

TRABAJO FINAL DE GRADO



UNIVERSITAS
Miguel Hernández

Universidad Miguel Hernández de Elche

Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

**Desarrollo competencial en Educación Física a través de la
metodología activa y la evaluación formativa y
compartida: una propuesta de intervención en 1º ESO**

Alumno:

Jose Daniel Laín García

Tutor académico:

Eugenio Bonete Torralba

Centro de la propuesta:

I.E.S. Macià Abela (Crevillente)

Curso académico: 2020 – 2021

ÍNDICE

1. CONTEXTUALIZACIÓN.....	3
2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	5
3. METODOLOGÍA.....	7
3.1. Participantes.....	7
3.2. Instrumentos.....	8
3.3. Diseño de intervención.....	10
4. RESULTADOS.....	12
5. DISCUSIÓN.....	14
6. CONCLUSIONES.....	17
7. BIBLIOGRAFÍA.....	18
8. ANEXOS.....	21



1. CONTEXTUALIZACIÓN.

Ubicación del centro y análisis del contexto socio-cultural.

El I.E.S. Macià Abela se encuentra ubicado en la localidad de Crevillente, un pueblo tradicionalmente rural, pero próximo a dos grandes núcleos urbanos (Alicante y Elche), y bien comunicado por carretera y autovía. Está situado al NE de la localidad, junto al C.P. Francesc Candela, al campo de fútbol municipal, y al nuevo polideportivo. Además, el entorno urbanístico (zona escolar, asistencial, viviendas unifamiliares, proximidad de la sierra y fácil acceso a la carretera nacional) le concede una ubicación privilegiada.

La población ha ido creciendo en los últimos años, hasta llegar a 28.324 habitantes en el año 2014, de los cuales un 10,6 % son extranjeros. El municipio es receptor de inmigración y eso comporta la convivencia con otras lenguas y culturas. Por ello, el centro pone en funcionamiento programas de acogida, cursos de resolución de conflictos, programa PASE, programa PROA/PAE, clases de apoyo, etc.

Las actividades económicas más ocupadas son las de fabricación de calzado, industria textil (alfombra), comercio al por mayor, construcción y la industria del corcho y la madera. El número de parados actual esta sobre unos 4.5000 (17,3% de la población total), afectando más a las mujeres, en un 60 %.

Respecto al entorno familiar, el alumnado proviene de núcleos familiares con una media de 3,33 convivientes en la misma casa, lo cual coincide con la tendencia de la familia española actual. La edad media de la madre es de 42 años, y la del padre 46. Una gran mayoría tienen la vivienda en propiedad y con las condiciones básicas óptimas para el estudio. En cuanto al nivel de estudios de los padres, la mayoría solo tienen niveles básicos, y una minoría bachiller y estudios universitarios. Además, en los domicilios se habla valenciano o castellano, y pocos hablan ambos. Hay que destacar el 6'03 % de familias que hablan árabe.

El panorama cultural de la población es amplio en cuanto a asociaciones culturales reunidas en torno al Ateneo Municipal de Cultura; Federación de Semana Santa, Federación de Moros y Cristianos, Bandas de música, talleres y escuelas municipales de música, pintura, Patronato Municipal de Deportes, etc. Aunque se echa en falta una política cultural y de ocio que fomente las actividades de los jóvenes.

Finalidades del centro y actividades que desarrolla.

El centro es de titularidad pública y depende de la Generalidad Valenciana, Consejería de Cultura, Educación y Deporte. En este se imparten, primer y segundo ciclo de E.S.O., bachillerato de ciencias y tecnología, y bachillerato de humanidades y ciencias sociales. Además, cuenta con tres ciclos de formación profesional: grado medio de Sistemas Microinformáticos y Redes (SMR) y Peluquería, grado superior de Desarrollo de Aplicaciones Informáticas, y Formación Profesional Básica: Informática de oficina.

A nivel de proyectos, es un centro bastante activo. Actualmente, está inmerso en dos proyectos educativos europeos. Por un lado, "Our Precious Plants", es un proyecto donde un centro de cada país a través de sus alumnos da a conocer al resto de los centros el tipo de plantas que brota en sus tierras. Por otro lado, "Human Rights Education", permite al alumnado conocer y divulgar los derechos humanos.

En lo que respecta a proyectos de centro, este año se ha enfocado en los alumnos de 1º ESO. Hay dos proyectos donde participan todos los departamentos de manera interdisciplinar. Uno es el "Ministerio del Tiempo", este tiene como objetivo hacer que los jóvenes vuelvan a tener un arraigo con su pasado y cultura social mediante las personas más ilustres de Crevillente. De este modo, a través de viajes en el tiempo, misiones a resolver, y la investigación de científicos, poetas y artistas del pueblo, los alumnos tienen la oportunidad de consolidar un aprendizaje de forma significativa. Sobre todo, se basa en las competencias social y cívica, y la de conciencia y expresión cultural.

El otro proyecto de centro, "Mochilas ligeras 3.0" ha conseguido introducir tablets para cada alumno de 1º ESO, con los objetivos de conseguir una educación de calidad dentro de un ambiente educativo sostenible, y reducir el excesivo peso de las mochilas en este curso, el cual puede afectar negativamente debido al importante momento de crecimiento y desarrollo en el que los alumnos se encuentran.

Instalaciones y recursos materiales.

La construcción del nuevo centro supuso la remodelación del antiguo, la construcción de un nuevo edificio y la de otros complementarios. El nuevo edificio de tres plantas se sitúa paralelo al existente, conformándose entre ambos, la zona de pista polideportiva, los patios y espacios de relación. En el edificio remodelado, la planta baja se destina a talleres de tecnología, de administración y gestión, la cafetería, y zona de servicios. En las plantas altas se ubican las veinticuatro aulas de ESO, con sus laboratorios y aulas de apoyo. Junto al extremo oeste del edificio remodelado se proyecta el gimnasio, y frente a él la pista polideportiva. Frente al aparcamiento se sitúa, en edificio independiente, el comedor con su cocina y servicios en planta baja, y en planta primera, la vivienda del conserje.

En relación con la materia de Educación Física, los recursos materiales disponibles, tanto convencionales, alternativos como audiovisuales son adecuados y diversos. Así mismo, las instalaciones son adecuadas para la organización de los objetivos previstos.

Para Educación Física, el centro dispone de instalaciones propias, una pista polideportiva de 20 x 40 metros, una cancha de baloncesto, un gimnasio con sus respectivos vestuarios, un aula de salud, aula de materia de Educación Física, almacén de material deportivo y un departamento de Educación Física. También dispone de instalaciones deportivas cedidas por el ayuntamiento. Estas son, una pista de atletismo, zona de saltos y lanzamientos para atletismo, dos campos de fútbol de césped artificial, dos pistas polideportivas equipadas para voleibol, fútbol sala y baloncesto, y la piscina Municipal.

Características de los alumnos del centro.

El centro contiene un total de 837 alumno/as. De estos, 561 están en la ESO, repartidos en 17 grupos con una distribución por sexos bastante equilibrada; 172 en bachiller, divididos en 6 grupos; y 104 en Formación Profesional, distribuidos en 6 grupos. Todos ubicados en 70 aulas. La nacionalidad que predomina es española (89,47%), y de la restante, extranjera, predomina el alumnado marroquí (66 %).

Las aficiones más comunes del alumnado son, el deporte (28,67 %), escuchar música (17,44 %), salir con amigos (16,12 %), la lectura, los videojuegos y el ordenador (7%), y en menor medida chatear, ver la tele y bailar. En el aspecto cultural, la lectura de prensa no suele ser habitual. Sin embargo, un 76,11 % tienen ordenador, pero sorprende que solo un 57 % utiliza internet. La asistencia al cine es la que supera al resto con un 50 %, seguido de los conciertos, y en menor medida el teatro.

En las horas de estudio, la media es de 2 horas diarias, donde un 63 % no necesita ayuda para ello, y los que sí, es la madre la que más colabora con sus hijos. Además, un 32 % acude a clases particulares.

Otros datos de interés.

La mayoría de los alumnos y profesores consideran que el material y las instalaciones del centro son suficientes, gracias al enorme avance de los últimos años. Además, la mayoría de los alumnos se sienten satisfechos de pertenecer al centro, lo cual se entiende como una buena respuesta a la calidad de la enseñanza impartida, a la calidad de las infraestructuras y al buen ambiente entre todos los miembros

Cabe destacar el nuevo enfoque por ámbitos que se ha realizado en el primer curso de la ESO desde los departamentos didácticos. Algunas asignaturas se agrupan dentro de un mismo ámbito para trabajar de manera conjunta durante todo el curso. En este sentido, encontramos los siguientes ámbitos: científico (matemáticas, biología y competencias digitales), sociolingüístico (castellano, valenciano, y geografía e historia), y artístico (educación física y música).

1. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.

La sociedad desde hace unas décadas está sufriendo rápidos cambios en un mundo globalizado y con numerosas interconexiones. Esto propone nuevos retos para sus ciudadanos, quienes necesitarán una serie de competencias para adaptarse de un modo flexible a estos (Consejo Europeo, 2006). Así, los jóvenes deberán adquirir capacidades que anteriores generaciones no tenían, como controlar las emociones, encontrar información, trabajar en equipo, resolver conflictos, etc. Asimismo, surgen nuevos problemas en relación con la educación, como la obesidad infantil, el sedentarismo, necesidad de un estilo de vida activo, la adicción a las nuevas tecnologías, la multiculturalidad, etc. (Blázquez et al., 2017).

En España, con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) fueron insertadas las denominadas competencias básicas como nuevo elemento curricular. Este elemento fue cambiado con la modificación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), donde estas competencias básicas se reformulan en siete competencias claves con el objetivo de fortalecer la marcada línea de trabajo competencial incorporada en la LOE. Estas se definen como las capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.

Estas modificaciones surgen tras la normativa internacional propuesta en la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, para reformar la enseñanza en la actual sociedad del conocimiento.

En línea con lo todo lo mencionado anteriormente, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, se sustenta en la capacidad del aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares, para iniciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las asignaturas, entre ellas, la Educación Física. Además, así se detalla en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Por tanto, las competencias se convirtieron en la base del aprendizaje permanente, otorgando importancia en la aplicación y actualización pedagógica (Blázquez et al., 2017). Se abrió un debate sobre el modo de enseñar, ya que las competencias a diferencias de los conocimientos, no se aprenden, sino que se desarrollan permanentemente a través de la experiencia y la práctica (Hoskins y Deakin, 2010). Por tanto, la metodología de enseñanza debe cambiar y favorecer la experiencia práctica a través de la participación del alumno de forma activa, otorgándole autonomía y responsabilidad, alejándose de metodologías más tradicionales y reproductivas (León-Díaz, Arija, Martínez-Muñoz, y Santos-Pastor, 2020). De modo que, la metodología de enseñanza se convierte en un pilar fundamental del modelo competencial y su renovación es vital para enseñar, debiendo situar al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y convertir al docente como un facilitador de aprendizajes (Ion y Cano, 2012).

El enfoque competencial, además de dotar de gran relevancia al modo de enseñar, tuvo un importante efecto sobre el currículo y el modo de ejercer por parte del profesor (Monarca y Rappoport, 2013). En España, impulsó ciertas modificaciones en ámbitos como la organización escolar, las planificaciones educativas, y la evaluación. A nivel organizativo, las competencias son elementos comunes a todas las asignaturas, por ello los planteamientos en los centros educativos deben ser interdisciplinarios, asegurando la coordinación y el trabajo entre asignaturas (Monarca y Rappoport, 2013). En cuanto a la planificación educativa, las competencias deben utilizarse como referencia para diseñar programas educativos coherentes en los centros (Hortigüela, Abella, y Pérez-Pueyo, 2015a). Con relación a la evaluación, las competencias exigen una evaluación objetiva, además de una orientación formativa, que incluya al alumno en su propia evaluación (Zapatero-Ayuso, González-Rivera y Campos-Izquierdo, 2012).

Por tanto, se crea la necesidad de aplicar estrategias metodológicas alternativas de carácter activo y experiencial, centradas en el alumnado y ajustadas a las necesidades educativas personales y sociales (León-Díaz et al., 2020), y una evaluación formativa y compartida (López-Pastor y Pérez Pueyo, 2017),

como estrategias para favorecer un aprendizaje más significativo y competencial. En esta línea, son numerosas las investigaciones que confirman que mediante la aplicación de metodologías activas (Laal, Khattami-Kermanshahi y Laal, 2014; Lurea, Neacsu, Safta, y Suditu, 2011; Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Aznar, 2016; Gómez-García, Castro y Toledo, 2015), y evaluación formativa y compartida (López-Pastor, y Pérez Pueyo, 2017; Bores-García, Hortigüela, Hernando y González-Calvo, 2020) se consiguen tales beneficios. Incluso en mayor medida que mediante metodologías más tradicionales y reproductivas, donde predomina el profesor como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, y un excesivo uso de la calificación (Bessa, Hastie, Ramos y Mesquita, 2021; Hinojo, López-Belmonte, Fuentes-Cabrera, Trujillo y Pozo, 2019; López-Pastor et al., 2006).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, no hay un método único para enseñar ni uno por encima del resto, se requerirán metodologías flexibles que se adapten lo mejor posible al contexto educativo concreto según las necesidades individuales y grupales, los diferentes contenidos de aprendizaje y las competencias a adquirir (Blázquez et al., 2017; León-Díaz et al., 2020).

Por otro lado, se destaca la importancia de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según la Orden ECD/65/2015, en la enseñanza por competencias es necesario avivar y preservar la motivación hacia el aprendizaje. Esto supone un nuevo planteamiento del alumno con un papel más activo, autónomo y consciente de ser el responsable de su aprendizaje. Además, la metodología deberá favorecer la motivación por aprender para generar en el alumno la curiosidad y la necesidad por alcanzar los conocimientos, las destrezas, las actitudes y los valores presentes en las competencias. La motivación requiere de metodología activa y contextualizada para ser potenciada, ya que favorece la participación, implicación y adquisición de los conocimientos y los aprendizajes más reales, transferibles y duraderos.

En relación con la motivación y su relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la teoría de la autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 2000) se ha estudiado cómo los factores contextuales pueden explicar los procesos motivacionales y consecuencias adaptativas y/o desadaptativas del alumno (De Meyer, Soenens, Aelterman, De Bourdeaudhuij y Haerens, 2016; Taylor, Ntoumanis, Standage y Spray, 2010).

La TAD determina un continuo de diferentes tipos de motivación en función de su calidad y grado de autodeterminación. De este modo, la más autodeterminada es la “intrínseca”, aquella presente cuando se realiza una actividad por razones inherentes y personales con el fin del disfrute y satisfacción que la propia práctica implica. Por otro lado, se encuentran las “extrínsecas”, que aparecen cuando hay factores externos que condicionan el comportamiento. Esta se divide en cuatro niveles de regulación de más a menos autodeterminada; regulación integrada, identificada, introyectada, y externa. Por último, la “desmotivación” marca la ausencia de cualquier otro tipo de motivación en la práctica (Deci y Ryan, 2000).

En línea con la TAD y las metodologías de enseñanza-aprendizaje (reproductivas, productivas, constructivas y *laissez-faire*), las metodologías activas y estilos docentes que dan mayor protagonismo al alumno cediendo mayor autonomía, se vinculan con motivaciones más autodeterminadas que conducen a consecuencias más adaptativas a nivel afectivo, cognitivo y conductual (Bechter, Dimmock y Jackson, 2019; Leo, López-Gajardo, Gómez-Holgado, Ponce-Bordón y Pulido, 2020), incluso más que con métodos tradicionales (Sierra-Díaz, González-Villora, Pastor-Vicedo y López-Sánchez, 2019). Además, la motivación y el compromiso del alumnado se ven influidos positivamente por la evaluación formativa y compartida, y por ello, se consigue un mejor aprendizaje (Bores-García et al., 2020; López-Pastor y Pérez Pueyo, 2017).

Incluso los alumnos demuestran tener una mejor percepción, implicación y satisfacción por la educación física (De Meyer et al., 2016; García-de las Bayonas Plazas y Baena-Extremera, 2017; Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens y Van Petegem, 2015; Hortigüela et al., 2016; Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2012; López-Pastor y Pérez Pueyo, 2017; Bores-García et al., 2020). Igualmente, la motivación y el aprendizaje, según la teoría de metas de logro, se incrementan cuando en clase se crea un clima orientado a la tarea, es decir, centrado en el esfuerzo y el progreso personal del alumno, evitando el clima ego, por su excesiva rivalidad (García-González, Sevil, Abós, Aelterman y Haerens, 2019).

En relación con todo lo mencionado, desde la Educación Física, se destaca la utilidad de las actividades físicas en el medio natural (AFMN) dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, debido al gran potencial educativo que estas presentan para el alumnado, como lo son, el hecho de situarse en un entorno amplio y cambiante, la interacción con la naturaleza para conocer, disfrutar, valorar y respetar el entorno natural, la incertidumbre que genera la sensación de aventura y retos motivantes, el riesgo tanto objetivo como subjetivo, la motricidad como medio de interacción, su carácter vivencial, su gran implicación global (cognitiva, física, social y emocionalmente), y una alta interacción social que propicia conflictos reales (Caballero, 2012). Por otro lado, porque permiten una perfecta contribución en la adquisición de competencias básicas, las actuales competencias clave (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2011). Además, favorecen la motivación intrínseca, la satisfacción y la diversión del alumnado (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2015; Hortigüela, Hernando y Sánchez-Miguel, 2017).

Dentro de estas actividades, la orientación deportiva y el senderismo, respectivamente, son los contenidos más utilizados por los profesores de Educación Física (Granero-Gallegos, Baena-Extremera y Martínez-Molina, 2010). El senderismo, ofrece un enorme potencial educativo, pues la marcha a pie es el desplazamiento más sencillo y lo hace accesible para la mayoría, permite el acceso a otras actividades en la naturaleza, tanto las deportivas como las de conocimiento del medio natural, social, histórico y cultural, y permite mantener y mejorar la condición física y la salud de forma relajada (Gómez-Mármol, Hernández-Muñoz, Gallego, Fernández-Aguilar y Santonja, 2012). En cambio, la orientación destaca por las diversas alternativas que brinda al poder aplicarse tanto en el propio centro educativo, como en el medio urbano y en el medio natural (Timón y Hormigo, 2010). A pesar de todos estos beneficios, los alumnos cada vez pasan más tiempo frente a las pantallas, lo que conlleva un mayor sedentarismo y un menor tiempo disponible para realizar actividad física, y todavía menos de aquellas en el medio natural (Gelabert, 2018).

Por tanto, a través de las AFMN, y apoyándose en metodologías activas y estrategias de evaluación formativa y compartida, puede permitir al alumnado adquirir competencias significativas en la sociedad del momento, y conocer cómo hacer un buen uso de su ocio y su tiempo libre, adquiriendo unos hábitos de vida saludables que les motive a ser físicamente más activos en diversos entornos naturales, a la vez que conoce y respeta el medio ambiente (Santos-Pastor y Martínez-Muñoz, 2008).

De modo que, la propuesta de intervención tiene dos propósitos. El objetivo principal que se persigue es demostrar como los alumnos adquieren un desarrollo competencial mediante la implementación de metodologías de enseñanza activas, y estrategias de evaluación formativa y compartida durante las clases de educación física. El objetivo secundario consiste en comprobar si el alumnado percibe estas estrategias metodológicas y de evaluación del mismo modo que las pretende mostrar el docente, fomentando a su vez el clima tarea, y reduciendo el clima ego.

2. METODOLOGÍA.

Tras haber detallado el contexto educativo, y justificado en la revisión bibliográfica la necesidad y los beneficios que aportan al alumnado las metodologías de enseñanza más activas y la evaluación formativa y compartida, es momento de describir la intervención que se ha llevado a cabo.

3.1. Participantes.

La intervención se dirige a un grupo de alumnos de 1º ESO del IES Macià Abela, en la localidad de Crevillente. Esta clase en concreto, 1º ESO D, está formada por un total de 20 alumnos, y fue seleccionada puesto que es la clase de dicho curso que tiene el reparto más homogéneo en cuanto al número de alumnos según el género, con un total de 13 alumnos y 7 alumnas.

3.2. Instrumentos.

A continuación, se van a describir los instrumentos de evaluación utilizados, y los cuestionarios empleados para comprobar si se cumplen o no los objetivos de la intervención.

Los instrumentos de evaluación utilizados deben permitir una evaluación formativa y compartida. Es decir, que permitan tomar decisiones durante el proceso para que el alumno conozca constantemente su progreso y mejore su aprendizaje, y a su vez, den sentido al diálogo profesor-alumno. Para ello, se han aplicado los instrumentos acordes a esta forma de evaluar, durante cada sesión, y no solo al final de esta.

Uno de los instrumentos que se emplea en cada sesión, por parte del docente, es la hoja de **registro de observación** (Anexo 1). Esta consiste en un listado donde aparecen todos los alumnos, y en el cual se va fijando una puntuación individual según unos criterios previamente establecidos. En concreto, se valora la participación y la vestimenta de cada alumno. De modo que, según la participación en las actividades, se anota las diferentes valoraciones. Si la participación es activa durante toda la clase, se anota “E” de excelente. Si no lo es durante toda esta, se anota “R” de regular. Y si no lo es nunca o casi nunca, se anota “I” de insuficiente. Igualmente, con la vestimenta. Si la camiseta, el pantalón y las zapatillas son adecuadas, se anota “E”. Si una de estas no lo es, se anota “R”. Finalmente, si dos de estas no lo son, se anota “I”.

Gracias a este instrumento, se puede obtener información acerca de las actividades que se desarrollan día a día. Si en general la participación ha sido alta, se puede reflexionar sobre que estrategias volver a implementar para obtener resultados similares. O a la inversa, si ha sido baja, reflexionar sobre qué modificar para motivar más. Del mismo modo, a nivel individual, si algún alumno no participa lo suficiente, el docente puede dialogar con él para conocer el problema y llegar a una solución que aumente su participación. Al revés, si la participación es alta, el docente le refuerza y le felicita por ello.

Complementando al registro de observación, se utiliza el **registro anecdótico** (Anexo 2). En este el docente describe con detalle un hecho imprevisto y significativo, protagonizado por el alumnado, que llama su atención porque no coincide con una conducta habitual u observada anteriormente y se considera relevante de evaluar. Su gran ventaja es que proporciona información concreta del comportamiento real del alumno en situaciones y contextos naturales. Por tanto, es muy útil como complemento junto a otros instrumentos de evaluación, para contrastar la información, interpretarla y finalmente, dialogar con el alumno para abordar el problema, y proponerle modificaciones en su conducta, que progresivamente, le permitan seguir mejorando su aprendizaje y desarrollo competencial.

Otro procedimiento empleado para evaluar, son las pruebas específicas. Estas se han llevado a cabo mediante la aplicación “**Kahoot**”, a través de preguntas tipo test y de verdadero o falso. Es muy sencilla de utilizar, tanto para el docente como para los alumnos, y se utiliza para comprobar de manera rápida y lúdica el conocimiento con el que parte el alumnado al inicio de cada contenido a desarrollar. En este caso, sobre aspectos básicos de senderismo y orientación. Es una actividad que fomenta la participación del alumnado, a la vez que les permite obtener feedback de forma instantánea a modo de **autoevaluación**, ya que, tras cada pregunta **se muestra la solución correcta**. Pero no solo se enseña esta y se pasa a la siguiente pregunta, sino que, se realiza una breve reflexión grupal de por qué es correcta y se justifica la respuesta. Además, este permite introducir los conceptos necesarios para desarrollar de forma competente las futuras actividades. De modo que, a través del juego se genera la curiosidad que les mantiene más atentos y predispuestos para adquirir conocimientos, mientras que un vídeo explicativo o una clase magistral pueden no ser tan efectivos, debido al papel pasivo que el alumno asume en estas.

La **lista de control** (Anexo 3) es uno de los instrumentos que se utiliza para evaluar al alumnado en esta UD. Este consiste en un listado de los aspectos a evaluar (procedimientos, habilidades, actitudes, valores, normas, etc.), los cuales el evaluador marcará si se cumplen o no como resultado de su observación. En este caso, la lista tiene tres opciones para valorar cada ítem (sí / no / a veces), porque permite ajustarse mejor a lo que sucede en la clase, ya que las conductas de los alumnos no siempre son fijas ni absolutas. Además, debajo se reserva un espacio de observaciones, donde el evaluador puede anotar cualquier comentario específico que considere oportuno destacar.

Esta lista se considera muy funcional para las clases, debido a su rápida utilización y su fácil manejo por los propios alumnos, sobre todo en los grupos numerosos. Por ello, son los propios alumnos, tras realizar una ruta de senderismo, quienes manejan este instrumento a través de una **autoevaluación grupal**. Es decir, divididos en grupos, todos los miembros evalúan de forma conjunta a cada uno de los miembros. Esto les permite observar, reflexionar y debatir en grupo para llegar a un acuerdo democráticamente y marcar la respuesta más acertada según el compañero en cuestión a evaluar. Es importante dejar claro que hay que evaluar de forma responsable e imparcial, pues el objetivo de la evaluación es aportar feedback real a cada compañero para que conozca su progreso y pueda mejorar.

Otra herramienta empleada para una evaluación formativa y compartida es la escala. Aunque hay diversos tipos, en esta unidad didáctica se utiliza la **escala verbal** (Anexo 4). La base es la misma que la lista de control, pero en esta los ítems se valoran en una escala de cinco opciones, cada una de las cuales se corresponde con un adverbio de frecuencia (siempre / casi siempre / a veces / pocas veces / nunca). Por tanto, este instrumento permite evaluar las capacidades que se observan con mayor precisión que con la lista de control, y así aportar un feedback de mayor calidad al alumnado. Igualmente, se reserva un espacio para la reflexión, donde se pueden destacar los aspectos más positivos, o aquellos a mejorar tras revisar los resultados de cada ítem.

Igual que la lista de control, la escala verbal puede ser muy útil y sencilla de aplicar por parte del alumnado. Por ello, y aprovechando que durante la primera sesión de orientación se mantienen siempre los mismos grupos, al final de esta, los alumnos desarrollan una **coevaluación individual**. Así que cada miembro del grupo evalúa a otro de su mismo grupo. Esto permite que, de forma rápida, cada alumno obtenga información sobre sus capacidades y conozca en que aspectos puede mejorar en mayor medida.

Otro instrumento que permite una evaluación formativa y compartida es la **rúbrica** (Anexo 5). Esta puede describirse como una matriz que permite valorar los desempeños y/o las competencias conseguidas por el alumno en un contenido particular. Esta contiene dos componentes esenciales. Uno, los criterios de evaluación establecidos en la tarea, enlistados en una columna a la izquierda, y que evidencian el aprendizaje. Otro, los niveles de desempeño. Estos en una fila, muestran una gradación del rango de desempeños posibles (excelente, bien, regular e insuficiente) de los criterios preestablecidos.

La rúbrica se emplea tras realizar una prueba de orientación por equipos en un parque. Con este instrumento se pretende que los propios equipos, a través de una **autoevaluación grupal**, evalúen su actuación, sobre los aspectos técnico-tácticos de la orientación, la organización, la participación, la responsabilidad, el respeto hacia los demás y el respeto hacia el entorno natural. De nuevo, esta es sencilla de utilizar por el alumnado y facilita su aprendizaje, pero debe quedar claro, que se evalúa de forma responsable, honesta y objetiva según el desempeño del grupo en su conjunto, con el fin de conocer su progreso y seguir aprendiendo. Para asegurar que no se cometen “trampas”, el docente debe estar atento a cada grupo dentro de lo posible.

La rúbrica también se emplea para evaluar al alumno de diversas tareas que debe realizar. Estas **producciones del alumno** destacan por su desarrollo competencial. La primera consiste en grabar la ruta de senderismo a realizar con la aplicación “Relive” para producir un vídeo final con las imágenes del recorrido. La segunda trata en elaborar una propia ruta de senderismo grabada con la aplicación “Wikiloc”.

En la última sesión, para finalizar con el proceso de evaluación, se lleva a cabo una **evaluación dialogada**. Esta forma de evaluar está relacionada con la evaluación compartida, pues se trata de aquellos procesos de diálogo que el docente mantiene con su alumno sobre la evaluación de los aprendizajes. Por lo tanto, mientras los alumnos por equipos plantean sus propios recorridos de orientación y compiten entre sí, el docente va avisando individualmente a cada alumno. Así de forma breve se reflexiona y dialoga sobre su evaluación final, teniendo en cuenta su nivel inicial, su progreso y su nivel final alcanzado. Para ello, el docente tiene preparado todo el material utilizado en el proceso de evaluación. A raíz de esto, se genera un debate para alcanzar un acuerdo mutuo y establecer su calificación final en la unidad didáctica. Esta estrategia ofrece un feedback al alumnado que potencia ampliamente su aprendizaje, sus competencias y su progreso.

En cuanto a los cuestionarios para comprobar si se cumplen los objetivos de la intervención, se han seleccionado dos. Ambos cumplimentados por los alumnos tanto antes como al final de la unidad didáctica de AFMN, con el fin de observar las diferencias debidas a la intervención realizada.

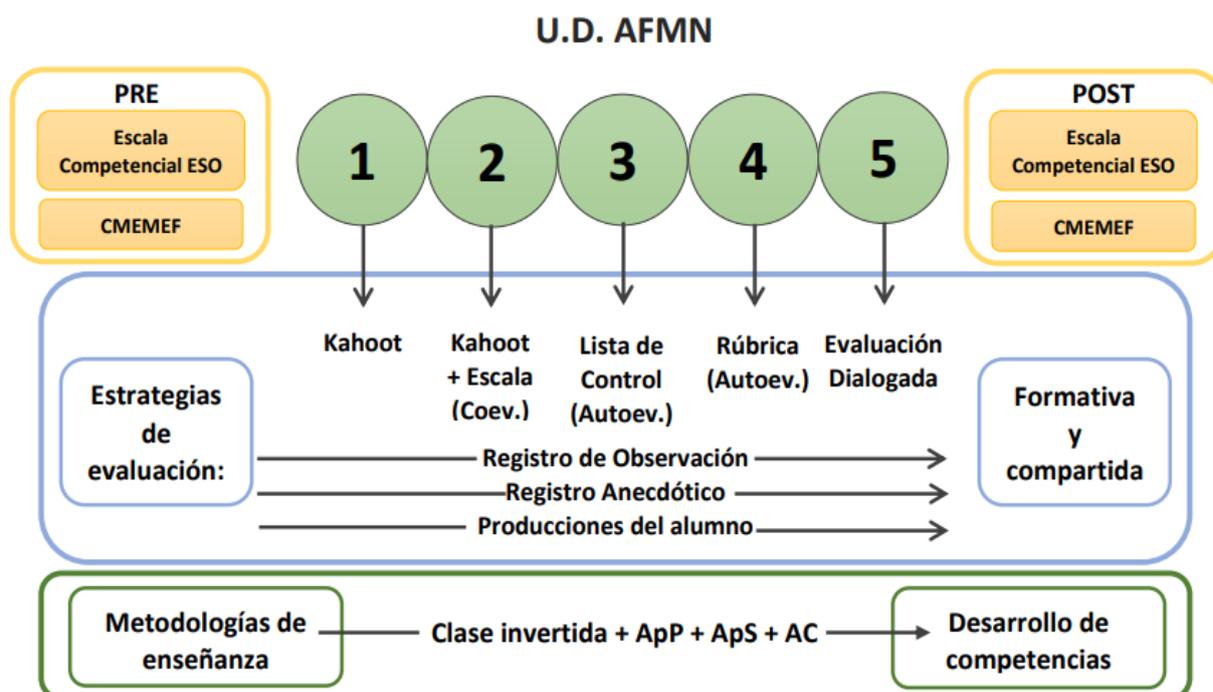
La **Escala de Competencia Social en ESO** (Moreno-Murcia, Ruiz & Vera, 2015) se utiliza para medir la percepción de las competencias básicas del alumno en las clases de Educación Física. Se compone de 9 ítems y está encabezada por el enunciado “¿Lo que me están enseñando mis docentes en el instituto me permite ser capaz de...?”. Las respuestas se recogen a través de una escala tipo Likert de 1 a 7, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo (Anexo 6). Los ítems hacen referencia a las actuales competencias claves: comunicación lingüística (CCLI), competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT), competencia digital (CD), aprender a aprender (AA), competencias sociales y cívicas (CSC), sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE), y conciencia y expresiones culturales (CEC).

El **Cuestionario de Medida de las Estrategias Motivacionales en las clases de Educación Física (CMEMEF)** (Cervelló, Moreno-Murcia, del Villar & Reina, 2007), tiene el objetivo de medir las estrategias motivacionales empleadas por el docente en las clases de Educación Física. Consta de 24 ítems que miden dos factores: clima tarea y clima ego. Las respuestas se recogen a través de una escala tipo Likert de 0 a 100, siendo 0 totalmente en desacuerdo y 100 totalmente de acuerdo (Anexo 7).

El CMEMEF, además, se ha utilizado para conocer la percepción que tiene el alumnado respecto a las estrategias metodológicas y evaluativas empleadas por el docente durante la Unidad Didáctica de AFMN, debido a que muchas de estas se pueden relacionar con los ítems del cuestionario. De este modo, se puede observar si el alumnado percibe las estrategias acordes a las metodologías de enseñanza más activas y a una evaluación formativa y compartida, las cuales están muy relacionadas con el clima tarea.

3.3. Diseño de intervención.

La Unidad Didáctica seleccionada ha sido la de Actividad Física en el Medio Natural, la cual se encuentra dentro del bloque de actividades adaptadas al medio, y se abordan dos actividades, el senderismo y la orientación. Cuenta con 5 sesiones, 2 de senderismo y 3 de orientación. Cada sesión dura dos horas y se imparte una por semana. Esto es debido a los cambios que el centro ha realizado a causa del COVID-19.



El objetivo principal de la intervención es mejorar el nivel competencial del alumnado a través de metodologías de enseñanza más activas y estrategias de evaluación formativas y compartidas. Respecto a la metodología, se han seleccionado aquellas que favorecen la experiencia práctica del alumnado a través de su participación de forma activa, cediéndole autonomía y responsabilidad, e intentando alejarse de aquellas más tradicionales y reproductivas. Para ello se han combinado diferentes métodos de enseñanza con un enfoque basado en competencias: la clase invertida o “Flipped classroom”, el aprendizaje por proyectos (ApP), el aprendizaje servicio (ApS), y el aprendizaje cooperativo (AC) (Blázquez et al., 2017).

La **clase invertida** consiste en promover el aprendizaje de los contenidos básicos necesarios antes de acudir a la clase, con el fin de disponer el mayor tiempo posible del horario lectivo para emplearlo en la aplicación práctica de actividades claves o profundizar en las dificultades específicas de cada alumno. De este modo, el estudiante elige su ritmo, su momento y su modo de aprender, asumiendo responsabilidad e incrementado su implicación y su compromiso con el contenido. Mientras, el profesor actúa como guía del proceso y como preparador de las actividades prácticas que el alumnado lleva a cabo.

Las TICs toman un papel fundamental, ya que los alumnos deben acceder previamente a los contenidos facilitados por el profesor. Para ello, en esta propuesta se han utilizado vídeos grabados por el profesor explicando contenidos de senderismo y orientación, y enlaces a vídeos tutoriales para conocer cómo usar las aplicaciones “Relive” y “Wikiloc”. El temario para que el alumno pueda seguir un adecuado ritmo de aprendizaje se añade en Google Sites, y las tareas se envían y se entregan en Google Classroom.

El **aprendizaje por proyectos** intenta alejarse de la enseñanza reduccionista y repetitiva centrada en contenidos aislados de la realidad, para tratar un trabajo más estimulador y profundo sobre una temática cercana al alumno y al entorno social en el que se desenvuelve. Por tanto, se caracteriza por su enfoque constructivista, ya que los alumnos planifican, efectúan y evalúan un trabajo “auténtico”, es decir, aplicable a la realidad, y no solo en la escuela, favoreciendo así las competencias del siglo XXI.

En esta UD, se desarrolla parte del proyecto “El Ministerio del Tiempo”. Su objetivo es que los jóvenes tengan un arraigo con su pasado y su cultura social a través de los ilustres de Crevillente. A nivel competencial, este posibilita desarrollar las competencias sociales y cívicas, la conciencia y expresiones culturales, aprender a aprender y el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. El ilustre a conocer es Daniel Jiménez de Cisneros, catedrático de Historia Natural, Fisiología e Higiene y paleontólogo. Para ello, los alumnos, tienen que realizar fotos a las plantas autóctonas, a los elementos naturales del terreno y a las edificaciones culturales de la Sierra de Crevillente de forma autónoma mientras realizan una ruta de senderismo.

El **aprendizaje servicio** es una propuesta metodológica en la cual el conocimiento se emplea para mejorar algún aspecto de la realidad social. Para ello se utilizan actividades que buscan un equilibrio entre el aprendizaje de las competencias, los contenidos, los valores y el servicio a la comunidad. De modo que, se trata de proyectos que poseen tanto utilidad pedagógica como utilidad social, donde los alumnos se forman trabajando sobre necesidades sociales reales de su entorno cercano con el fin de mejorarlo.

En relación con esto, el alumno graba diferentes rutas de senderismo mediante las aplicaciones “Relive” y “Wikiloc”, para compartirlas con el Ayuntamiento. Este promocionará las rutas con el fin de ofrecer a los ciudadanos una actividad saludable e ideal para usar en su ocio y su tiempo libre. Con esto se intenta reducir uno de los mayores problemas a nivel global de la sociedad actual, el sedentarismo.

Crevillente es una población rodeada de terreno rural, por ello, se ofrece este tipo de rutas a sus ciudadanos, quienes por los entornos naturales, calmados y cercanos pueden ir adquiriendo un estilo de vida más activo y saludable, de forma gratuita y adaptada a la condición física e intereses de cada uno. Además, les permite conocer la flora, la fauna, y el contexto histórico-cultural de la población.

Por último, el **aprendizaje cooperativo** es un método realizado en grupos reducidos, donde el alumno solo percibe que los objetivos son alcanzados si el resto del grupo también lo hace. Este persigue optimizar el aprendizaje y educar en la cooperación como base para desarrollar las relaciones humanas adecuadas. Por ello se considera uno de los métodos que más favorece el desarrollo competencial.

Para aplicar el aprendizaje cooperativo de forma eficaz se ha tenido en cuenta los componentes esenciales de esta metodología: la interdependencia positiva, la interacción promotora, la responsabilidad tanto individual como grupal, el uso adecuado de las habilidades sociales, la eficacia del trabajo grupal. Por tanto, la mayoría de las actividades durante la intervención se realizan en grupos reducidos.

En combinación con estas metodologías, se recurre mayormente a estilos de enseñanza que favorezcan la autonomía, la responsabilidad, la toma de decisión, la reflexión, la comunicación y la relación del alumnado. Entre estos predominan el descubrimiento guiado, la resolución de problemas, el estilo creativo, los grupos reducidos, y en menor medida, la asignación de tareas o la modificación del mando directo.

Respecto a la forma de evaluar, en cada sesión se aplican estrategias de evaluación formativa, para mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado, nuestra competencia docente, y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, se implica al alumnado en el proceso, por lo que en las sesiones se recurre a la autoevaluación, la coevaluación, la evaluación dialogada y la evaluación compartida.

Las **sesiones** (Anexo 8) se desarrollan, desde las tareas más sencillas a las más complejas, permitiendo al alumno progresar a su ritmo y cediéndole cada vez mayor responsabilidad y autonomía:

- **Sesión 1:** introducción al senderismo sobre los contenidos necesarios. Se realiza una corta ruta como toma de contacto con la naturaleza, el senderismo y las aplicaciones para grabar rutas.
- **Sesión 2:** introducción a la orientación sobre los contenidos básicos, y práctica de la lectura del mapa, la ubicación de elementos del terreno sobre este y la orientación espacial en grupal.
- **Sesión 3:** ruta de senderismo. Los alumnos graban la ruta con la aplicación “Relive” tomando las fotos del recorrido mientras se aprovecha para realizar una de las actividades del proyecto.
- **Sesión 4:** prueba de orientación grupal en un parque municipal cercano. Aquí practican la lectura de un nuevo mapa, y se deben orientar y desplazar con la ayuda de los símbolos y la leyenda.
- **Sesión 5:** prueba de orientación. Son los alumnos quienes diseñan sus recorridos y completan el de otros de forma autónoma y responsable, mientras el profesor realiza la evaluación dialogada.

3. RESULTADOS.

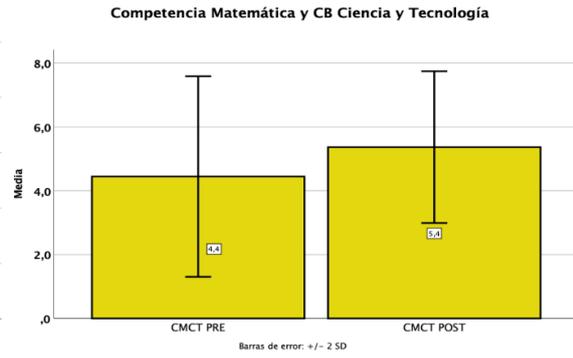
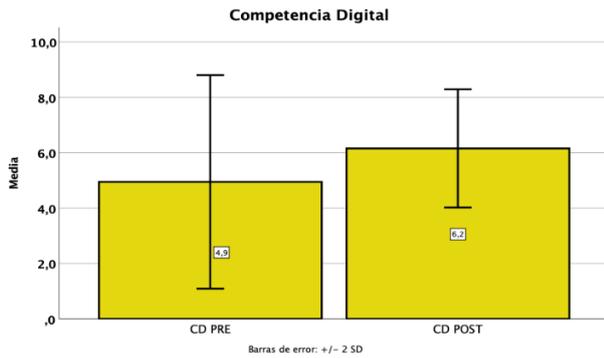
Una vez cumplimentados los cuestionarios por los alumnos, previa y posteriormente a la Unidad Didáctica de AFMN, se procede a establecer el análisis de los datos a través de la prueba T para muestras relacionadas. Con esta prueba se pretende comparar las medias de las variables asignadas de cada cuestionario para determinar si existen diferencias significativas ($p \leq 0,05$) debidas a la intervención.

Para dichas comparaciones, en la Escala de Competencia Social en ESO, los 9 ítems se agrupan en las siete competencias claves del currículo (CCLI, CMCT, CD, AA, CSC, SIEE y CEC), siendo estas las variables. Mientras que, en el CMEMEF, por un lado, se compara cada ítem, por lo que cada uno se considera una variable. Por otro lado, los 24 ítems se agrupan, además, en 2 variables (clima tarea y clima ego) y así también establecer una comparación sobre el clima motivacional fomentado durante las clases.

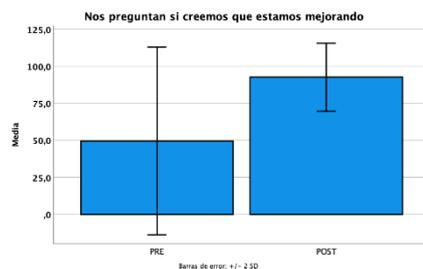
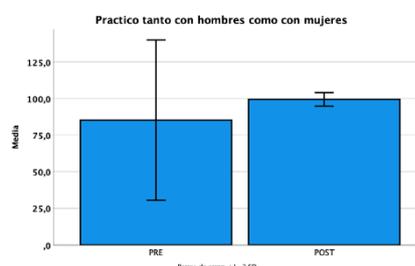
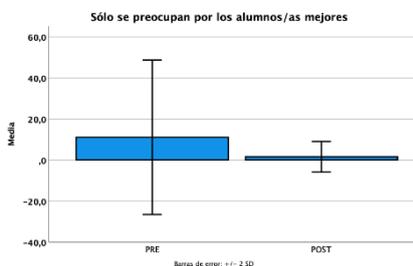
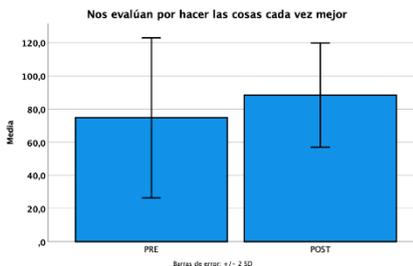
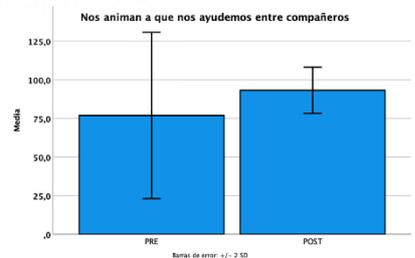
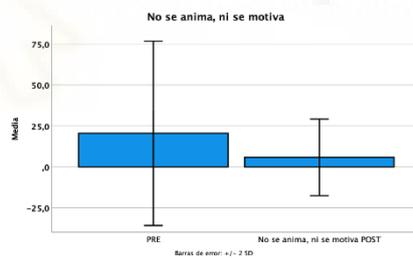
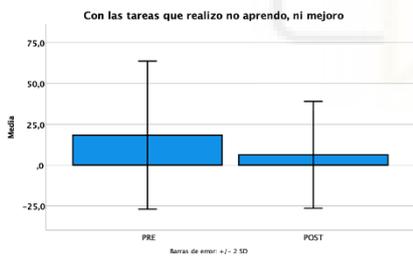
El análisis se realiza con el paquete estadístico SPSS versión 27.0. Tras realizar este, en las siguientes tablas y gráficas, se muestran todos los resultados obtenidos con sus diferencias significativas ($p \leq 0,05$):

Pruebas T para muestras relacionadas

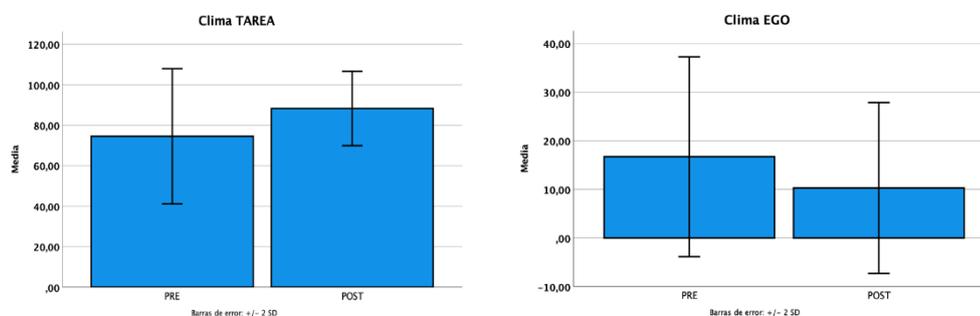
<i>ECSESO</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>P</i>
CMCT PRE	19	4,48	1,57	<i>P</i> = ,051
CMCT POST	19	5,37	1,19	
CD PRE	19	4,95	1,93	<i>P</i> = ,037
CD POST	19	6,16	1,07	



<i>CMEMEF</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>P</i>
1. Con las tareas que realizo no aprendo, ni mejoro PRE	19	18,42	22,67	<i>P</i> = ,003
1. Con las tareas que realizo no aprendo, ni mejoro POST	19	6,32	16,40	
3. No se anima, ni se motiva PRE	19	20,53	28,18	<i>P</i> = ,038
3. No se anima, ni se motiva POST	19	5,97	11,70	
4. Nos animan a que nos ayudemos entre compañeros durante las tareas PRE	19	81,58	21,67	<i>P</i> = ,039
4. Nos animan a que nos ayudemos entre compañeros durante las tareas POST	19	93,16	7,49	
11. Nos evalúan por hacer las cosas cada vez mejor PRE	19	74,74	24,12	<i>P</i> = ,021
11. Nos evalúan por hacer las cosas cada vez mejor POST	19	88,42	15,73	
15. Sólo se preocupan por los alumnos mejores PRE	19	11,05	18,82	<i>P</i> = ,049
15. Sólo se preocupan por los alumnos mejores POST	19	1,58	3,75	
16. Practico tanto con hombres como con mujeres PRE	19	85,26	27,36	<i>P</i> = ,039
16. Practico tanto con hombres como con mujeres POST	19	99,48	2,29	
23. Nos preguntan si creemos que estamos mejorando PRE	19	49,48	31,70	<i>P</i> = ,000
23. Nos preguntan si creemos que estamos mejorando POST	19	92,63	11,17	



<i>CMEMEF</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>P</i>
CLIMA TAREA PRE	19	74,56	16,72	<i>P</i> = ,004
CLIMA TAREA POST	19	88,29	9,18	
CLIMA EGO PRE	19	16,71	10,27	<i>P</i> = ,039
CLIMA EGO POST	19	10,26	8,79	



4. DISCUSIÓN.

A continuación, se van a analizar los datos de los cuestionarios seleccionados para la intervención. En esta se emplean metodologías de enseñanza activas con un enfoque basado en competencias que implican al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje cediéndole autonomía y responsabilidad (León-Díaz et al., 2020). Además, se emplea una evaluación formativa y compartida para que el alumno conozca su progreso, se implique en el proceso de aprendizaje y desarrolle su nivel competencial sin dar tanta relevancia a la calificación (Bores-García et al., 2020).

En primer lugar, a partir del análisis de los resultados de la Escala de Competencia Social en ESO, donde se compara la percepción que los estudiantes tienen, antes y después de la intervención, sobre su nivel en determinadas competencias, se observa que hay diferencia significativa ($p = ,037$) únicamente en la competencia digital: "Hacer uso de los recursos tecnológicos para resolver problemas reales de forma eficiente". Dicha diferencia muestra una mejora a favor de la intervención.

Esta mejora coincide con los propósitos de la unidad didáctica. Esta se centra bastante en realizar un buen uso de las TICs. En este caso, los alumnos con sus tablets o móviles, tanto en casa como en clase, realizan pruebas específicas, se evalúan, se comunican, buscan información en internet, elaboran sus propias rutas de senderismo con diferentes aplicaciones para compartirlas, acceden al material educativo y entregan sus tareas en plataformas educativas virtuales. Es decir, utilizan los recursos tecnológicos y digitales que disponen, en situaciones reales que pueden encontrarse fuera del aula en su día a día.

Los alumnos se adentran en las AFMN haciendo uso de la tecnología con un fin creativo, crítico y educativo, ya que, en el contexto social actual, lo natural y lo tecnológico, están interconectados y son necesarios de abordar de manera conjunta para formar ciudadanos realmente competentes.

En línea con los hallazgos de Gómez-García et al. (2015), los alumnos se perciben más competentes al utilizar sus recursos tecnológicos para afrontarse a situaciones reales de forma eficaz.

Además, en la CMCT, aunque solo se observa una diferencia significativa marginal ($p = ,051$), los alumnos perciben cierta mejora. Esto coincide con los hallazgos encontrados en Blázquez et al. (2017), donde el uso de métodos de enseñanza basados en un enfoque competencial mejora las capacidades del alumnado. Durante la intervención se ha observado y se ha podido confirmar que los alumnos realizan de forma autónoma el perfil de una ruta (desnivel, distancia y tiempo), distinguen los senderos según su distancia e interpretan el mapa cada vez mejor. Además, promueven la mejora y conservación del medio natural.

En el resto de las competencias que no presentan diferencias significativas, las medias de estas variables muestran una tendencia de mejora a favor de la intervención. Esto nos puede indicar que, como

se observa en Hortigüela et al. (2016) y Blázquez et al. (2017), aplicar las metodologías de enseñanza con un enfoque competencial, adecuadas al contenido y a las necesidades del contexto educativo, permite mejorar el desarrollo competencial desde la Educación Física, y difícilmente conllevará efectos negativos.

Igualmente, gracias a una evaluación formativa y compartida, como nos indican los hallazgos de López-Pastor et al. (2006), López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), y Bores-García et al. (2020), el alumnado se implica de lleno en los procesos de enseñanza-aprendizaje durante la intervención con el objetivo principal de mejorar y seguir aprendiendo, y no simplemente para obtener una buena calificación. Con ello, se favorece un aprendizaje más significativo y competencial, como observamos en la CD, y casi, en la CMCT.

En línea con estos resultados, Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2011) muestran como las AFMN son contenidos que perfectamente puedes contribuir al desarrollo de dichas competencias.

El por qué no se observan mejoras significativas en más competencias, a pesar de los buenos resultados en la literatura, puede ser debido a varios motivos. Uno posible es a causa del cuestionario y la redacción de alguno de sus ítems, ya que es posible que no sea del todo acertada para los alumnos de 1º ESO, y puede que genere confusión y/o una mala interpretación de estos. Otro motivo puede ser la duración de la intervención. Es probable que, en 5 sesiones, aun siendo de 2 horas, los alumnos no lleguen a percibirse mucho más competentes. Pues como bien muestran Blázquez et al. (2017), las competencias son un tipo de aprendizaje auténtico, pero complejo, lo que implica la necesidad de bastante tiempo para lograr un desempeño eficaz. Un tercer motivo seguramente sea el reducido tamaño de la muestra.

Un último motivo podría ser el tipo de profesor y los métodos de enseñanza aplicados antes de esta intervención. No va a mejorar lo mismo un grupo cuyo profesor acostumbra a usar métodos de enseñanza más tradicionales, que otro que emplea metodologías de enseñanza más centradas en el alumno para adquirir dichas competencias. Los primeros, por lo general, ante el mismo tiempo de intervención, van a mejorar más. Este grupo en concreto viene trabajando dicho desarrollo competencial desde seis meses atrás, así lo muestran los promedios previos a la intervención. Por tanto, al partir con cierto nivel competencial, es posible que la mejora de estas competencias no sea tan clara tras aplicar la intervención.

En segundo lugar, se analizan los resultados del CMEMEF. En este se compara la percepción de los alumnos sobre las estrategias motivacionales empleadas por el docente en clase, dando lugar a dos climas motivacionales, clima tarea y clima ego. Pero, como ya se mencionó anteriormente, los ítems del factor clima tarea, por la información que nos aportan, nos sirven para relacionarlos con estrategias metodológicas activas y basadas en un enfoque competencial, y con estrategias de evaluación formativa y compartida. Por tanto, primero se va a comprobar si los alumnos perciben estas estrategias que el docente pretende emplear, y así verificar que, efectivamente, en la intervención se han aplicado dichas estrategias metodológicas y de evaluación con el fin de mejorar el nivel competencial de los alumnos.

Al analizar los resultados de las 24 variables (ítems), se observan diferencias significativas en 7 de ellas (1, 3, 4, 11, 15, 16 y 23). Todas estas muestran una mejora considerable después de la intervención respecto a antes de esta. Por tanto, aquellas variables (ítems) dentro del factor clima tarea, tienen promedios más elevados en el post-intervención respecto al pre. Y las del factor clima ego, tienen promedios en el post más bajos, ya que de forma general en el contexto educativo se pretende reducir.

Estos resultados positivos coinciden con lo que García-González et al. (2019) muestra en su trabajo, donde fomentar un clima orientado a la tarea y evitar un clima orientado al ego, supone mejoras en la motivación y en el aprendizaje del alumnado durante las clases de educación física.

Analizando cada una de las variables con mejoras significativas, la 1 indica: "Con las tareas que realizo no aprendo, ni mejoro". Los resultados nos muestran que los alumnos no están de acuerdo con lo que indica la variable, y perciben que durante la intervención han aprendido y mejorado más que lo hacían antes, y muy posiblemente por ello, se consideran más competentes en determinadas situaciones, como así se ha podido observar anteriormente en los resultados de las competencias claves. Estos resultados coinciden con los de Blázquez et al. (2017), pues las capacidades se mejoran en mayor medida cuando los métodos de enseñanza empleados se enfocan hacia el desarrollo de competencias para la vida.

La variable 3 describe: “No se anima, ni se motiva”. De nuevo los alumnos muestran su disconformidad, lo que indica positividad, ya que los alumnos consideran que el profesor constantemente les anima y les motiva en clase. Esto coincide con los hallazgos de García-de las Bayonas Plazas y Baena-Extremera (2017) y Leo et al. (2020), pues el profesor entendido como guía en el proceso, motiva al alumno con recursos metodológicos que lo sitúan en el centro del proceso de aprendizaje. Además, para ello, el profesor se ayuda de la evaluación formativa y compartida, ya que como nos muestran López-Pastor y Pérez Pueyo (2017), evaluar para mejorar a través del diálogo entre el profesor y el alumno suele mejorar bastante la motivación e implicación de estos, al percibir la cercanía y la confianza del profesor en ellos.

Gracias al registro de observación diario utilizado se puede confirmar que la participación general en clase ha sido excelente. Incluso en algunos casos concretos, gracias al uso de las estrategias de evaluación formativa y compartida, a aquellos alumnos con bajos niveles de participación se les hizo saber que podían implicarse más, y tras dialogar con ellos, lo hicieron de forma asombrosa.

En esta misma línea marcada por la motivación, la variable 4 dice: “Nos animan a que nos ayudemos entre compañeros durante las tareas”. Como se demuestra en el trabajo de Laal et al. (2014), colaborar y cooperar con los demás compañeros aporta ventajas sociales, académicas, psicológicas y de evaluación. Por ello uno de los pilares metodológicos de la intervención es el Aprendizaje Cooperativo, trabajando en grupos reducidos. Durante las sesiones, gracias al registro de observación, la lista de control, la escala y la rúbrica se ha comprobado como los grupos han ido mejorando sus capacidades cooperativas.

La variable 11 indica: “Nos evalúan por hacer las cosas cada vez mejor”. En la evaluación dialoga el profesor registra que los alumnos consideran que se busca en ellos el esfuerzo y la superación personal para mejorar su nivel competencial respecto a su nivel o su evaluación anterior, sin establecer comparaciones con otros compañeros. Estos hallazgos coinciden totalmente con el tipo de evaluación llevada a cabo y permite corroborar las experiencias de éxito en López-Pastor y Pérez Pueyo (2017), ya que la evaluación se centra para que el alumno aprenda y/o corrija sus errores para seguir mejorando.

La variable 15 señala: “Sólo se preocupan por los alumnos mejores”. Los resultados muestran que los alumnos no están para nada de acuerdo, y perciben que el profesor presta mayor atención y aporta más feedback a todos los alumnos en general. Es un dato esperado al recurrir a una evaluación formativa y compartida. Para mejorar esta cuestión, el profesor intenta individualizar al máximo las tareas, e intenta dar feedback a todos durante estas, independientemente del nivel de habilidad o capacidad de estos. Además de realizar la evaluación dialogada al final de la intervención con cada uno de los alumnos a solas.

La variable 16 indica: “Practico tanto con hombres como con mujeres”. Respecto a esta variable, los alumnos perciben que durante el transcurso de la intervención de forma general han tenido una mayor oportunidad de interactuar tanto con compañeros como con compañeras. Esto se debe a que el profesor utiliza diferentes formas de agrupar asegurando este intercambio entre géneros.

La última de estas 7 variables, la 23 dice: “Nos preguntan si creemos que estamos mejorando”. Los resultados demuestran que los alumnos son conscientes de que se les pregunta y se preocupan por saber si están mejorando. Esto coincide con los trabajos de López-Pastor y Pérez Pueyo (2017), una evaluación formativa y compartida consigue mediante el diálogo hacer reflexionar al alumnado sobre su progreso, ser crítico consigo mismo y poder obtener los recursos suficientes para seguir desarrollándose competencialmente. El docente para ello ha recurrido a procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación dialogada a través de las escalas, las listas de control, las rúbricas y las pruebas específicas.

Haciendo referencia al resto de las variables del CMEMEF, aunque no muestren mejoras significativas, en todas se observa una tendencia de mejora en los promedios del post-intervención respecto al pre, lo cual se considera también como un dato positivo.

Para finalizar con el análisis de los datos del CMEMEF, se van a comparar las dos últimas variables, el clima orientado a la tarea y el clima orientado al ego, teniendo en cuenta los 24 ítems del cuestionario. La orientado a la tarea supone entender el éxito como mejoras autorreferenciales, mientras que con la orientación al ego el éxito se percibe como mejoras comparativas con los demás.

El análisis de los resultados nos muestra como hay diferencias significativas tanto en el clima tarea ($p = ,004$) como en el clima ego ($p = ,039$), mejorando ambas. Es decir, el clima tarea obtiene un promedio significativamente superior en el post-intervención que, en el pre, y el clima ego en el post-intervención se reduce de manera significativa respecto al pre.

Estos hallazgos coinciden con los de García-González et al. (2019), pues en el contexto educativo fomentar el clima orientado a la tarea y evitar el clima orientado al ego, aporta mayores beneficios a nivel motivacional y a nivel de aprendizaje al alumnado. De modo que, parece lógico pensar que fomentar el clima tarea va unido al desarrollo competencial del alumnado.

Así mismo, era de esperar que el clima tarea aumentase, ya que se emplean estrategias metodológicas enfocadas en el desarrollo competencial (responsabilidad, autonomía, reflexión, cooperación, toma de decisión, resolución de problemas, etc.) y estrategias de evaluación formativa y compartida, centrada en la mejora del aprendizaje lo más individualizado posible. Estas tres variables están muy relacionadas entre sí, y en definitiva persiguen el mismo objetivo, que el alumno cada vez sea más competente en un mundo globalizado que se encuentra en constante cambio.

Tras finalizar la intervención, el docente ha podido comprobar que llevar a cabo todos estos procesos no es tarea sencilla. Esto coincide con la literatura, pues según Blázquez et al. (2017), plantear a través de este tipo de metodologías y evaluación supone mayor esfuerzo e implicación del docente. Cambiar los métodos ya integrados por estos procesos no es sencillo, pero se debe intentar hacer pequeños cambios para ir en consonancia con la enseñanza de las competencias.

Se considera que la presente propuesta de mejora tiene algunas limitaciones que se deben tener en cuenta para futuras investigaciones. Primero, el tamaño de la muestra es muy escaso y solo cuenta con un grupo. Segundo, la duración de la intervención es un poco corta para el objetivo que se persigue. Tercero, es posible que, para alumnos de 1º ESO, la Escala de Competencia Social en ESO no sea la más adecuada para reflejar la realidad sobre lo que los alumnos perciben, ya que por la terminología de alguno de sus ítems puede que no los comprendan correctamente, y por ello no plasmen lo que realmente perciben. Pese a que la escala recoge la percepción subjetiva del alumno sobre su competencia, y no el grado de lo que realmente lo es, el uso de instrumentos de evaluación formativa y compartida de forma continua permite comprobar en cierta medida si la percepción se corresponde con la realidad.

En línea con las limitaciones, se pretende ofrecer ciertas propuestas de mejora para aplicar en futuras investigaciones. En primer lugar, se recomienda conseguir un tamaño de la muestra lo más grande posible, y diferenciarla en grupos (control y experimental) y por sexos, para comparar entre diferentes metodologías de enseñanza (las tradicionales frente a las activas) y tipos de evaluación (formativa y compartida frente a las tradicionales, aquellas calificativas sobre los aspectos teóricos y las habilidades motrices). Otra modificación podría consistir en aumentar el número de las sesiones y así la duración de la intervención para permitir a los alumnos desarrollar dichas competencias que se adquieren más a largo plazo. Por último, se recomienda emplear los cuestionarios que se adapten, en la medida de lo posible, a las características de los participantes, y así poder obtener datos más válidos y fiables.

5. CONCLUSIONES.

Tras esta propuesta de intervención se puede concluir que, en primer lugar, respecto al objetivo principal, el alumnado puede mejorar en aquellas competencias claves para desenvolverse mejor en el contexto social actual mediante la aplicación de metodologías de enseñanza activas con un enfoque basado en competencias y la utilización de estrategias de evaluación formativa y compartida.

En segundo lugar, se concluye que las estrategias de metodologías activas y de evaluación formativa-compartida son percibidas por los alumnos como se pretendía. Destacando que estas estrategias se vinculan con el clima orientado a la tarea, y evitan el clima orientado al ego en exceso.

6. BIBLIOGRAFÍA.

- Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2011). Contribución de las actividades físicas en el medio natural a la consecución de las competencias básicas. *Trances: Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 3(5), 609-632.
- Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2015). Efectos de las actividades en la naturaleza en la predicción de la satisfacción de la Educación Física. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 9-14. doi: 10.47197/retos.v0i28.34816
- Bechter, B. E., Dimmock, J. A., & Jackson, B. (2019). A cluster-randomized controlled trial to improve student experiences in physical education: Results of a student-centered learning intervention with high school teachers. *Psychology of Sport and Exercise*, 45, 101553. doi: 10.1016/j.psychsport.2019.101553
- Bessa, C., Hastie, P., Ramos, A., & Mesquita, I. (2021). What Actually Differs between Traditional Teaching and Sport Education in Students' Learning Outcomes? A Critical Systematic Review. *Journal of sport scienc & medicine*, 20(1), 110-125. doi: 10.52082/jssm.2021.110
- Blázquez, S. (director), Barrachina, J., Blández, J., Blázquez, D., Camerino, O., Castañer, M., Rubio, L., Sáez, U., & Sebastiani, E. M. (2017). *Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*. Ed. INDE. Barcelona.
- Bores-García, D., Hortigüela, D., Hernando, A., & González-Calvo, G. (2020). Análisis de la motivación del alumnado hacia la expresión corporal a través del uso de la evaluación formativa y compartida. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 1(40), 198. doi: 10.47197/retos.v1i40.83025
- Caballero, P. (2012). Potencial educativo de las actividades físicas en el medio natural: actividades de colaboración simple. *EmasF. Revista Digital de Educación Física*, 19(4), 99-114.
- Cervelló, E., Moreno, J. A., del Villar, F., & Reina, R. (2007). Desarrollo y validación de un instrumento de medida de las estrategias motivacionales empleadas en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(2), 53-72.
- Consejo Europeo (2006). Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de Europa, L394/10, de 30 de diciembre de 2016.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- De Meyer, J., Soenens, B., Aelterman, N., De Bourdeaudhuij, I., & Haerens, L. (2016). The different faces of controlling teaching: Implications of a distinction between externally and internally controlling teaching for students' motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 632-652. doi: 10.1080/17408989.2015.1112777
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- García-de las Bayonas Plazas, M., & Baena-Extremera, A. (2017). Motivación en educación física a través de diferentes metodologías didácticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 387-402. doi: 10.30827/profesorado.v21i1.10370
- García-González, L., Sevil, J., Abós, A., Aelterman, N., & Haerens, L. (2019). The role of task and ego-oriented climate in explaining students' bright and dark motivational experiences in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 344-358. doi:10.1080/17408989.2019.1592145

- Gelabert, J. (2018). El tiempo de pantalla en confrontación con las actividades físicas en el medio natural. *Trances: Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 10(4), 601-608.
- Gómez-García, I., Castro, N., & Toledo, P. (2015). Las Flipped Classroom a través del Smartphone: efectos de su experimentación en Educación Física Secundaria. *Revista de ciencias sociales: Prisma Social*, 15, 296-351.
- Gómez-Mármol, A., Hernández-Muñoz, J., Gallego, J. J., Fernández-Aguilar, M., & Santonja, F. (2012). Escapada al monte. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 4(19), 18-29.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., & Martínez-Molina, M. (2010). Contenidos desarrollados mediante las actividades en el medio natural de las clases de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria. *Ágora Para La Educación Física Y El Deporte*, 12(3), 273-288.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26-36. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.08.013
- Hinojo, F. J., López-Belmonte, J., Fuentes-Cabrera, A., Trujillo, J. M., & Pozo, S. (2019). Academic Effects of the Use of Flipped Learning in Physical Education. *International journal of environmental research and public health*, 17(1), 276. doi: 10.3390/ijerph17010276
- Hortigüela, D., Abella, V., & Pérez-Pueyo, A. (2015a). Percepción de equipos directivos y docentes de Educación Física sobre el proceso de implantación y desarrollo de las competencias básicas en la ciudad de Burgos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 19-30.
- Hortigüela, A., 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), 854-860. doi: 10.7752/jpes.2017.02130
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Abella, V. (2016). ¿Cómo perciben las competencias básicas los docentes? Estudio cualitativo sobre su incorporación como herramienta de aprendizaje. *Qualitative Research in Education*, 5(1), 25-48. doi: 10.17583/qre.2016.1348
- Hoskins, B., & Deakin, R. (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45(1), 121-137. doi: 10.1111/j.1465-3435.2009.01419.x
- Ion, G., & Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XX1*, 15(2), 249-270. doi: 10.5944/educxx1.15.2.141
- Laal, M., Khattami-Kermanshahi, Z., & Laal, M. (2014). Teaching and Education; Collaborative Style. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4057-4061. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.890
- Leo, F. M., López-Gajardo, M. A., Gómez-Holgado, J. M., Ponce-Bordón, J. C., & Pulido, J. J. (2020). Metodologías de enseñanza-aprendizaje y su relación con la motivación e implicación del alumnado en las clases de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(46), 495-506.
- León-Díaz, O., Arija, A., Martínez-Muñoz, L. F., & Santos-Pastor, M. L. (2020). Las metodologías activas en Educación Física. Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 38, 587-599. doi: 10.47197/retos.v38i38.77671
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado de 4 de Mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado de 10 de Diciembre de 2013.

- López-Pastor, V. M., Monjas, R., Gómez-García, J., López-Pastor, E., Martín-Pinela, J., González-Badiola, J., Barba, J. J., Aguilar-Baeza, R., González-Pascual, M., Heras, C., Martín, M. I., Manrique, J. C., & Marugán, L. (2016). La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La Evaluación Formativa y Compartida. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 10, 31-40. doi: 10.47197/retos.v0i10.35061
- López-Pastor, V. M., Pérez-Pueyo, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- Lurea, C., Neacsu, I., Safta, C.G., & Suditu, M. (2011). The Study of the Relation between the Teaching Methods and the Learning Styles – The Impact upon the Students' Academic Conduct. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 11, 256-260. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.01.072
- Monarca, H., & Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación, Nº extraordinario (2013)*, 54-78. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-256
- Moreno-Murcia, J. A., Ruiz, M., & Vera, J. A. (2015). Predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica sobre las competencias básicas en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 359-376. doi: 10.1387/RevPsicodidact.11655
- Moreno-Murcia, J.A., & Sánchez-Latorre, F. (2016). The effects of autonomy support in physical education classes. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(43), 79-89. doi: 10.5232/ricyde2016.04305
- Orden ECD/65/2015, de 21 enero, del Consell, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. BOE, 25, de 29 de enero de 2015.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Santos-Pastor, M. L., & Martínez-Muñoz, L. F. (2008). Las actividades en el medio natural en la escuela. Consideraciones para un tratamiento educativo. *Revista Wanceulen: Educación Física Digital*, 4, 26–53.
- Sierra-Díaz, M. J., González-Víllora, S., Pastor-Vicedo, J. C., & López-Sánchez, G. F. (2019). Can We Motivate Students to Practice Physical Activities and Sports Through Models-Based Practice? A Systematic Review and Meta-Analysis of Psychosocial Factors Related to Physical Education. *Frontiers in psychology*, 10, 2115. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02115
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M., & Spray, C. M. (2010). Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(1), 99-120. doi: 10.1123/jsep.32.1.99
- Timón, L. M., & Hormigo, F. (2010). La Orientación Deportiva en el marco escolar. Propuesta Educativa para la Educación Física. Wanceulen.
- Zapatero-Ayuso, J.A., González-Rivera, M.D., & Campos-Izquierdo, A. (2012). La formación de los docentes de Educación Física en torno a la enseñanza por competencias a través de un grupo de discusión. *Emásf, Revista Digital de Educación Física*, 3(17), 1-15.

7. ANEXOS.

Anexo 1. Registro de observación.

Alumnos	Vestimenta adecuada					Participación en clase				
	día	día	día	día	día	día	día	día	día	día
1	Alumno 1									
2	Alumno 2									
3	Alumno 3									
4	Alumno 4									
5	Alumno 5									
6	Alumno 6									
7	Alumno 7									
8	Alumno 8									
9	Alumno 9									
10	Alumno 10									
11	Alumno 11									
12	Alumno 12									
13	Alumno 13									
14	Alumno 14									
15	Alumno 15									
16	Alumno 16									
17	Alumno 17									
18	Alumno 18									
19	Alumno 19									
20	Alumno 20									

Nivel de vestimenta	Excelente (E)	Camiseta, pantalón y zapatillas adecuadas.
	Regular (R)	Uno de las tres es inadecuado.
	Insuficiente (I)	Dos de las tres son inadecuados.
Nivel de participación	Excelente (E)	Participa activamente durante toda la clase
	Regular (R)	Participa activamente, pero no toda la clase.
	Insuficiente (I)	No participa activamente nunca.

Anexo 2. Registro anecdótico.

Alumno	
Curso	
Fecha	
Hecho observado	
Interpretación	

Anexo 3. Lista de control.

Nombre del grupo: Alumno/a evaluado/a:	Clase:	Fecha:			
Seguridad y planificación de la ruta:			Sí	No	Av
1. Calza zapatillas adecuadas sin sufrir resbalones o torceduras de tobillo.					
2. Viste ropa deportiva adecuada a las condiciones meteorológicas.					
3. Lleva complementos recomendados según la meteorología (frío, sol o lluvia).					
4. Utiliza una mochila con capacidad suficiente y tirantes regulables.					
5. Lleva la mochila pegada a la espalda y sin colgar por debajo de la cintura.					
6. Lleva mínimo 1 litro de agua y alimento saludable suficiente para la ruta.					
7. Hace un buen uso de la tecnología (graba la ruta y realiza las fotos adecuadas).					
Senderos homologados:			Sí	No	Av
8. Percibe las señales de los senderos por sí mismo.					
9. Diferencia las señales y tipos de senderos que observa por sí mismo.					
Respeto por el medio ambiente:			Sí	No	Av
10. Recoge y guarda su basura sin dejar restos materiales en el entorno natural.					
11. No se desplaza por fuera de los caminos señalizados.					
12. No molesta a la fauna de la zona.					
13. Se comunica con los compañeros sin ser demasiado escandaloso.					
Aspecto actitudinal:			Sí	No	Av
14. Muestra respeto hacia los compañeros (física, verbal y emocionalmente).					
15. Respeto las normas de seguridad establecidas.					
16. Muestra interés y actitud positiva durante todo el recorrido.					
			Recuento total		

Observaciones:

Anexo 4. Escala verbal.

Alumno/a evaluado/a: Alumno/a que evalúa:	Clase:	Fecha:				
Capacidades que se observan	Siempre	Casi siempre	A veces	Pocas veces	Nunca	
1. Representa adecuadamente las diferentes figuras geométricas y mapas planteados.						
2. Sabe perfectamente donde está ubicado en todo momento.						
3. Toma las direcciones correctas hacia cada baliza sin desviarse.						
4. Localiza las balizas marcadas en el mapa.						
5. Sitúa las balizas en el lugar señalado del mapa.						
6. Usa el mapa con cuidado sin dañarlo (romper, manchar, etc.).						
7. Muestra interés y se esfuerza en cada actividad.						
8. Anima a los compañeros a encontrar las balizas.						
9. Da su opinión a los compañeros respecto al lugar de las balizas de forma educada.						
10. Respeto la opinión del resto de compañeros.						
Reflexionar:						
¿Qué aspectos positivos destacarías de tu compañero?			¿En qué otros aspectos crees que podría mejorar?			

Anexo 5. Rúbrica.

Nombres:		Curso:		Fecha:	
PRUEBA DE ORIENTACIÓN GRUPAL EN EL PARQUE NUEVO					
Aspectos a evaluar	Excelente (4)	Bien (3)	Regular (2)	Insuficiente (1)	
Ubicación en el terreno	Saben orientar el mapa respecto a su orientación en el terreno, saben dónde están situados con precisión y reconocen los diferentes elementos del terreno con claridad en todo momento.	Saben orientar el mapa respecto a su orientación en el terreno, saben aproximadamente dónde están situados y reconocen los diferentes elementos del terreno, pero con dudas en determinadas situaciones concretas.	Saben orientar el mapa respecto a su orientación en el terreno, pero no saben dónde están situados y/o no reconocen los diferentes elementos del terreno con claridad en muchas ocasiones.	No saben orientar el mapa respecto a su orientación en el terreno, ni saben dónde están situados, ni reconocen los diferentes elementos del terreno en la gran mayoría de ocasiones.	
Dirección hacia las balizas	Toman la dirección exacta hacia la mayoría de las balizas deseadas, localizando estas de forma rápida y precisa.	Toman una dirección aproximada hacia la mayoría de las balizas, localizando algunas de forma rápida y precisa.	Toman una dirección algo desviada hacia algunas de las balizas, localizando estas de forma imprecisa.	Toman una dirección muy desviada hacia la mayoría de las balizas, y muchas no las localizan.	
Organización	Siempre se desplazan juntos formando un único grupo y trabajan de forma organizada.	Siempre se desplazan juntos en un único grupo, pero en ocasiones puntuales no se trabaja de forma organizada.	No se desplazan siempre juntos en un único grupo, y a veces se trabaja de forma desorganizada.	Casi nunca se desplazan juntos en un único grupo, y trabajan sin ninguna organización.	
Participación	Todos los miembros del equipo participan activamente y se animan durante toda la actividad.	Todos los miembros del equipo participan activamente y se animan durante casi toda la actividad, excepto en algún momento puntual.	Algunos miembros del equipo participan de forma pasiva y desanimada durante la mayor parte de la actividad.	La mayoría de los miembros del equipo participan de forma pasiva y desanimada durante la mayor parte de la actividad.	
Participación	Todos los miembros del equipo participan activamente y se animan durante toda la actividad.	Todos los miembros del equipo participan activamente y se animan durante casi toda la actividad, excepto en algún momento puntual.	Algunos miembros del equipo participan de forma pasiva y desanimada durante la mayor parte de la actividad.	La mayoría de los miembros del equipo participan de forma pasiva y desanimada durante la mayor parte de la actividad.	
Responsabilidad	Todos los miembros del equipo comparten por igual la responsabilidad.	Todos los miembros del equipo tienen alguna responsabilidad, aunque unos más que otros.	La responsabilidad es compartida solo por unos pocos miembros del equipo.	Toda la responsabilidad siempre la tiene el mismo miembro del equipo.	
Respeto hacia los demás	Todos los miembros del equipo se comunican y relacionan respetando la opinión del resto de sus compañeros en todo momento.	Todos los miembros del equipo se comunican y relacionan respetando la opinión del resto de sus compañeros, excepto en algún momento puntual.	Algunos miembros del equipo se comunican y relacionan sin respetar la opinión de algunos de sus compañeros en varias ocasiones.	La mayoría de los miembros del equipo se comunican y relacionan sin respetar la opinión de algunos de sus compañeros en varias ocasiones.	
Respeto al entorno natural	Todos los miembros del equipo se desplazan siempre sin pisar las zonas verdes prohibidas y sin dañar la vegetación.	Todos los miembros del equipo se desplazan, sin pisar las zonas verdes prohibidas y sin dañar la vegetación, excepto en algún momento puntual.	Algunos miembros del equipo pisan en varias ocasiones las zonas verdes prohibidas y dañan la vegetación.	Algunos miembros del equipo pisan casi siempre las zonas verdes prohibidas y dañan la vegetación.	

Prueba de orientación grupal en el parque nuevo		
Aspectos a evaluar	Nivel	Puntuación
Ubicación en el terreno		
Dirección hacia las balizas		
Organización		
Participación		
Responsabilidad		
Respeto hacia los demás		
Respeto al entorno natural		
		Puntuación total:

Anexo 6. Escala de Competencia Social en ESO.

¿Lo que me están enseñando mis profesores en el instituto me permite ser capaz de...?	Totalmente en desacuerdo							Total mente de acuerdo
1. Utilizar adecuadamente el castellano y el valenciano de forma oral y escrita?	1	2	3	4	5	6	7	
2. Comunicarme en inglés poder desenvolverme en diferentes contextos?	1	2	3	4	5	6	7	
3. Realizar operaciones básicas y de razonamiento matemático para resolver problemas en la vida cotidiana y académica?	1	2	3	4	5	6	7	
4. Analizar, interpretar y obtener conclusiones personales sobre la salud y los avances científicos y tecnológicos?	1	2	3	4	5	6	7	
5. Hacer uso de los recursos tecnológicos ara resolver problemas reales de forma eficiente?	1	2	3	4	5	6	7	
6. Expresar mis ideas y respetar las de los demás?	1	2	3	4	5	6	7	
7. Conocer y valorar las distintas manifestaciones culturales o artísticas?	1	2	3	4	5	6	7	
8. Continuar aprendiendo de forma eficaz y autónoma al finalizar mis estudios, sabiendo utilizar adecuadamente técnicas de estudio?	1	2	3	4	5	6	7	
9. Ser una persona autónoma y con iniciativa personal para enfrentarme a los retos y toma de decisiones de mi vida?	1	2	3	4	5	6	7	

Competencias básicas: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9

Moreno-Murcia, J. A., Ruiz, M., y Vera, J. A. (2015). Predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica sobre las competencias básicas en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 359-376.

Anexo 7. Cuestionario de medida de las estrategias motivacionales en las clases de educación física (CMEMEF).

En las clases de educación física...	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Con las tareas que realizo no aprendo, ni mejoro	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2. Se confía en nuestra responsabilidad para realizar las tareas que nos propone	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3. No se anima, ni se motiva	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4. Nos animan a que nos ayudemos entre compañeros durante las tareas	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5. Sólo se evalúa el resultado final, sin importarle si progreso respecto a cómo lo hacía antes	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6. Tengo tiempo suficiente para practicar las tareas que me proponen	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7. Tengo la oportunidad de mejorar que ya sabía	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8. Nos dicen cómo organizarnos sin tomar nosotros ninguna decisión	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9. Nos animan a esforzarnos para progresar y mejorar	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10. Siempre nos agrupan de la misma forma	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11. Nos evalúan por hacer las cosas cada vez mejor	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
12. Se está todo el tiempo explicando y practicamos poco	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
13. Realizamos pocas tareas nuevas	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
14. Nos dejan tomar parte en el funcionamiento de la actividad	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
15. Sólo se preocupan por los alumnos mejores	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
16. Practico tanto con hombres como con mujeres	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
17. Me corrigen comparando con mis compañeros	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
18. Me deja el tiempo necesario para realizar correctamente las tareas propuestas	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
19. Me da la posibilidad de elegir entre diferentes tareas que puedo hacer	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
20. No nos dejan ninguna responsabilidad	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
21. Nos animan a aprender cosas nuevas	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
22. Las mujeres y los hombres no se mezclan en las tareas	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
23. Nos preguntan si creemos que estamos mejorando	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
24. Estamos casi todo el tiempo parados	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

Clima tarea: 2, 4, 6, 7, 9, 11, 14, 16, 18, 19, 21, 23

Clima ego: 1, 3, 5, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 20, 22, 24

Cervelló, E., Moreno, J. A., del Villar, F., y Reina, R. (2007). Desarrollo y validación de un instrumento de medida de las estrategias motivacionales empleadas en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(2), 53-72.

Anexo 8. Sesiones.

U.D.: AFMN	CURSO: 1º ESO D	Bloque: Actividades adaptadas al medio	S.Didáctica: Introducción al senderismo	Sesión: 1
TÍTULO de la sesión: ¿SENDERISMO?				Nº alumnos: 20
OBJETIVO de aprendizaje:				
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer aspectos básicos de senderismo. • Conocer actividades físicas de ocio y tiempo libre en entornos naturales cómo estilo de vida activo y saludable. • Grabar una ruta de senderismo desempeñando un uso adecuado de las TICs. • Respetar el medioambiente. 				
CONTENIDOS: Aspectos básicos de senderismo, beneficios del senderismo, grabación de rutas mediante apps móviles, y respeto por el medioambiente.				
METODOLOGÍA: Modificación del mando directo, asignación de tareas, descubrimiento guiado y resolución de problemas. Estrategia en la práctica global pura, y si fuese necesario, analítica secuencial.				
RECURSOS:				LUGAR: aula, y senderos hacia el pantano.
<ul style="list-style-type: none"> • Materiales: mochila y agua. • Tecnológicos: panel interactivo, ordenador y móvil. 				
FASE INICIAL – Tiempo total: 5 min				
Material	Organización	T	Descripción tareas	Representación gráfica
Nada	Grupal	5'	Primero se realiza una breve introducción sobre en qué va a consistir la UD. Segundo se explica la dinámica de la sesión y las tareas a realizar.	
FASE PRINCIPAL – Tiempo total: 1h 40 min				
Material	Organización	T	Descripción tareas	Representación gráfica
Panel interactivo, ordenador y móviles o tablets	Parejas	40'	Se realiza un kahoot con el objetivo de conocer y afianzar conceptos básicos de senderismo de forma jugada aprovechando que los alumnos en casa previamente han visualizado el vídeo de introducción al senderismo. A través de las preguntas se genera incertidumbre sobre la respuesta correcta, que al conocerla permite reflexionar y argumentarla. De modo que, cada alumno podrá corregir sus errores de forma instantánea y así mejorar su aprendizaje. Para facilitar la comprensión de las respuestas se tiene como apoyo el Power Point con la información necesaria.	
Mochila, agua, y móvil.	Individual o parejas	60'	Se lleva a cabo una pequeña ruta hacia el pantano de Crevillente con el objetivo de probar 2 aplicaciones móviles para grabar rutas. La ida se graba con "Relive", se toma alguna foto, y al final del pantano se explica y practican como editar el vídeo y guardarlo, resolviendo cualquier duda. A la vuelta lo mismo con la aplicación "Wikiloc". Ambas aplicaciones son necesarias más adelante. "Relive" para grabar la ruta a la Peña Negra en la sesión 3, y "Wikiloc" para grabar sus propias rutas libres que después se compartirán con el ayuntamiento para fomentar el senderismo.	
FASE FINAL – Tiempo total: 5 min				
Material	Organización	T	Descripción tareas	Representación gráfica
Móvil	Individual o parejas	5'	Se finaliza con un breve resumen de lo visto en clase y se recuerdan las 2 tareas a realizar. Una, subir estas 2 pruebas a classroom para comprobar que han aprendido a utilizar las Apps, y otra, grabar una ruta con "Wikiloc".	
ADAPTACIONES CURRICULARES: Ninguna				
OBSERVACIONES: Hay que recordar la importancia que tienen las rutas a grabar (para el ayuntamiento) y así que la realicen motivados y esté en condiciones.				

U.D.: AFMN	CURSO: 1º ESO D	Bloque: Actividades adaptadas al medio	S.Didáctica: Introducción a la orientación	Sesión: 2
------------	-----------------	--	--	-----------

Nº alumnos: 20

TÍTULO de la sesión: ¿ORIENTACIÓN?

OBJETIVO de aprendizaje:

- Conocer aspectos básicos sobre orientación y la orientación deportiva.
- Aplicar técnicas básicas de orientación de forma individual y grupal en el centro.
- Interpretar un mapa básico para poder ubicarse y desplazarse por este.
- Colaborar en la organización y realización de actividades grupales.

CONTENIDOS: conocimiento y aplicación práctica de aspectos básicos de orientación, interpretación de un mapa básico, ubicación en el terreno, y colaboración en la organización y realización de actividades de orientación grupales.

METODOLOGÍA: Asignación de tareas, grupos reducidos, resolución de problemas y estilo creativo. Estrategia en la práctica global pura.

RECURSOS:

- **Materiales:** mapas del centro, bolígrafo, lápiz, borrador y conos.
- **Tecnológicos:** panel interactivo, ordenador y móvil.

LUGAR: aula y todas las zonas exteriores del centro.

FASE INICIAL – Tiempo total: 5 min

Material	Organización	T	Descripción tareas	Representación gráfica
Nada	Individual	5'	Se realiza una breve introducción sobre que va a consistir la sesión y su procedimiento durante esta.	

FASE PRINCIPAL – Tiempo total: 1h 35 min

Material	Organización	T	Descripción tareas	Representación gráfica
Panel interactivo, ordenador, móvil o tablets, papel y bolígrafo	Grupos de 3 o 4	30'	Aunque distribuidos por grupos, deben buscar información de forma individual sobre uno de los 3 temas planteados por el profesor, para ello tienen la ayuda de internet durante 10'. Tras buscarla deben anotar aquello que consideren relevante, pues después en 5' deben contar a sus otros compañeros de grupo lo encontrado. Tras esto se realiza un Kahoot por equipos, aunque este se completa individualmente. Pero el equipo ganador es aquel que más puntos consiga sumando los de sus 3 miembros. El procedimiento del Kahoot es el mismo que en la clase anterior.	
Panel interactivo, ordenador, papel y bolígrafo o tablet	Grupos de 3 o 4	15'	Lo alumnos individualmente, aunque divididos en grupos, deben dibujar diferentes figuras geométricas que van aumentando progresivamente su dificultad. Para ello en el panel interactivo aparecen durante unos segundos dichas figuras que deben memorizar y representar lo más exactas posibles. Finalmente se dibuja el mapa del centro lo más detallado posible. Después de dibujarlo se enseña el mapa real del centro para que puedan añadir, modificar o realizarlo de nuevo.	
Mapas del centro, papel, bolígrafo, lápiz y borrador	Grupos de 3 o 4	10'	Cada grupo debe marcar en el mapa todas las papeleras del centro en lápiz con un círculo negro. De este modo, a la vez que interpretan el mapa, van ubicándose mientras reconocen el terreno. Después del tiempo marcado en grupo se les enseña el mapa correcto con todos los puntos marcados para tener feedback y comparar su actuación.	
Mapas del centro, papel, bolígrafo, lápiz, borrador y conos	Grupos de 3 o 4	40'	Por la mitad del centro (Zona 1), un miembro del grupo debe esconder un cono "baliza" dejando debajo un papel con los nombres del grupo (diferenciarse del resto) y marcarlo en el mapa. Después se lo entrega a sus compañeros que deben encontrarlo lo más rápido posible (juntos en todo momento). Así cada vez esconde uno y van rotando. Una vez todos hayan escondido, si lo consideran pueden avanzar y esconder por todo el centro (zona 2). El objetivo es encontrar la baliza lo más rápidamente posible. Mientras van surgiendo dudas de cómo orientarse, se van dando pistas para que reflexionen y consigan orientar el mapa, ubicarse y tomar las correctas direcciones. Variante: pueden añadir dos balizas consecutivas si lo desean.	

FASE FINAL – Tiempo total: 10 min

Material	Organización	T	Descripción tareas	Representación gráfica
Escalas verbales, y bolígrafo.	Grupos de 3 o 4	10'	Coevaluación: cada compañero evalúa a otro del mismo grupo según una escala verbal. Además, se dice aquello en lo que destaca o en que aspecto debe mejorar en mayor medida.	

ADAPTACIONES CURRICULARES: Ninguna

OBSERVACIONES: Recordar que la semana que viene se realiza la ruta de senderismo y es necesario traer el material correspondiente.

U.D.: AFMN	CURSO: 1º ESO D	Bloque: Actividades adaptadas al medio	S.Didáctica: Ruta de senderismo	Sesión: 3
------------	-----------------	--	---------------------------------	-----------

Nº alumnos: 20

TÍTULO de la sesión: RUTA A LA PENYA NEGRA

OBJETIVO de aprendizaje:

- Conocer y aplicar conceptos y técnicas básicas de senderismo de forma individual y grupal.
- Elaborar una ruta de senderismo de forma autónoma haciendo un buen uso de las TICs.
- Conocer la flora y fauna autóctona de la sierra de Crevillente.
- Respetar el medioambiente.

CONTENIDOS: conocimiento y aplicación de aspectos básicos de senderismo, diseñar una ruta de senderismo, conocimiento de la flora y la fauna autóctona, y respeto por el medioambiente.

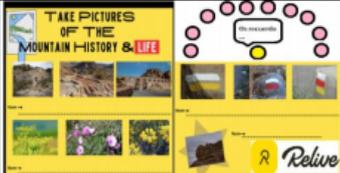
METODOLOGÍA: Asignación de tareas, resolución de problemas y estilo creativo. Estrategia en la práctica global pura.

RECURSOS:

- **Materiales:** Comida, agua y material necesario para la ruta, listas de control y bolígrafo.
- **Tecnológicos:** móviles.

LUGAR: sierra de Crevillente, patio y aula.

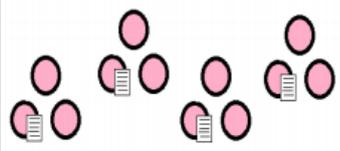
FASE INICIAL – Tiempo total: 10 min

Material	Organización	T	Descripción tareas	Representación gráfica
Nada.	Grupal	10'	Se realiza una breve explicación sobre el procedimiento de la ruta, normas de seguridad y de comportamiento para lo largo de la actividad, y de las tareas a realizar para diseñar el vídeo y llevar a cabo el proyecto de centro (tomar las fotos correspondientes). Por último, se comprueba que todos los alumnos activan la aplicación "Relive".	

FASE PRINCIPAL – Tiempo total: 3h 35 min

Material	Organización	T	Descripción tareas	Representación gráfica
Comida, agua y material necesario para la ruta y móviles	Individual, parejas o pequeños grupos según lo requieran los caminos y senderos	3h 35'	Ruta a la Peña Negra: ruta circular (IES Macià Abela - Peña Negra - IES Macià Abela). Por el camino los alumnos deben estar pendientes y realizar algunas fotos que se les pide, y otras libres, para llevar a cabo las tareas previamente establecidas (diseñar la ruta con "Relive", y realizar la tarea del proyecto de centro "Ministerio del tiempo"). Durante el recorrido, se les va informando sobre hechos y construcciones de interés histórico-culturales y se repasa contenido de senderismo y orientación vistos en clase a través de preguntas. Además, se realizaron 2 paradas de 20' para descansar, comer e hidratarse, aunque durante el recorrido se hizo alguna parada más para tomar fotos y realizar explicaciones. Finalmente se comprobó que todos guardaban la ruta para después poder compartirla.	

FASE FINAL – Tiempo total: 15 min

Material	Organización	T	Descripción tareas	Representación gráfica
Listas de control y bolígrafo.	Grupos de 3 o 4	15'	Autoevaluación grupal: aprovechando la vuelta al aula para recoger las pertenencias, se realiza la evaluación de la ruta mediante una lista de control. Cada grupo de forma conjunta, reflexionando y debatiendo respetuosamente evalúa a cada uno de sus miembros según los hechos observados durante la ruta. Por ello, las agrupaciones las realizan los alumnos con los compañeros que más tiempo han pasado durante la ruta.	

ADAPTACIONES CURRICULARES: Ninguna

OBSERVACIONES: tener mucho control del grupo por aspectos de seguridad y respeto del medioambiente.

TÍTULO de la sesión: ¡ORIENTACIÓN EN ESTADO PURO!

OBJETIVO de aprendizaje:

- Conocer conceptos básicos de orientación y senderismo.
- Aplicar técnicas básicas de orientación.
- Cooperar con sus compañeros de forma responsable y respetuosa para conseguir sus objetivos.
- Respetar el entorno natural.

CONTENIDOS: conocimiento de conceptos básicos de orientación y senderismo, aplicación de técnica básica de orientación, cooperación entre miembros del equipo y respeto al entorno natural.

METODOLOGÍA: Asignación de tareas, grupos reducidos y resolución de problemas. Estrategia en la práctica global pura.

RECURSOS: Materiales: mapas del parque, tarjeta de control, balizas, bolígrafo, y rúbricas de autoevaluación.

LUGAR: Parque Nuevo Municipal

FASE INICIAL – Tiempo total: 25'

Material	Organización	T	Descripción tareas	Representación gráfica																																
Mapa, tarjeta de control y balizas	Grupal	25'	<p>Tiempo para trasladarse al parque nuevo (5 minutos andando). Una vez se llega se procede a explicar en que consiste la prueba, funcionamiento y normas de seguridad a seguir.</p> <p>La prueba: consiste en encontrar el mayor número de balizas posibles repartidas por todo el parque. Hay 4 mapas diferentes con 4 balizas cada uno. Cada baliza contiene una letra que la identifica y diferencia del resto, además de contener una frase que los alumnos deberán completar con alguna/s palabras vistas en la UD. De modo que, al llegar a cada baliza primero se comprueba que es la que busco y luego completo la frase. Todo esto se debe anotar en la tarjeta de control que cada equipo lleva. Así que, en grupos de 4, deben ir completando mapas. Cada vez que uno se completa deben ir al profesor para comprobar que esta todo correcto y poder coger otro mapa. Siempre que se complete un mapa el profesor les dice una parte de una frase final que deben descifrar. Para ello necesitan completar todos los mapas, o bien compartir partes de frases con otro equipo para entre ambos lograr descifrarla. El objetivo final es completar el mayor número de mapas posibles y descifrar la frase secreta.</p>	 <p>TARJETA DE CONTROL:</p> <table border="1"> <tr> <td colspan="2">Componentes del grupo:</td> </tr> <tr> <td>MAPA 1</td> <td>MAPA 2</td> </tr> <tr> <td>A</td> <td>E</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>F</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>G</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>H</td> </tr> <tr> <td colspan="2">FRASE MAPA 1: "¿quién es el nombre?"</td> </tr> <tr> <td>MAPA 3</td> <td>MAPA 4</td> </tr> <tr> <td>I</td> <td>M</td> </tr> <tr> <td>J</td> <td>N</td> </tr> <tr> <td>K</td> <td>O</td> </tr> <tr> <td>L</td> <td>P</td> </tr> <tr> <td colspan="2">FRASE MAPA 2: "¿cómo se llama el camino?"</td> </tr> <tr> <td colspan="2">FRASE MAPA 3: "¿cómo se llama el camino?"</td> </tr> <tr> <td colspan="2">FRASE MAPA 4: "¿cómo se llama el camino?"</td> </tr> <tr> <td colspan="2">FRASE COMPLETA: "¿cómo se llama el camino?"</td> </tr> </table>	Componentes del grupo:		MAPA 1	MAPA 2	A	E	B	F	C	G	D	H	FRASE MAPA 1: "¿quién es el nombre?"		MAPA 3	MAPA 4	I	M	J	N	K	O	L	P	FRASE MAPA 2: "¿cómo se llama el camino?"		FRASE MAPA 3: "¿cómo se llama el camino?"		FRASE MAPA 4: "¿cómo se llama el camino?"		FRASE COMPLETA: "¿cómo se llama el camino?"	
Componentes del grupo:																																				
MAPA 1	MAPA 2																																			
A	E																																			
B	F																																			
C	G																																			
D	H																																			
FRASE MAPA 1: "¿quién es el nombre?"																																				
MAPA 3	MAPA 4																																			
I	M																																			
J	N																																			
K	O																																			
L	P																																			
FRASE MAPA 2: "¿cómo se llama el camino?"																																				
FRASE MAPA 3: "¿cómo se llama el camino?"																																				
FRASE MAPA 4: "¿cómo se llama el camino?"																																				
FRASE COMPLETA: "¿cómo se llama el camino?"																																				

FASE PRINCIPAL – Tiempo total: 1h 10 min

Material	Organización	T	Descripción tareas	Representación gráfica
Mapas, tarjetas de control, balizas, bolígrafo	Grupos de 4	1h 10'	<p>En primer lugar, se pide 5 voluntarios "capitanes" para realizar los equipos. En segundo lugar, se le reparte a cada equipo un mapa diferente (para no coincidir todos a la vez en la misma baliza y se persigan sin tomar como referencia el mapa y el terreno), y su tarjeta de control para comenzar la prueba. Mientras juegan el profesor se sitúa en el centro del parque como punto de control para comprobar mapas, resolver dudas, y de referencia para cualquier urgencia. Se les hace hincapié durante todo momento que deben ir rotando los roles durante la búsqueda de las balizas (portar mapa y su lectura, anotar en la tarjeta de control, y verificar balizas con el profesor).</p>	

FASE FINAL – Tiempo total: 15 min

Material	Organización	T	Descripción tareas	Representación gráfica																																
Tarjetas de control, rúbricas y bolígrafo	Grupos de 4	15'	<p>Momento de comprobar mapas conseguidos e internar descifrar la frase secreta. Una vez completada, la sesión finaliza con la autoevaluación grupal según la prueba.</p> <p>Autoevaluación grupal: cada equipo de forma conjunta y compartida debe reflexionar y evaluar su actuación en la prueba según una rúbrica.</p>	<p>TARJETA DE CONTROL:</p> <table border="1"> <tr> <td colspan="2">Componentes del grupo:</td> </tr> <tr> <td>MAPA 1</td> <td>MAPA 2</td> </tr> <tr> <td>A</td> <td>E</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>F</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>G</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>H</td> </tr> <tr> <td colspan="2">FRASE MAPA 1: "¿quién es el nombre?"</td> </tr> <tr> <td>MAPA 3</td> <td>MAPA 4</td> </tr> <tr> <td>I</td> <td>M</td> </tr> <tr> <td>J</td> <td>N</td> </tr> <tr> <td>K</td> <td>O</td> </tr> <tr> <td>L</td> <td>P</td> </tr> <tr> <td colspan="2">FRASE MAPA 2: "¿cómo se llama el camino?"</td> </tr> <tr> <td colspan="2">FRASE MAPA 3: "¿cómo se llama el camino?"</td> </tr> <tr> <td colspan="2">FRASE MAPA 4: "¿cómo se llama el camino?"</td> </tr> <tr> <td colspan="2">FRASE COMPLETA: "¿cómo se llama el camino?"</td> </tr> </table> <p>Autoevaluación grupal:</p> 	Componentes del grupo:		MAPA 1	MAPA 2	A	E	B	F	C	G	D	H	FRASE MAPA 1: "¿quién es el nombre?"		MAPA 3	MAPA 4	I	M	J	N	K	O	L	P	FRASE MAPA 2: "¿cómo se llama el camino?"		FRASE MAPA 3: "¿cómo se llama el camino?"		FRASE MAPA 4: "¿cómo se llama el camino?"		FRASE COMPLETA: "¿cómo se llama el camino?"	
Componentes del grupo:																																				
MAPA 1	MAPA 2																																			
A	E																																			
B	F																																			
C	G																																			
D	H																																			
FRASE MAPA 1: "¿quién es el nombre?"																																				
MAPA 3	MAPA 4																																			
I	M																																			
J	N																																			
K	O																																			
L	P																																			
FRASE MAPA 2: "¿cómo se llama el camino?"																																				
FRASE MAPA 3: "¿cómo se llama el camino?"																																				
FRASE MAPA 4: "¿cómo se llama el camino?"																																				
FRASE COMPLETA: "¿cómo se llama el camino?"																																				

ADAPTACIONES CURRICULARES: Ninguna

OBSERVACIONES: Deben quedar muy clara las normas de seguridad y funcionamiento durante la prueba (límites del parque, no pisar zonas verdes, el grupo debe ir junto en todo momento, rotar roles en cada baliza, etc.).

U.D.: AFMN	CURSO: 1º ESO D	Bloque: Actividades adaptadas al medio	S.Didáctica: Diseño de recorridos	Sesión: 5
------------	-----------------	--	-----------------------------------	-----------

Nº alumnos: 20

TÍTULO de la sesión: ¡DISEÑA Y CORRE!

OBJETIVO de aprendizaje:

- Aplicar técnicas básicas de orientación.
- Cooperar con sus compañeros de forma responsable y respetuosa para conseguir sus objetivos.
- Diseñar propios recorridos de orientación sobre un mapa conocido.
- Dialogar con el profesor sobre su evaluación/calificación compartiendo su opinión sobre la UD.

CONTENIDOS: aplicación de técnicas básica de orientación, cooperación entre miembros del equipo, diseño de recorridos y diálogo con el profesor.

METODOLOGÍA: Asignación de tareas, grupos reducidos, resolución de problemas y estilo creativo. Estrategia en la práctica global pura.

RECURSOS:

- **Materiales:** mapas del centro, tarjetas de control, bolígrafos, recopilación de instrumentos de evaluación, conos, cuerdas, anillos, y volantes de bádminton.
- **Tecnológicos:** ordenador del profesor, y reloj/móvil.

LUGAR: zonas externas del centro

FASE INICIAL – Tiempo total: 15'

Material	Organización	T	Descripción tareas	Representación gráfica
Mapa, y tarjeta de control	Grupal	15'	Explicación del funcionamiento de la prueba que realizan mientras el profesor les llama individualmente para dialogar sobre su evaluación. Además, se explica un nuevo tipo de prueba "memoriza y corre". Este consiste en memorizar las balizas del mapa, ya que este no se puede coger.	

FASE PRINCIPAL – Tiempo total: 1h 10 min

Material	Organización	T	Descripción tareas	Representación gráfica
Mapas, tarjetas de control, móvil o reloj, conos, cuerdas, anillos, volantes de bádminton, lápiz, borrador y ordenador	Grupos de 3 o alguno de 4	1h 10'	Funcionamiento de la prueba: primero se realizan equipos eligiendo capitanes de forma aleatoria. Una vez distribuidos en equipos deben competir entre ellos. Cada equipo diseña sus diferentes recorridos con 3 balizas de forma libre para que los otros equipos los realicen. De forma que hay 9 posts diferentes con un determinado material como baliza (para no equivocarse), el cual los 2 equipos de dicha posta deben esconder y encontrar, primero uno esconde y el otro busca, luego cambio roles. Cuando ambos equipos hayan escondido y buscado se debe buscar otro rival en otra posta para seguir completando nuevos mapas. En las tarjetas de control deberán anotar contra quien se enfrentan, tipo de prueba elegida, material utilizado en esta y tiempo tardado en encontrar las 3 balizas del recorrido. El objetivo final es enfrentarse a todos los equipos y conseguir reducir el tiempo tras cada prueba.	

FASE FINAL – Tiempo total: 25 min

Material	Organización	T	Descripción tareas	Representación gráfica
Nada	Grupal	5'	Momento para realizar un breve resumen final destacando los objetivos y aspectos a más relevantes de la UD.	
Cuestionarios específicos, lápiz y borrador	Individual	20'	Finalmente deben rellenar los 2 cuestionarios post intervención necesarios para observar los resultados de esta y sacar conclusiones.	

ADAPTACIONES CURRICULARES: Ninguna

OBSERVACIONES: Deben quedar muy clara las normas de funcionamiento durante la prueba.