



Revista Digital de Educación Física

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

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

Antonio Baena Extremera

Profesor. Universidad de Granada. España

Email: abaenaextrem@ugr.es

Estrella González Melero

Profesor. Universidad de Extremadura. España

Email: esgonzalezm@unex.es

José Antonio Sánchez Fuentes

Profesor. Universidad de Murcia. España

Email: jasfuentes@um.es

RESUMEN

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

PALABRAS CLAVE:

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

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

ABSTRACT

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

KEYWORDS

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

1. INTRODUCCIÓN.

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

• Fase 1: experiencial y de conocimiento

1.1. Conocimiento de sí mismo y sus posibilidades

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

1.2. Conocimiento de los demás y del grupo de trabajo

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

1.3. Conocimiento del material e instalaciones

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

1.4. Reflexión grupal y autorreflexión

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

• Fase 2: práctica

2.1. Actividades con modificación de la situación real

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

2.2. Actividades con pequeñas modificaciones

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

2.3. Práctica analítica de la situación real

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

2.4. Actividades con situación global real

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

2.5. Reflexión final

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

Figura 1

Tabla periódica de apps y plataformas para profesores



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

D) La comprensión lectora, la expresión oral y escrita

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

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

E) La educación emocional y los valores

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

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

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

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

Fase 1: experiencial y de conocimiento

1.1. Conocimiento de sí mismo

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

1.2. Conocimiento del grupo

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

1.3. Conocimiento del entorno y material

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

1.4. Reflexión

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

Fase 2: práctica

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

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

2.5. Reflexión final

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

F) La igualdad de género y de oportunidades

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

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

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

Fase 1: experiencial y de conocimiento

1.1. Conocimiento de sí mismo.

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

1.2. Conocimiento de los demás y trabajo grupal igualitario

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

1.4. Reflexión grupal

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

Fase 2: práctica

2.4. Retos con conciencia de equidad

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

2.5. Reflexión y propuesta

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

3. CONCLUSIÓN

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

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

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

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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