baloncesto principal, para ello, los integrantes deberán colocarse uno detrás de otro, formando una línea. Cada casa tendrá en su posesión un plano del patio señalizado con letras (todos iguales) y una tabla con simbología de orientación y a lo que hace referencia (estos objetos nunca podrán salir de las esquinas). Además, en una de las porterías hay colgados dos aros de distinto tamaño que servirán para sumar puntos a la casa que gane cada ronda, si mete el balón en el aro grande son +20 puntos y si lo hace en el grande, +50. La dinámica es la siguiente: el profesor tendrá anotado en una libreta la letra la letra correspondiente a cada símbolo, entonces, este dirá una letra al azar y una palabra que empiece por esa letra (para facilitar la comprensión), a continuación, el primer alumno de cada casa deberá interpretar el plano y buscar esa letra, cuando la localice deberá ir corriendo hasta ella, observar el cono (sin tocarlo) y volver a su equipo para buscar en la tabla de simbología el significado de este, cuando esté seguro de su respuesta, irá corriendo hasta el medio del campo y dirá la solución al profesor; si es incorrecto deberá volver a su equipo e intentar de resolverlo adecuadamente, si por lo contrario el resultado es correcto, el primero en hacerlo tendrá derecho a marcar un gol como un verdadero mago jugando al Quidditch, deberá coger la pica del color de su casa (rojo, verde, amarillo o azul) y el balón, ir corriendo hasta el límite marcado y lanzar (siempre con la pica entre las piernas, como si estuviera volando en su escoba). Se harán varias rondas, de manera que los jugadores puedan participar más de una vez, pero siempre deberá de estar todo el equipo atento, pues estos podrán ayudar a sus compañeros a ubicar la letra o lo que significa cada símbolo. Finalmente, con el objetivo de llevar un registro de la actividad, cada ronda, el alumno ganador deberá anotar en la hoja de control la inicial de la casa a la que pertenece, el símbolo descubierto, su número de lista y si hubiera marcado gol o no. El profesor apuntará también el orden en el que las demás casas fueron acertando en cada ronda.		35 min
Vuelta a la calma		
Se reunirán todos en el medio de campo y se comentará brevemente la sesión, qué es lo que ha resultado más difícil y por qué, si les ha gustado o no y si hubieran hecho algún cambio, a continuación, se recogerán todas las balizas y se llevarán los materiales al almacén del gimnasio (10 min).		

Sesión 5

SESIÓN Nº5					
Título	Huyendo de Little Hangleton	Código	OD.5	Fecha	6/05/25
Contenidos	Objetivos didácticos				
C.1 C.2 D.1 D.2 F.1	→ Desarrollar habilidades de orientación deportiva, a través del uso adecuado de la brújula. → Fomentar el trabajo en equipo y la cooperación, promoviendo la colaboración entre compañeros.				
Competencias	CCL5 STEM1 CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4 CC2, CC3 CE1	Criterios de evaluación	2.2 3.2	Indicadores de logro	2.2.2 3.2.1 – 3.2.2
Materiales (Anexo IV.5)	- Carta de Hogwarts nº6 - Brújulas - Papel y lápiz				

DESARROLLO DE LA SESIÓN			
Duración	45 minutos	Espacio	Patio pequeño y gimnasio
Encuentro			
Se irá a buscar a los alumnos al aula, una vez allí, se elegirá a un alumno o alumna aleatorio que leerá la sexta carta de Hogwarts (véase Anexo IV.5) al resto de sus compañeros. En ella los alumnos serán informados de que deben de encontrar la manera de salir del Cementerio de Little Hangleton, pues aunque fueron allí para evitar que Voldemort recuperara su apariencia física, este ha conseguido lo que se propuso, y si no consiguen salir a tiempo, quienes morirán serán ellos. A continuación, bajaremos al patio pequeño y haremos un pequeño juego de calentamiento de pillar con balones durante dos rondas, de manera que el alumnado se active y se mueva un poco. Tras ellas, diremos a todos los alumnos que entren al gimnasio y se procederá a explicar el funcionamiento de la brújula. (15 min)			
Parte principal			
Desarrollo			Tiempo
<u>Actividad 1: “Clase de hechizos”</u> Con la intención de poner en práctica los conocimientos adquiridos sobre el uso de la brújula, los alumnos se situarán por casas, cada una de ellas en un punto distinto del patio pequeño. El profesor irá diciendo diferentes espacios del patio o del colegio que los alumnos deberán reconocer y emplear la brújula para saber la dirección que han de tomar para llegar al punto indicado. Según vayan terminando, levantarán la mano y el profesor pasará a revisar si lo han hecho bien o no, de no haberlo conseguido, se les dirá donde han fallado y cómo se debe hacer correctamente. A continuación, serán ellos quienes decidan una localización para otra casa.			10 min
<u>Actividad 2: “Huyendo de Little Hangleton”</u> En esta actividad, lo que se pretende, es saber si los alumnos saben manejar la brújula de manera individual. Para ello, y de manera ordenada, cada casa deberá elegir a un miembro para que les represente, cogerán su brújula y se dirigirán al medio del patio. La dinámica de la actividad es parecida a la anterior. Se dirá un punto o espacio específico que los alumnos conozcan y deberán orientar la brújula hacia él. Quien primero termine de apuntar hacia el sitio comentado, deberá levantar la mano y se revisará que el uso de la brújula sea el correcto y que la manera de leer la dirección indicada también lo sea. En el caso de fallar en algún aspecto, se pasará al siguiente alumno, pues los puntos otorgados a cada casa son en función de la rapidez con la que lleven a cabo la actividad sin cometer fallos: - 1º: 50 puntos - 2º: 40 puntos - 3º: 30 puntos - 4º: 20 puntos Se harán seis, de manera que se pueda evaluar a cada alumno individualmente en la destreza de la brújula.			15 min
Vuelta a la calma			
Finalmente, y al tratarse de una sesión donde gran parte de la clase utilicen por primera vez una brújula, haremos una pequeña asamblea donde los alumnos puedan hablar sobre cómo se han sentido en la sesión, si les ha resultado divertida, o si por el contrario les ha causado frustración, se comentará cómo podemos solucionar las dificultades observadas y qué medidas tomarían si volviéramos a empezar la clase desde el principio. Finalmente, recogeremos el material utilizado y añadiremos los puntos obtenidos a la tabla de clasificación. (5 min)			

Sesión 6

SESIÓN Nº6						
Título	Torneo de las cuatro casas		Código	OD.5	Fecha	7/05/25
Contenidos		Objetivos didácticos				
C.1 C.2 D.1 D.2 F.1		→ Desarrollar habilidades de orientación deportiva, a través de la interpretación de mapas y planos, la lectura de símbolos y leyendas. → Potenciar el desarrollo motriz y la perspectiva espacial del alumnado a partir de actividades prácticas en el centro escolar. → Fomentar el trabajo en equipo y la cooperación, promoviendo la colaboración entre los miembros de cada grupo de trabajo.				
Competencias	CCL5 STEM1 CPSAA1, CPSAA4 CC2, CC3, CE1	CPSAA3,	Criterios de evaluación	2.2 3.2	Indicadores de logro	2.2.1 3.2.1 – 3.2.2
Materiales (Anexo IV.6)		- Carta de Hogwarts nº7 - Plano del colegio con el recorrido marcado - Tarjetas de control - Alfabeto encriptado - Balizas				
DESARROLLO DE LA SESIÓN						
Duración	60 minutos	Espacio	Planta baja del colegio			
Encuentro						
Comenzaremos la sesión yendo a buscar a los alumnos a su aula. En esta sesión, llevaremos la tabla de clasificación para que puedan percatarse de cómo van las puntuaciones de cada casa, haciendo hincapié en que todavía quedan sesiones antes de dar por terminada la orientación y de que los puntajes pueden variar bastante. A continuación, se leerá la siguiente carta de Hogwarts (véase Anexo IV.6), en la que, se anunciará a los alumnos que Voldemort ha vuelto y que pretende entrar en el colegio, por ello, necesitamos que cada casa se haga con su propia reliquia de la muerte. Para ello, harán uso del mapa del merodeador, donde cada casa tendrá señalizada las balizas y el orden a seguir. (10 min)						
Parte principal						
Desarrollo				Descripción gráfica	Tiempo	
<u>Actividad 1:</u> “El mapa del merodeador” Cada casa dispondrá de un plano de la planta baja del colegio con un circuito marcado que deberán seguir para encontrar todas sus balizas en un orden concreto, pues en cada una de ellas encontrarán un símbolo encriptado, que una vez terminado el recorrido deberán transcribir. Para percatarnos de que han sabido leer e interpretar el plano, cada casa tendrá un recorrido y unos signos distintos que encontrar, y que han de anotarse en la tarjeta de control a modo de registro.					25 min	
<u>Actividad 2:</u> “Torneo de las cuatro casas” Los alumnos participarán en un torneo de preguntas y juegos relacionados con la orientación deportiva. Las casas jugarán siguiendo un orden, si fallan alguna pregunta, rebotaría a la siguiente casa, y el orden de estas estará condicionado por el orden en el que vayan concluyendo la actividad anterior. Todas las preguntas valdrán lo mismo (100 puntos), sin embargo, cada vez que haya rebote, su valor disminuirá (- 10 puntos por rebote).				15 min		
Vuelta a la calma						
Finalmente, se concluirá la clase reflexionando sobre las actividades realizadas en la sesión, las dificultades que han observados y las maneras de solucionarlas, ya que en la próxima sesión, aunque se lleve a cabo en otro entorno, la dinámica será muy similar. Se finalizará la sesión recordando que la próxima sesión se llevará a cabo al aire libre, y que en ella concluirá la orientación deportiva.						

Sesión 7

SESIÓN Nº7						
Título	La gran batalla final de Hogwarts.		Código	OD.5	Fecha	6/05/25
Contenidos		Objetivos didácticos				
C.1 C.2 D.1 D.2 F.1 F.2 F.3		→ Desarrollar habilidades de orientación deportiva, a través de la interpretación de mapas y planos, la lectura de símbolos y leyendas. → Potenciar el desarrollo motriz y la perspectiva espacial del alumnado a partir de actividades prácticas fuera del centro escolar. → Favorecer la conexión del alumnado con el medio natural a partir del disfrute de actividades deportivas fuera del aula y la concienciación ecosostenible del entorno y la comunidad.				
Competencias	CCL5 STEM1, STEM5 CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CPSAA4 CC2, CC3, CC4 CE1	Criterios de evaluación	2.2 3.2 5.1	Indicadores de logro	2.2.1 3.2.1 – 3.2.2 5.1.1 – 5.1.2	
Materiales (Anexo IV.7)	- Carta de Hogwarts nº 8 - Plano de orientación de las Moreras con las balizas indicadas - Balizas - Diplomas de graduación - Lápiz o bolígrafo					
DESARROLLO DE LA SESIÓN						
Duración	60 minutos	Espacio	Parque de las Moreras			
Encuentro						
Se irá a buscar a los alumnos al aula, y se leerá la carta de Hogwarts correspondiente a la sesión (véase Anexo IV.7). En ella se les hará conocer a los alumnos que hoy tendrán que poner en práctica todo lo aprendido para poder librar la batalla final en Hogwarts y así acabar con la amenaza de Voldemort y salvar el colegio. A continuación, se les indicará que cojan su botella de agua, un lápiz y formen una fila en el pasillo para iniciar nuestro camino hacia las Moreras. Antes de salir, se hará hincapié en su comportamiento fuera del centro y en la importancia de hacer caso a las indicaciones de los profesores. (20 min)						
Parte principal						
Desarrollo			Descripción gráfica	Tiempo		
<u>Actividad 1: “Batalla en Hogwarts”</u> Una vez que estemos en las Moreras se repartirán los planos de los tres distintos circuitos de manera aleatoria con un total de cinco puntos de control marcados en cada plano. Serán los alumnos quienes decidan qué orden seguir, pues se trata de un recorrido libre. Según vayan encontrando las balizas, deberán leer las preguntas situadas en ellas, y escribir su respuesta en la tarjeta de control. Cuando hayan completado el recorrido, deberán llegar a la meta, es decir, la mesa de control donde les estarán esperando los profesores. Tendrán que entregar la hoja de control y se comprobará que todo está bien. De lo contrario, si hubiera algún fallo, se tendrá en cuenta para la suma de puntos a su casa. Para aquellos alumnos que hayan completado el circuito, se les hará entrega de una breve autoevaluación y coevaluación (véase Anexo IV.7).				20 min		
<u>Actividad 2: “Ceremonia de graduación en Hogwarts”</u> Para dar por finalizada la situación de aprendizaje de orientación, se organizará una breve ceremonia de graduación entre todos los alumnos de Hogwarts. En ella, los profesores irán llamando a las casas en función de su puntaje obtenido (de menor a mayor), y se les hará entrega de un diploma y un pequeño obsequio.				10 min		
Vuelta a la calma						
Tras la ceremonia de graduación, se les preguntará por sus aprendizajes, si han disfrutado practicando la orientación deportiva y si ha superado o no sus expectativas, tras ello, iniciaremos el camino de vuelta al colegio. (10 min)						

Anexo VII. Fotos de las sesiones

Sesión 1.



Sesión 3.



Sesión 4.



Sesión 5.*Sesión 6.*

Sesión 7

Anexo VIII. Materiales de las sesiones

En el siguiente enlace se encuentra el acceso a todos los materiales empleados en cada una de las sesiones para llevar a cabo las actividades programadas en la situación de aprendizaje. Todos ellos son de elaboración propia.

[Materiales Sesión 1.pdf](#)

[Materiales Sesión 2.pdf](#)

[Materiales Sesión 3.pdf](#)

[Materiales Sesión 4.pdf](#)

[Materiales Sesión 5.pdf](#)

[Materiales Sesión 6.pdf](#)

[Materiales Sesión 7.pdf](#)

Anexo IX. Narrados y reformulación de las sesiones

En el próximo se encuentran los narrados y las reformulaciones de cada una de las sesiones programadas tras su puesta en escena. Las reformulaciones correspondientes se encuentran en negrita, con el propósito de hacer más visibles los cambios a tener en cuenta de cara a futuras implementaciones de la Situación de Aprendizaje en el aula

[Narrados y Reformulaciones Orientación en Hogwarts.pdf](#)

Anexo X. Plantilla autoevaluación del alumnado

Autoevaluación: Orientación en Hogwarts

Nombre:

Completa la siguiente rúbrica marcando con una X en la casilla. Sé honesto contigo mismo

	No lo he conseguido 1	Necesito ayuda 2	Cometo pequeños fallos 3	Lo he conseguido 4
He aprendido a orientarme usando un plano				
He aprendido a usar la brújula de manera autónoma				
Sé reconocer la simbología de los planos				

Marca con una X la casilla que consideres adecuada:

	No 1	Solo algunas veces 2	La mayoría de las veces 3	Siempre 4
Me he esforzado al máximo en las actividades con mi grupo				
Me he esforzado al máximo en las actividades individuales				
He respetado las normas de los juegos y actividades				
He respetado a mis compañeros de equipos y rivales				
He cuidado del entorno natural en la salida a las Moreras				

Reflexión personal

¿Qué es lo que más te ha gustado?

¿Qué hubieras cambiado?

¿Te ha gustado que hayamos relacionado la orientación con Harry Potter? ¿Por qué?

¿Quieres comentar/destacar algo en especial?

Nota. Elaboración propia

Anexo XI. Plantilla coevaluación del alumnado

Coevaluacion Hogwarts

Casa Hogwarts: _____

Nombre del compañero: _____

	Regular 	Bien 	Muy bien 
Ayudó al equipo en las actividades de orientación			
Escuchó a los demás y respetó las decisiones grupales			
Respetó las normas de juego			

Nombre del compañero: _____

	Regular 	Bien 	Muy bien 
Ayudó al equipo en las actividades de orientación			
Escuchó a los demás y respetó las decisiones grupales			
Respetó las normas de juego			

Nombre del compañero: _____

	Regular 	Bien 	Muy bien 
Ayudó al equipo en las actividades de orientación			
Escuchó a los demás y respetó las decisiones grupales			
Respetó las normas de juego			

Nombre del compañero: _____

	Regular 	Bien 	Muy bien 
Ayudó al equipo en las actividades de orientación			
Escuchó a los demás y respetó las decisiones grupales			
Respetó las normas de juego			

Nombre del compañero: _____

	Regular 	Bien 	Muy bien 
Ayudó al equipo en las actividades de orientación			
Escuchó a los demás y respetó las decisiones grupales			
Respetó las normas de juego			

Anexo XII. Tabla de Criterios de evaluación e Indicadores de logro

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE LOGRO	INSTRUMENTOS	CONTENIDOS
2.2 Resolver, analizar y valorar su actuación en situaciones lúdicas, juegos modificados, deportes alternativos y actividades deportivas, a partir de la anticipación, ajustándolos a las demandas derivadas de los objetivos motores y a la lógica interna de situaciones individuales, de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición, en contextos reales o simulados de actuación. (STEM1, CPSAA4, CE1)	2.2.1 El alumnado es capaz de leer e interpretar un plano de orientación adecuadamente para llevar a cabo una carrera o circuito de orientación.	Tarjetas de control Autoevaluación	C.1, C.2 F.1
	2.2.2 El alumnado utiliza con precisión la brújula de orientación deportiva para localizar puntos de referencia.	Prueba práctica Autoevaluación	C.1, C.2 F.1
	2.2.3 El alumnado identifica la posición que ocupa en un plano a partir de la asociación de su realidad con la representación gráfica.	Tarjetas de control Hoja de registro Autoevaluación	C.1, C.2 F.1
3.2 Respetar las normas consensuadas, así como las reglas de juego, y actuar desde los parámetros de la deportividad y el juego limpio, identificando las actuaciones de compañeros y rivales. (CCL5, CPSAA1, CPSAA3, CC2, CC3)	3.2.1 El alumnado respeta las normas del juego consensuadas por el profesor y participa activamente en las actividades planteadas.	Registro anecdótico. Autoevaluación.	D.2
	3.2.2 El alumno muestra signos de compañerismo y deportividad ayudando a otros compañeros, respetándoles, tanto a compañeros 7 equipo como rivales.	Registro anecdótico. Autoevaluación.	D.1, D.2
5.1 Adaptar las acciones motrices a la incertidumbre propia del medio natural y urbano en contextos terrestres o acuáticos de forma segura, valorando sus posibilidades para la práctica de actividad física y actuando desde una perspectiva ecosostenible del entorno y comunitaria. (STEM5, CPSAA2, CC4, CE1)	5.1.1 El alumnado adapta sus acciones motrices a la práctica de la orientación deportiva en el medio natural.	Registro anecdótico Autoevaluación.	F.1, F.2
	5.1.2 El alumnado mantiene limpio el entorno que le rodea, sin tirar basura al suelo y respetando la fauna y flora de la zona durante una salida al medio natural.	Registro anecdótico. Autoevaluación.	F.3

Anexo XIII. Diario de campo y registro anecdótico

Con el siguiente enlace se accede al Diario de campo de la Situación de Aprendizaje “Orientación en Hogwarts”. En él, se recogen las observaciones de la puesta en práctica de las intervenciones, diferenciando un *inicio de la sesión*, una *parte principal* y un *cierre de sesión*. A continuación se redacta una *valoración personal*. Seguido de ello están redactados algunos *registros anecdóticos* de cada sesión. Finalmente, se encuentran los *comentarios del tutor de prácticas* que proporcionaban feedback positivo, consejos y críticas constructivas.

[Narrados y Reformulaciones Orientación en Hogwarts.pdf](#)

Anexo XIV. Lista de cotejo criterio de evaluación 2.2

Lista de cotejo – Criterio de evaluación 2.2							
Nombre del alumno:		Nunca 1	A veces** 2	Casi siempre* 3	Siempre 4	%	SCORE
Indicador de logro	Subindicadores de logro						
2.2.1 <i>El alumnado es capaz de leer e interpretar un plano de orientación adecuadamente para llevar a cabo una carrera o circuito de orientación</i>	Orienta el plano en dirección norte					40%	
	Reconoce la simbología del plano						
	Identifica sus balizas						
	Busca la ruta directa para seguir un recorrido						
	Sigue el recorrido indicado en el plano						
2.2.2 <i>El alumnado utiliza con precisión la brújula de orientación deportiva para localizar puntos de referencia.</i>	Reconoce las partes de la brújula					35%	
	Sitúa la brújula sobre una superficie plana						
	Orienta la brújula con la ayuda de la flecha de dirección						
	Gira el limbo hasta alinear la flecha norte con la aguja magnética						
	Lee de manera adecuada los grados indicados						
	Reconoce los puntos cardinales principales y los intercardinales						
2.2.3 <i>El alumnado identifica la posición que ocupa en un plano a partir de la asociación de su realidad con la representación gráfica.</i>	Reconoce el espacio que ocupa su pupitre en el aula					25%	
	Identifica la ubicación de las balizas en base a su posición						
	Ubica las balizas del terreno en el plano con precisión						
	Ubica las balizas en el punto indicado en el plano						
	Identifica cuál es el punto de salida y se sitúa en él						
* = comete 1 fallos máximo ** = comete 2 o más fallos / necesita que sus compañeros le ayuden							

Anexo XV. Plantilla rúbrica de criterios de evaluación 3.2 y 5.1

Rúbrica de Evaluación <i>Criterios de evaluación 3.2 y 5.1</i>					
	Insuficiente 1	Se puede mejorar 2	Bien 3	Muy bien 4	Excelente 5
Normas del juego <i>3.2.1</i>	No respeta las normas ni participa	Con frecuencia olvida normas o participa de manera pasiva	Respeto normas básicas y participa con cierta regularidad	Respeto las normas en casi todo momento y participa activamente	Participa de forma comprometida y siempre respeta las normas consensuadas
Compañerismo y deportividad <i>3.2.2</i>	Tiene actitudes conflictivas o despectivas con compañeros	En ocasiones no respeta a sus compañeros o lleva a cabo prácticas poco deportivas	Muestra respeto y en ocasiones colabora con sus compañeros	Colabora y respeta tanto a compañeros como rivales	Fomenta un clima positivo, ayuda a otros y actúa siempre con deportividad
Cuidado del entorno <i>5.1.2</i>	No respeta el entorno: tira basura y daña la fauna y flora	Solo cuida el entorno si se le indica que ha de hacerlo	No ensucia y respeta el entorno que le rodea	Cuida el entorno y anima a otros a hacerlo	Muestra cuidado por el entorno y mantiene los hábitos en el entorno escolar.
Adaptación al entorno <i>5.1.1</i>	No adapta sus acciones, poniendo en riesgo su integridad física y la de sus compañeros	Tiene dificultad para adaptarse al medio y muestra inseguridad o actúa de manera impulsiva	Se adapta al entorno con cierta autonomía	Se mueve con seguridad y respeta el medio	Se adapta con soltura, tiene en cuenta su seguridad y ayuda a otros a hacerlo

Anexo XVI. Tabla de calificación criterios de evaluación

Competencia Específica (CE)	Criterio de Evaluación (CRE)	Puntuación CRE	Calificación CRE	Porcentaje CRE	Calificación final
2	2.2			33,33%	
3	3.2			33,33%	
5	5.1			33,33%	

Anexo XVII. Listado de calificaciones del aula

Calificaciones 5ºB				
Nº de lista	CRE 2.2 – 33%	CRE 3.2 – 33%	CRE 5.1 – 33%	Nota final
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
Nota media del aula:				

Anexo XVIII . Calificaciones del alumnado

Calificaciones 5ºA				
Nº de lista	CE2 33%	CE3 33%	CE5 33%	Nota final
1	7,92	7	9	7,97
2	8,26	8	9	8,42
3	8,13	8	10	8,71
4	7,25	8	9	8,08
5	8,66	8	8	8,22
6	8,82	8	9	8,6
7	9,67	9	10	9,55
8	9,02	9	10	9,34
9	8,7	8	10	8,9
10	8,06	9	10	9,02
11	9	8	8	8,33
12	9,02	9	10	9,34
13	8	8	8	8
14	7,65	7	8	7,55
15	7,68	8	9	8,22
16	7,68	8	8	7,89
17	7,47	9	10	8,82
18	8,82	9	9	8,94
19	8,75	7	8	7,9
20	7,3	8	8	7,76
21	8,13	7	10	8,37
22	7,65	8	9	8,21
23	9,22	8	10	9,07
24	8	7	8	7,66
25	8,13	9	10	9
26	8,75	9	9	8,91
Media de la clase: 8,49				
Verde: sobresaliente Naranja: notable				

Calificaciones 5ºB				
Nº de lista	CRE 2.2 – 33%	CRE 3.2 – 33%	CRE 5.1 – 33%	Nota final
1	8,7	10	10	9,56
2	8,66	9	9	8,88
3	9	8	9	8,6
4	7,85	7	9	7,95
5	8,55	9	10	9,18
6	9,02	9	10	9,34
7	7,83	8	8	7,94
8	7,73	8	9	8,24
9	8,82	9	9	8,94
10	8,82	8	9	8,6
11	7,68	8	8	7,9
12	8,95	9	10	9,31
13	9	9	8	8,66
14	8,6	10	10	9,5
15	8,26	10	10	9,42
16	8,75	9	10	9,25
17	8,13	8	9	8,37
18	8	8	10	8,66
19	8,06	7	8	7,68
20	8,82	9	10	9,27
21	9	9	8	8,66
22	8,7	10	9	9,23
23	9,22	9	9	8,74
24	6,97	7	9	7,65
25	7,65	8	9	8,22
Media de la clase: 8,71				
Verde: Sobresaliente Naranja: Notable				

Anexo XIV. Autoevaluaciones del alumnado

El siguiente enlace da acceso a las autoevaluaciones realizadas por el alumnado en la última sesión. En ella, se pedía al alumnado que con objetividad evaluaran su progreso. Además, también disponían de un espacio para la autorreflexión, en ella se les pregunta por lo que más les ha gustado, aquello que habrían cambiado, si les ha resultado atractiva la temática de Harry Potter para trabajar la orientación y un área para posibles comentarios u objeciones.

Autoevaluaciones del alumnado

Autoevaluación: Orientación en Hogwarts

Nombre: _____

Completa la siguiente rúbrica marcando con una X en la casilla. Sé honesto contigo mismo

	No lo he conseguido 1	Necesito ayuda 2	Cometo pequeños fallos 3	Lo he conseguido 4
He aprendido a orientarme usando un plano				X
He aprendido a usar la brújula de manera autónoma			X	
Sé reconocer la simbología de los planos				X

Marca con una X la casilla que consideres adecuada:

	No 1	Solo algunas veces 2	La mayoría de las veces 3	Siempre 4
Me he esforzado al máximo en las actividades con mi grupo				X
Me he esforzado al máximo en las actividades individuales				X
He respetado las normas de los juegos y actividades			X	
He respetado a mis compañeros de equipos y rivales				X
He cuidado del entorno natural en la salida a las Moreras				X

Autoevaluación: Orientación en Hogwarts

Nombre: _____

Completa la siguiente rúbrica marcando con una X en la casilla. Sé honesto contigo mismo

	No lo he conseguido 1	Necesito ayuda 2	Cometo pequeños fallos 3	Lo he conseguido 4
He aprendido a orientarme usando un plano				X
He aprendido a usar la brújula de manera autónoma				X
Sé reconocer la simbología de los planos				X

Marca con una X la casilla que consideres adecuada:

	No 1	Solo algunas veces 2	La mayoría de las veces 3	Siempre 4
Me he esforzado al máximo en las actividades con mi grupo			X	
Me he esforzado al máximo en las actividades individuales				X
He respetado las normas de los juegos y actividades				X
He respetado a mis compañeros de equipos y rivales			X	
He cuidado del entorno natural en la salida a las Moreras				X

Anexo XX. Coevaluaciones del alumnado

A continuación se muestran ejemplos las coevaluaciones llevadas a cabo por el alumnado para evaluar el trabajo, la implicación de sus compañeros de equipo, así como el trabajo en equipo, la comunicación interna, la organización y el compromiso.

Coevaluaciones del alumnado

Coevaluacion Hogwarts

Casa Hogwarts: Gryffindor

Nombre del compañero: _____

	Regular 	Bien 	Muy bien 
Ayudó al equipo en las actividades de orientación			X
Escuchó a los demás y respetó las decisiones grupales			X
Respetó las normas de juego			X

Nombre del compañero: _____

	Regular 	Bien 	Muy bien 
Ayudó al equipo en las actividades de orientación			X
Escuchó a los demás y respetó las decisiones grupales			X
Respetó las normas de juego		X	

Nombre del compañero: _____

	Regular 	Bien 	Muy bien 
Ayudó al equipo en las actividades de orientación			X
Escuchó a los demás y respetó las decisiones grupales			X
Respetó las normas de juego			X

Nombre del compañero: _____

	Regular 	Bien 	Muy bien 
Ayudó al equipo en las actividades de orientación		X	
Escuchó a los demás y respetó las decisiones grupales		X	
Respetó las normas de juego		X	

Nombre del compañero: _____

	Regular 	Bien 	Muy bien 
Ayudó al equipo en las actividades de orientación		X	
Escuchó a los demás y respetó las decisiones grupales			X
Respetó las normas de juego			X