



**Universidad**  
Zaragoza

**TRABAJO FIN DE GRADO**  
**MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**MOTIVACIÓN Y ORIENTACIÓN EN EL MEDIO DE**  
**NATURAL EN EDUCACIÓN FÍSICA**

**Motivation and Orientation in the Natural Environment in**  
**Physical Education**

Autora

Elena Pina Meseguer

Director

Daniel López-Plaza Palomo

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
2024/2025

## **Agradecimientos**

A mi tutor de la Universidad, Daniel López-Plaza Palomo, siendo fundamental en este trabajo. Gracias por compartir tus conocimientos y orientarme.

A mis amigos, por darme la posibilidad de llamaros así, por hacer más llevadero cualquier momento de la vida y todo el tiempo pasado con vosotros.

A mis padres, por darme una educación definida por el esfuerzo y los valores que hoy me definen. Gracias por estar siempre presentes, apoyándome en cada paso del camino.

A mi hermana, ejemplo de sacrificio, constancia y superación. Gracias por ser un modelo a seguir en lo personal y lo profesional.

A Raúl, por acompañarme en cada momento, por saber sacarme una sonrisa incluso en los días difíciles.

Y, por último, a mí. Por el compromiso y pasión que intento poner en cada cosa que hago, y por seguir luchando siempre por lo que creo.

## Resumen

El objetivo principal de este trabajo se centró en identificar las emociones suscitadas por el alumnado en las tareas enmarcadas en el contenido de orientación en los diferentes entornos de su realización, así como la motivación por el contenido. Se llevó a cabo en el CRA Bajo Martín, en concreto en toda la etapa de Educación Primaria del Colegio de La Puebla de Híjar. En concreto, tomaron parte 62 participantes, siendo 25 de ellos alumnas y 37 alumnos. La Unidad Didáctica de Orientación estuvo compuesta por diez sesiones, distribuidas en tres situaciones de aprendizaje, en función de la incertidumbre del medio. La información se recogió mediante los instrumentos de recogida de datos GES-C y PLOC-2, al finalizar las situaciones de aprendizaje 1 y 3. Los datos obtenidos se clasificaron y analizaron extrayendo conclusiones significativas relevantes a las emociones dominantes en el alumnado y su motivación hacia las tareas presentadas. Las diferencias mostradas en los diferentes lugares de práctica (el centro escolar o la salida del mismo) han sido recogidas en el trabajo y analizadas. La hipótesis inicial con la que se debe coincidir las conclusiones mostradas, indica que se debería observar una mayor motivación y emociones positivas en las tareas realizadas en el medio natural.

**Palabras clave:** alumnado, Educación Física, Orientación, emociones, motivación, Escala de Juegos y Emociones (GES), Escala del Locus Percibido de Causalidad en Educación Física-2 (PLOC-2).

## **Abstract**

The main objective of this project was to identify the emotions elicited in students by tasks related to orientation content in the various environments where these tasks were carried out, as well as their motivation toward the content. The study was conducted at CRA Bajo Martín, specifically throughout the Primary Education stage at the school in La Puebla de Híjar. A total of 62 participants took part, consisting of 31 girls and 31 boys. The Orientation Teaching Unit consisted of ten sessions, organized into three learning situations based on the level of environmental uncertainty. Data were collected using the GES-C and PLOC-2 instruments at the end of learning situations 1 and 3. The collected data were classified and analyzed, leading to significant conclusions regarding the dominant emotions in the students and their motivation toward the proposed tasks. The differences observed between the various practice settings (within the school or outside of it) were recorded and analyzed in the project. The initial hypothesis, which the conclusions should align with, suggests that greater motivation and more positive emotions would be observed in tasks conducted in natural environments.

**Keywords:** students, Physical Education, Orientation, emotions, motivation, Games and Emotions Scale (GES), Perceived Locus of Causality in Physical Education Scale-2 (PLOC-2).

## Índice

<b>Introducción y Justificación.....</b>	<b>5</b>
Objetivos.....	5
Objetivo General.....	5
Objetivos Específicos.....	6
<b>Marco Teórico.....</b>	<b>7</b>
La Educación Física.....	7
La Educación Física en la Escuela Rural.....	8
La Importancia del Contexto.....	10
Ventajas y Desventajas de la Escuela Rural.....	11
Orientación.....	12
Actividades Físicas en el Medio Natural.....	12
La Orientación.....	13
Currículo y Educación Física en el medio natural.....	14
Motivación.....	16
Teorías de la Motivación.....	18
La Motivación del Alumnado en Educación Física.....	19
Motivación y la Escala del Locus Percibido de Causalidad en Educación Física-2 (PLOC-2).....	20
Emociones.....	20
Emociones.....	20
Las Emociones del Alumnado en Educación Física.....	21
Emociones y Games Emotions Scale GES-C.....	22
<b>Metodología.....</b>	<b>23</b>
Participantes.....	23
Instrumentos.....	23
Variables.....	24
Procedimiento.....	24
Análisis estadístico.....	26
<b>Resultados.....</b>	<b>27</b>
<b>Discusión.....</b>	<b>34</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>40</b>
Limitaciones de Estudio.....	41
Perspectivas de Futuro.....	42
<b>Referencias.....</b>	<b>43</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>50</b>
Anexo 1. GES-C.....	50
Anexo 2. PLOC-2.....	51
Anexo 3. Unidad Didáctica de Orientación.....	51

## **Introducción y Justificación**

La Educación Física ha sido trasladada por la sociedad a un segundo plano en el currículo escolar. Sin embargo, esta área de conocimiento ha demostrado ser un campo fundamental para el desarrollo integral del alumnado, en el ámbito físico, social y emocional, gracias a numerosos estudios que lo defienden.

En las recientes leyes educativas, las cuales han sufrido reformas de gran importancia, han reflejado la importancia de incluir actividades que fomenten la competencia motriz y dar valor al trabajo de la motivación y gestión emocional. De este modo, la orientación en el medio natural es una gran herramienta educativa, especialmente en contextos rurales, donde el medio natural es un recurso pedagógico donde la naturaleza se convierte en un recurso pedagógico cercano al alumnado.

Este Trabajo de Fin de Grado plantea la necesidad de utilizar tareas de orientación en el medio natural. Así, pretende demostrar cómo afecta el entorno en el que se realiza la práctica de actividades físicas a la motivación y las emociones del alumnado de aulas multigrado en zonas rurales.

El diseño de intervención planteado está adaptado a las características del Colegio Rural Agrupado donde se desarrolla, con un alumnado heterogéneo, ya sea por nivel de desarrollo o por edad, utilizando metodologías contextualizadas al mismo. Este contexto acerca el contenido al medio natural, promoviendo valorar el potencial de la orientación como medio para fortalecer la conexión del alumnado con su entorno.

La justificación del presente trabajo se enmarca en varios factores. En primer lugar, la preocupación por una motivación autónoma, ya que se relaciona con el establecimiento de aprendizajes más duraderos y satisfactorios. Además, el trabajo y desarrollo de la educación emocional en el aula de Educación Física. Por último, se destaca el fomento y respeto por el entorno que rodea al alumnado, por el medio natural.

La hipótesis planteada a raíz de los objetivos se formula como: "La implementación de actividades de orientación en el medio natural aumentará la motivación del alumnado y generará emociones positivas durante la práctica, en mayor medida que las clases en un entorno conocido y controlado de Educación Física."

Por ello, este Trabajo Fin de Grado analiza los efectos de una Unidad Didáctica de orientación sobre la motivación y las emociones del alumnado. De esta manera, el trabajo intenta demostrar que la Educación Física en contextos rurales puede ser un motor de innovación educativa y fortalecer el vínculo de los alumnos y alumnas con su entorno natural.

## **Objetivos**

### ***Objetivo General.***

Analizar los efectos de una Unidad Didáctica de orientación en la motivación y las emociones de alumnado de toda la etapa de Educación Primaria en un contexto rural.

### ***Objetivos Específicos.***

- Analizar el impacto de la orientación en el Medio Natural sobre la motivación intrínseca y extrínseca en alumnos de educación multigrado.
- Identificar las emociones experimentadas por los estudiantes durante las actividades de orientación.
- Comparar los niveles de motivación entre alumnos y alumnas antes y después de participar en actividades de orientación en el Medio Natural.

## **Marco Teórico**

### **La Educación Física**

Según Corpas et al. (1994), la educación física colabora a la formación de la personalidad de la persona, ayudando a formarse de forma física, intelectual y moral. Además, desarrolla al individuo de forma fisiológica, intelectual, moral y social, aumentando el potencial y reforzando el carácter, y viéndose favorecido durante el desarrollo de la personalidad.

Estos mismos autores, Corpas et al. (1994), amplían dicha definición al incluir una serie de características propias de la Educación Física. En primer lugar, esta área del conocimiento debe transmitir al alumnado hábitos saludables, conocimientos específicos y destrezas prácticas orientadas a mejorar la calidad de vida. Además, busca satisfacer las necesidades individuales de movimiento, desarrollando las capacidades físicas y motrices de cada uno. En este sentido, se forma al alumnado sobre el funcionamiento del cuerpo humano y sobre los efectos que tiene el ejercicio físico. También se explican las relaciones entre la actividad motriz y la salud, y con ello su importancia para el bienestar integral de la persona.

El área de Educación Física es un área de conocimiento obligatorio en el currículum de Primaria y Secundaria. Pese a ello, sigue siendo percibida como una asignatura de menor importancia dentro de lo educativo: "para muchos profesores, alumnos y padres ocupa un estatus educativo bajo" (Kirk, 1990). Investigaciones como las de Bain (1990) confirman la marginalidad de esta asignatura.

En referencia al currículum actual, la Educación Física entendida desde lo educativo, es un área obligatoria en la etapa de Educación Primaria. La ORDEN ECD/866/2024, de 25 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, define la Educación Física (EF) como área que persigue el desarrollo de la persona en su globalidad, lo que implica aspectos motores, biológicos, cognitivos, de relación interpersonal y afectivo-emocionales (Ministerio de Educación, 2024). Al ser un área apoyada en las acciones motrices, ésta hace énfasis en el desarrollo de las capacidades y recursos necesarios para la adquisición y perfeccionamiento de las conductas motrices. Enriqueciendo esta idea, deberemos potenciar la integración de actitudes ecosocialmente responsables, los valores, la autorregulación emocional, la cultura, los beneficios para la salud, fomentando una actividad física orientada hacia una participación autónoma, satisfactoria y prolongada a lo largo de toda la vida.

Debemos destacar de la definición que nos da el currículo de Aragón (Boletín Oficial de Aragón [BOA], 2022) las ideas que se recogen a continuación. La globalidad del desarrollo influye en las capacidades físicas de cada estudiante y también en la forma en la que pensamos o relacionamos con los demás. Es por ello que se da una mayor importancia a desarrollar actitudes responsables con los compañeros, consigo mismos y con lo que les rodea, fomentando así una autorregulación emocional; y promover en el alumnado una participación a largo plazo de la práctica deportiva, de manera autónoma.

### **La Educación Física en la Escuela Rural**

Según López (2006), consideran a la escuela rural como un entorno lleno de numerosas posibilidades que favorecen una educación de calidad. Por parte de Sepúlveda y Gallardo (2011) caracterizan a los centros del entorno rural por disponer de una organización propia y muy específica, mediante la cual deben adaptarse constantemente a sus singularidades, garantizando una educación de calidad. Ambas definiciones tienen puntos característicos de las escuelas rurales, que si las combinamos podemos tener una definición más completa de estas. Escuela rural podemos definirla como aquel centro con numerosas posibilidades gracias a su organización particular, asegurando una educación de calidad.

Según Boix (2004), la escuela rural es: “una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular, y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional”. Esta es la definición de educación rural más acertada y reconocida. Con ella, podemos destacar la estructura de estos centros educativos, apoyados en la diversidad de grupos con distintas edades, habilidades y destrezas curriculares, así como diferentes niveles de escolarización; y a su vez se amolda a las necesidades propias del entorno donde se encuentra (Boix, 2004).

De esta autora, debemos recoger la idea de que la educación rural no es una educación copia a la educación que se da en un entorno urbano. La educación rural tiene un modelo educativo con unas características singulares y propias en cada centro rural, diseñado para cada particularidad que estos presenten. Cada escuela rural es única.

Del concepto de “escuela rural” se han establecido, después de numerosos estudios, una serie de características que hacen que esta sea única. Estas características se resumen en: diversidad, escasa densidad de población, profesorado con cierto sentimiento de aislamiento,

escasez de alumnado, y este es muy heterogéneo, elevada participación y asociacionismo de las familias, centros pequeños (Bernal, 2011).

Según el informe redactado en 2022 por el Consejo Escolar de Aragón (2022), en el territorio rural aragonés, los centros educativos se clasifican en diferentes tipologías según las necesidades y características de las diferentes localidades (Consejo Escolar de Aragón, 2022). Entre lo tipos de centros que podemos encontrar se distinguen: escuelas infantiles de Primer ciclo, colegios públicos de infantil y primaria multigrado, Colegios Rurales Agrupados (CRA), Colegios Públicos de infantil y primaria graduados, Centros públicos integrados, Centros rurales de innovación educativa (CRIE), Escuelas Hogar, secciones de Institutos de Enseñanza Secundaria, Institutos de Enseñanza Secundaria (IES), Centros privados que imparten enseñanzas de régimen general, Centros de Profesorado, Centros Públicos de Educación de Personas Adultas, Centros de Educación Especial, Extensiones de Escuelas Oficiales de Idiomas, Red Integrada de Orientación Educativa (RIOE) y Escuelas y Conservatorios de música (Consejo Escolar de Aragón, 2022).

A continuación, entre los dieciséis tipos de centros educativos que ofrece la Comunidad Autónoma de Aragón, mencionados en las líneas anteriores, destacamos los más significativos en lo que respecta a la escuela rural aragonesa. En primer lugar, los Colegios Rurales Agrupados (CRA). Los CRAs agrupan varias aulas distribuidas en diferentes localidades bajo una misma dirección administrativa. Esto permite que el alumnado que habita en las zonas rurales reciban educación de calidad en sus municipios aún teniendo población reducida. También encontramos los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE), aquellos espacios dedicados a realizar actividades y proyectos innovadores y actividades educativas de corta duración. Reciben a los alumnos CRA y de los colegios multigrados para pasar varios días pudiendo participar en programas de temática de ciencia, cultura o medio ambiente. Así mismo, los Colegios públicos de infantil y primaria multigrado. Colegios que disponen de un aula, denominada escuela unitaria: y todos los alumnos de este centro asisten a ella independientemente de su edad, etapa y grado en el que se encuentren.

En este sentido, el proyecto educativo que se investiga en el presente trabajo está destinado a un Colegio Rural Agrupado, situado al norte de la provincia de Teruel, CRA Bajo Martín. Este presenta una organización escolar compuesta por aulas multigrado, las que

define Bustos (2011) como: “tipo de agrupamiento escolar en el que alumnado de diferentes grados comparte las condiciones del ambiente de aprendizaje”.

### ***La Importancia del Contexto***

Bona (2015) considera de gran importancia el contexto en el que cada niño reside y del centro educativo al que asiste con regularidad. Hay que diferenciar aquellos alumnos y alumnas estudiantes de un centro educativo situados en una pequeña localidad, estando rodeados del medio natural, de aquellos centros urbanos, aunque cuenten con mayores instalaciones, recursos, número de alumnado y maestras, etc., son muy diferentes los intereses e inquietudes que muestra el alumnado.

Aunque se han mencionado las principales características de la escuela rural, vamos a entrar en profundidad en ellas, siguiendo el estudio de Omeñaca (2008): la escasa población censada, y por tanto el escaso alumnado en el centro; la falta de recursos materiales, cantidad y calidad infraestructuras en las instalaciones del centro, un nivel de medios tecnológicos más reducido y menor cantidad de recursos económicos disponibles; el lugar geográfico en el que están ubicados y su alejamiento a recursos; la relación de la economía rural con el sector primario; ambiente más familiar, comunicativo y con vínculos socio afectivos intensos entre los habitantes, estos con una moral y un pensamiento más tradicional; y una cultura muy cultivada en literatura, folklore, o actividades tradicionales.

Es por ello, que el maestro de la escuela rural no solo debe conocer las singularidades de la zona en la que se encuentra el centro educativo, sino que también es importante se acerque a los habitantes de la localidad, fomente la capacidad de relacionarse de forma cercana con el alumnado, conociendo los intereses y capacidades de los mismos (Ruiz Omeñaca, 2008).

El entorno natural que rodea al centro es importante, ofreciendo beneficios en el aprendizaje y en el desarrollo de la personalidad del alumnado y el bienestar de ellos. En este sentido, conviene resaltar que lo que nos ofrece un aprendizaje en el medio natural, desde el aprendizaje contextualizado, el desarrollo de habilidades prácticas, hasta el fomento de valores ambientales y la vinculación con la comunidad (Hernández Escorcía et al., 2020).

## *Ventajas y Desventajas de la Escuela Rural*

Varios son los autores que coinciden en las ventajas que presentan las escuelas rurales. Se destacó el ambiente comunitario de las zonas rurales, la mayor implicación de las familias y su beneficio en el aprendizaje y en el ambiente educativo (García et al., 2012). López (2011) destaca, del mismo modo que García et al. la cohesión social que lleva a cabo el colegio rural en la zona, en los centros se lleva a cabo una labor comunitaria y cultural. Martín (2015), añade el bajo ratio y la atención personalizada al alumnado, y con ello, la mayor facilidad de los profesores para adaptarse a los niños y a sus necesidades al ser un menor número.

Por otro lado, en cuanto al nivel académico de los alumnos y alumnas en la escuela rural, en los informes PISA, realizados en todo el país, vemos como destaca esta escuela, dejándonos titulares como este de Cadena Ser, “La escuela rural mejora la educación aragonesa” (García, 2019). García (2019) habla sobre los datos obtenidos en estos informes, donde en el año 2019 el alumnado español empeoró sus resultados. Sin embargo, aunque Aragón también fuera a peor, siguió por encima del resto de las 9 comunidades autónomas. Uno de los factores que permite este “mayor nivel escolar” fue la escuela rural, aquellas comunidades en las que más alumnos hay en los medios rurales son aquellas que se presentan por encima de las demás. Juan Antonio Planas, presidente de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, afirmaba en la entrevista la importancia de la atención individualizada que reciben en la escuela rural: “La clave es la personalización de la educación, es más importante que haya un profesor para ocho o diez alumnos, aunque sean de diferentes cursos, que un docente para veinte del mismo curso”.

Además, el maestro de la escuela rural es el responsable de más de un nivel educativo, lo que conlleva un mayor compromiso profesional. Además, “la escuela rural no tiene demasiadas trabas burocráticas, salvo aquellas impuestas por la Administración” (Llevot & Garreta, 2008), lo que permite a estos docentes rurales alterar las programaciones, realizar actividades con mayor libertad según los intereses de los alumnos e improvisar sin obligación de demandar excesivos permisos. Estos docentes, para poder salir adelante, se ven forzados en ocasiones a experimentar, crear o innovar, creciendo así como profesionales.

Podemos concluir como las fortalezas de la escuela rural son, a grandes rasgos, la estrecha comunidad que se forma, el compromiso de las familias y el contexto social, además

del bajo número de estudiantes y por ello la individualización del aprendizaje que se puede llevar a cabo.

Del mismo modo, las limitaciones encontradas en la escuela rural son llamativas, vistas por diversos autores en sus artículos. Murillo y Hernández (2011), destacaron que la falta de recursos materiales y tecnologías es uno de los principales retos que se ha de afrontar desde la escuela rural. Esta desventaja en lo respectivo a lo tecnológico puede obstaculizar las posibilidades de aprendizaje y se ha llevado a cabo a través de metodologías innovadoras.

Bernal (2011) nombra la falta de medios tanto materiales, como humanos, que lleva a otra de las principales desventajas de las que se hablan, la no estabilización de los profesores en los centros, algo que lleva a la no continuidad en los años. Siguiendo esta limitación, el desafío de atraer y retener a profesionales cualificados, López y Martínez (2013), concluyeron que numerosos profesores optan por desempeñar su labor en el área urbana debido a las condiciones laborales más favorables y el crecimiento de las personas que ahí se les ofrece. Todo ello lleva a una rotación entre el profesorado, siendo los principales afectados los alumnos y alumnas, y teniendo un impacto negativo en la calidad de la educación que se ofrece.

La distancia geográfica y aislamiento entre núcleos de población también es una de las grandes dificultades de la escuela rural. Según menciona Rodríguez (2017), es frecuente que los alumnos de las áreas rurales tengan que ser transportados desde su domicilio hasta su centro de referencia. Esto es algo que puede perjudicar a su asistencia, en especial cuando hay unas condiciones climatológicas adversas. Además este aislamiento provoca una falta de actividades extraescolares o recursos complementarios a la educación.

Una síntesis de todo lo mencionado anteriormente como limitaciones que presentan los centros rurales son: la falta de recursos humanos y materiales, infraestructura, permanencia del profesorado, así como a lo relativo a la variedad educativa.

## **Orientación**

### ***Actividades Físicas en el Medio Natural***

Cuando hablamos de Actividades Físicas en el Medio Natural (AFMN) nos referimos a un conjunto de actividades realizadas en un espacio externo al centro, aunque no siempre se dan las condiciones para su implementación, por eso debemos extraer el concepto de las

siguientes definiciones. Según Lagardera Otero (2004), la actividad física en el medio natural o AFMN son acciones básicas que implican un desplazamiento con o sin materiales en el medio natural, con una respuesta hacia las variaciones de las características del medio, hablando de un medio en incertidumbre. Baena y Baena (2003) destacan los valores didácticos de las AFMN, entre los que encontramos una mejora de la motivación a través de experiencias innovadoras que desarrollan sentimientos de aventura como la libertad y la toma de riesgos, a través de la puesta en práctica de actividades que fomenta la participación activa del alumno.

Las AFMN están presentes en la Educación Primaria como un bloque de contenidos propio incluido dentro de los últimos currículos de Educación Física (Sáez Padilla, 2008). Esto se debe a los grandes beneficios que estas actividades dan al alumnado (Arribas, 2008), como son la ruptura con la cotidianidad y el trabajo en valores sociales (Cantero, 2011). Hay que destacar que en numerosos estudios se muestra cómo se trabaja poco y mal los contenidos de este en los centros escolares (Sáez Padilla et al., 2011). Son muchas las dificultades encontradas para su correcta aplicación en los centros educativos (Granero et al., 2010), desde la propia organización y gestión de las actividades hasta los factores referentes al profesorado y al alumnado.

### ***La Orientación***

Según Julián & Pinos (2011), la orientación se define como «elegir el itinerario ideal» para desplazarnos, en el menor tiempo posible, por un terreno natural variado, normalmente de bosques, en el que los orientadores, con la ayuda de un mapa del lugar y una brújula, pasan por unos controles señalados con absoluta exactitud en el mapa y materializados en el terreno con las balizas.

En otra definición, Miguel (2001) hace referencia a un concepto amplio de la misma: “orientarse espacialmente consiste en conocer dónde estamos situados y cómo llegar a otros puntos y destinos”. Es por ello por lo que podemos concretar que la orientación es la acción que permita ubicarnos y situarnos en el espacio, pudiendo utilizar estrategias dependiendo del terreno y características de la misma.

Podemos argumentar estas definiciones de la siguiente manera. La realización de la actividad de orientación en el medio natural, o adaptación al mismo, permite ubicarse, y orientarse de manera efectiva en entornos naturales. Es una habilidad fundamental que

permite a los alumnos explorar y moverse en estos entornos de manera segura y eficiente. La orientación en el medio natural involucra la utilización de información espacial.

La importancia de acercar al alumnado al medio natural se apoya en diversas áreas, haciendo hincapié en la seguridad y la supervivencia en entornos naturales: permite evitar peligros y encontrar rutas seguras, fomenta la conexión con la naturaleza y promueve la apreciación y el cuidado del medio ambiente (Baena A. y Baena S., 2003).

Los orígenes de la orientación los enmarca Gómez (2013) en los países escandinavos, siendo Noruega el país que celebra la primera competición en 1898. Es en 1972 cuando llega a España a través de un docente de esgrima sueco llamado Kronlund.

En este proyecto se trabajan las actividades de orientación, con una adaptación según el nivel y habilidades del alumnado, la etapa de Educación Primaria, intentando que se trate de menor manera el aspecto deportivo, ya que principalmente el alumnado aprende a interpretar el mapa, orientarse, determinar la dirección y completar la ruta de manera independiente y eficaz.

## **Currículo y Educación Física en el Medio Natural**

Para analizar los efectos de las actividades físicas en el medio natural sobre la motivación y emociones de alumnado de aulas multigrado, es fundamental tener presente la normativa educativa vigente en la Comunidad Autónoma, Aragón, para Educación Primaria. En el año 2020 fue cuando entró en vigor la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, también conocida como LOMLOE; siendo en julio de 2024 su última modificación. Esta ley cambia el panorama educativo, teniendo unas nuevas prioridades educativas.

Tomando de referencia la Ley Orgánica 3/2020, las competencias específicas que se evalúan y de donde parten las actividades realizadas son tres, con sus respectivos criterios de evaluación, del mismo modo asociados a un Saber Básico:

- Competencia específica 1: Adoptar un estilo de vida activo y saludable, practicando regularmente actividades físicas que contribuyan al bienestar físico, mental y social.

- Criterio 1.5: Participar en actividades físicas en el medio natural, mostrando actitudes de respeto y cuidado hacia el entorno y hacia los demás participantes.
- Bloque A. Resolución de problemas en situaciones motrices.
- Competencia específica 3: Participar en actividades físicas en el medio natural, valorando su contribución al disfrute personal y al respeto por el entorno.
  - Criterio 3.1: Planificar y llevar a cabo proyectos motores individuales o colectivos, asumiendo responsabilidades y cooperando eficazmente con los demás.
  - Bloque C. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.
- Competencia específica 4: Gestionar las emociones en contextos motrices, desarrollando habilidades de empatía y trabajo en equipo.
  - Criterio 4.1: Reconocer y gestionar las emociones propias y ajenas en situaciones motrices, mostrando empatía y control emocional.
  - Bloque D. Interacción eficiente y sostenible con el entorno.

Se destaca la competencia específica 3, la cual conlleva consigo impregnada gran carga emocional y afectiva a su significado. Esta competencia, así como su saber básico asociado (C. autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices), se centran en el desarrollo de los procesos dirigidos a regular la respuesta emocional del alumnado ante situaciones derivadas de la práctica motriz, así como incide sobre el desarrollo de las habilidades sociales y el fomento de las relaciones constructivas e inclusivas. Lo mismo ocurre con la motivación en esta competencia, que aunque en menor medida, se encuentra integrada en el currículo actual.

Por parte de las orientaciones metodológicas se destacan el método comprensivo, en el que el alumnado debe realizar una comprensión global de la tarea, fomentando con ello la toma de decisiones y la resolución de problemas; la asignación de tareas, la que se les muestra las tareas específicas al alumnado, promoviendo la responsabilidad individual y la autonomía en el aprendizaje; y la educación de aventura, buscando el desarrollo personal y social a través de la vivencia en el medio natural, fomentando la cooperación y la gestión emocional.

Las actividades físicas en el medio natural, en concreto la orientación, desarrollan habilidades como la lectura de mapas, la toma de decisiones, la orientación espacial y la resistencia física. Además, fomentan destrezas sociales como la comunicación y el trabajo en equipo.

La elección de este contenido, en relación con la ley, se justifica por la necesidad de analizar como el lugar de realización de la práctica de los contenidos puede hacer que incrementen la motivación y el bienestar emocional del alumnado. La orientación ofrece múltiples oportunidades para el desarrollo de competencias físicas y socioemocionales, en relación con los objetivos de desarrollo sostenible y los saberes básicos, como el de fomentar un estilo de vida activo y saludable, y de promover habilidades de cooperación y gestión emocional.

La orientación llevada a cabo en un entorno natural ofrece una oportunidad única para el desarrollo emocional del alumnado. Numerosos son los estudios que indican que el grado de desarrollo de las Actividades físicas en el medio natural es un bloque poco y mal trabajado en los centros escolares (Sáez Padilla et al., 2011). Son muchas las dificultades encontradas para su correcta aplicación en los centros educativos (Granero et al., 2010), desde la propia organización y gestión de las actividades hasta los factores referentes al profesorado y al alumnado, especialmente lo relativo a la experiencia previa. De esta forma, se puede afirmar que existe un gran porcentaje de alumnado que finaliza su etapa escolar sin haber vivenciado activamente este bloque de contenidos.

## **Motivación**

La motivación se ha trabajado en numerosas ocasiones, por diversos autores, a lo largo de la historia; aportando definiciones referentes de la motivación. Según Herrera Soria y Zamora Guevara (2013), el término motivación hace mención al aspecto en virtud del cual el sujeto vivo es una realidad auto dinámica que le diferencia de los seres inertes. Por este motivo, Herrera Soria y Zamora Guevara (2013), proporcionan una segunda definición del término motivación: “proceso autoenergético de la persona que ejerce una atracción hacia un objetivo que supone una acción por parte del sujeto y permite aceptar el esfuerzo requerido para conseguirlo”. Los autores enfatizan que la motivación proviene de la propia elección y el esfuerzo del individuo, lo que demuestra que las personas reaccionan a factores externos y también pueden usar su fuerza interior para alcanzar sus objetivos.

Desde su enfoque, estos autores subrayan la motivación concibiéndola como un impulso proactivo y deliberado, lo que acentúa la noción de que la persona no solo reacciona a lo que le rodea, sino que también puede auto-impulsarse para alcanzar sus objetivos. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido. Se concibe la motivación como una acumulación de motivos que explica la conducta humana.

Por último, tomamos la definición de Woolfolk (2006): “un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta”. Este autor presenta un resumen del proceso de la motivación en tres funciones principales: activación, orientación y mantenimiento de la conducta. Este autor destaca la idea de que la motivación es el motor fundamental detrás de las acciones humanas y que su presencia o ausencia puede determinar el éxito o fracaso en distintas áreas (Woolfolk, 2006).

De esta forma, se puede argumentar que la motivación es un concepto clave para entender el comportamiento de las personas, especialmente de los alumnos y alumnas, ya que nos revela las razones detrás de sus acciones. La combinación de una visión autodinámica, estructural y funcional nos ofrece un marco para comprender cómo la motivación impulsa a las personas a alcanzar sus metas y a mantenerse en el camino hacia ellas, incluso cuando se enfrentan a dificultades.

Maquilón y Hernández (2011) conceptualizan dos tipos de motivación: motivación intrínseca y motivación extrínseca.

Por parte de la motivación intrínseca, esta se define como: motivación que procede del propio sujeto, que está bajo su control y tiene capacidad para auto reforzarse (Maslow 1943, citado en Maquilón & Hernández 2011). Como se observa en las investigaciones de Maslow (1943), para el ser humano el modo de llegar a la autorrealización personal consiste en satisfacer todas sus necesidades, primarias y secundarias. Las necesidades primarias son en las que se encuentran las biológicas, seguridad y permanencia; y en las secundarias, reconocimiento y estima.

Sin embargo, la motivación extrínseca se origina cuando ocurren una serie de factores externos que influyen sobre la motivación del estudiante. También es definida como aquella motivación que proviene del afán por obtener recompensas o aprobación de otros (Díaz y Hernández, 1999).

## ***Teorías de la Motivación***

La teoría más destacada es la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), en especial si hablamos de la motivación en el alumnado y en concreto en las clases de Educación Física. Deci y Ryan (2012), definen esta teoría como: “una teoría empírica de la motivación humana y la personalidad en los contextos sociales, que distingue entre motivación autónoma y controlada”. Además, éstos señalan que se trabajó en la teoría de la autodeterminación por los experimentos de los efectos que suponían las recompensas extrínsecas.

Almagro (2012) trabajó en cinco subteorías para abordar diferentes cuestiones, como son:

- Los efectos de los factores sociales en la motivación intrínseca.
- El desarrollo de la motivación extrínseca autodeterminada y la autorregulación a través de la interiorización y la integración.
- Las diferencias individuales en las orientaciones motivacionales.
- El funcionamiento de las necesidades psicológicas básicas universales que son esenciales para el crecimiento, la integridad y el bienestar.
- Los efectos de diferentes contenidos de meta en el bienestar y el rendimiento.

Otros autores, siguiendo con la teoría de la autodeterminación mencionan que se debe aplicar en el ámbito de la Educación Física para comprender los diferentes tipos de motivación que experimenta el alumnado. Estos tipos de motivación se ordenan de mayor a menor grado de autodeterminación (González-Cutre et al., 2011).

La motivación intrínseca es la cual el alumnado participa en clase porque disfruta aprendiendo y vivenciando las diferentes prácticas. En cambio, en cuanto a la motivación extrínseca podemos destacar: la regulación integrada (forma parte de su estilo de vida), regulación identificada (reconoce la importancia y beneficios de la Educación Física), regulación introyectada (sentimiento de culpa) y la regulación externa (debe hacerlo). Y por último la desmotivación, en la cual el alumnado no entiende por qué hay que dar EF y no sabe muy bien de qué le sirve y lo que puede obtener de ella y, por tanto, siente que está perdiendo su tiempo (Deci & Ryan, 2000).

El concepto de apoyo a la autonomía por parte del profesor influye decisivamente en la motivación experimentada por el alumnado. En otras palabras, en la subteoría de la evaluación cognitiva, la cual nos habla de que los contextos sociales pueden facilitar o

impedir la motivación intrínseca, mediante el apoyo o frustración de las necesidades psicológicas básicas (Deci & Ryan, 2000).

En este sentido, según la teoría de la autodeterminación, un maestro o maestra de Educación Física debe promover la elección, minimizar la presión para ejecutar las tareas de una manera determinada, valorar el comportamiento autónomo y fomentar la iniciativa personal de sus alumnos y alumnas. (Edmunds, et al., 2008).

No podemos olvidarnos del concepto de las necesidades psicológicas básicas. Deci y Ryan (2000) definen las necesidades como “nutrimentos psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, integridad y bienestar”. Esta teoría asume que existen tres necesidades básicas, innatas y universales: competencia, autonomía y relación con los demás.

### ***La Motivación del Alumnado en Educación Física***

Han sido diversos los autores que han mostrado cómo la motivación en las clases de Educación Física influye directamente en el rendimiento, la participación activa del alumnado y el desarrollo de habilidades socioemocionales, destacando su relación con varias consecuencias tanto a nivel académico como personal. Entre éstas podemos destacar: esfuerzo en las clases de EF e intención de ser físicamente activo, diversión en EF o un mayor tiempo de práctica deportiva extraescolar (Méndez-Giménez et al., 2012). Sánchez et al., (2012) argumentan que “la regulación motivacional del alumnado durante las clases de EF porque contribuye a fomentar estilos de vida saludable”. En estas líneas se ve la gran importancia que recoge el área de Educación Física, por su aportación de una participación activa entre los estudiantes.

Siguiendo con la línea de Sánchez et al., (2012), autores que establecen cómo las clases de Educación Física motivan al alumnado (Almagro et al., 2015). Ésto se debe a que los alumnos y alumnas se mantienen activos físicamente, dan un mayor esfuerzo por dichas clases y hay una diversión en ellas. Estos factores demuestran que la motivación genera efectos muy enriquecedores en los estudiantes y produce múltiples beneficios.

## ***Motivación y la Escala del Locus Percibido de Causalidad en Educación Física-2 (PLOC-2)***

La teoría de la autodeterminación, siendo ésta comentada en las líneas anteriores, es utilizada en numerosos estudios para medir las regulaciones motivacionales, y, aunque se empleen diversos instrumentos de medida, el más utilizado es la “Escala del Locus Percibido de Causalidad en Educación Física” (Perceived Locus of Causality Scale, PLOC; Goudas, Biddle y Fox, 1994).

Esta versión de la PLOC permite medir las formas de motivación que establece la teoría de la autodeterminación, sin tener en cuenta la regulación integrada. Este instrumento ha sido utilizado en España a partir de la adaptación y validación de Moreno-Murcia et al. (2009). Recientemente, Ferriz et al. (2015), incorporaron a la PLOC los cuatro ítems que Wilson, Rodgers, Loitz y Scime (2006) propusieron para medir la regulación integrada, obteniendo un instrumento (PLOC-2) que mide el continuo motivacional completo establecido por la teoría de la autodeterminación en el contexto de la Educación Física (Trigueros et al., 2017).

### **Emociones**

#### ***Emociones***

Según Caballero, et al. (2016), “las emociones determinan constantemente el comportamiento humano”, es por lo que estas no pueden desvincularse de lo referente a lo educativo; la educación emocional es necesaria para el desarrollo integral del alumnado. Entre las múltiples definiciones referidas con concepto de emoción podemos destacar la de Feldman y Blanco: “no es una sola cosa, sino que está representada por múltiples componentes que se reflejan en respuestas fisiológicas, conductuales y subjetivas” (Feldman y Blanco, 2006).

Goleman (2012) definió las emociones así: “una sensación que incluye pensamientos, estados del cuerpo, estados mentales y la inclinación a actuar de cierta manera”. Si bien no todos estuvieron de acuerdo, Mannino y Robazza señalaron que “hay bastante acuerdo en que las emociones son sucesos intrincados que tocan diversas áreas: la vivencia personal (en sus procesos mentales y emocionales), la activación del cuerpo y la forma de expresarse (con gestos, la voz o movimientos)” (Mannino y Robazza, 2004).

Los estudiantes a menudo sienten emociones que dificultan su aprendizaje. En esos momentos, muchos no reconocen lo que sienten ni cómo manejarlo. Por lo tanto, es vital ayudar a los estudiantes a reconocer y controlar sus emociones (Fernández-García & Fernández-Río, 2019).

Bisquerra entendía las emociones como: “una condición compleja del cuerpo, marcada por una alteración que prepara para una reacción ordenada, y que normalmente surge en respuesta a algo que pasa fuera o dentro de uno” (Bisquerra, 2015). Gracias a Goleman (1995) por popularizar la idea de Inteligencia Emocional, hoy vemos que la sociedad muestra más interés en esto, viéndolo como una herramienta para triunfar y estar contento en distintos aspectos de la vida (Casassus, 2006; Fernández-García & Fernández-Río, 2019).

### ***Las Emociones del Alumnado en Educación Física***

Del mismo modo que la sociedad cambia, también lo hace la educación. Estos cambios son visibles en especial en lo referente a la inteligencia emocional. Ferrándiz, Hernández, et al. la definieron como: “habilidad necesaria que proporciona al individuo la posibilidad de conocer sus estados emocionales, comprender y controlar las emociones y sus respuestas de comportamiento” (Ferrándiz, Hernández, et al., 2012).

Integrar la inteligencia emocional en las escuelas, tal como se plantea en la actualidad, requiere no solo implementar talleres para los estudiantes. También exige que esta perspectiva penetre la estructura del colegio: desde el ambiente general y de cada aula, hasta cómo interactúan los grupos de trabajo y lo que se enseña en clase (Bisquerra, Soldevila et al., 2005).

Diversos autores, como Fernández-Berrocal y Ramos (2004), o Gallego y Gallego (2004), por ejemplo, así como Gardner en 2005 y Perrenoud en 2004, han puesto de manifiesto la relevancia de integrar habilidades socioemocionales en la capacitación del profesorado. Subrayan, sobre todo, aquellas destrezas que facilitan el manejo de escenarios con relaciones interpersonales y la regulación de las propias emociones. En cuanto al desarrollo de la inteligencia emocional en la educación, varios estudios apuntan a que el punto de partida debe ser la identificación y la plena consciencia de las emociones sentidas (Bisquerra, Soldevila et al., 2005). Para facilitar este proceso, se propone que el alumnado viva experiencias a través de tareas de orientación en diferentes entornos.

Los estudios sugieren que las clases de Educación Física y cómo se comportan los docentes influyen bastante en los alumnos y alumnas, mostrando un modelo a seguir y enseñando a ser responsables a través del deporte (Hellison, 2003). Aun así, aunque sabemos lo importante que es la inteligencia emocional para educar y aprender, es verdad que introducirla en los colegios no es tarea fácil.

### ***Emociones y Games Emotions Scale GES-C***

La herramienta Escala de Juegos y Emociones, o Games Emotions Scale (GES), es un cuestionario diseñado para calcular cómo de intensas son las emociones que siente la gente cuando participa en un juego motor o actividad deportiva (Duque-Ramos et al., 2023). Lavega et al. (2013) aprobaron esta escala, tomándose como referencia la forma en que Bisquerra (2000) organiza las emociones. Y, aunque se le hicieron algunos ajustes, como la GES II (Lavega et al., 2018), la GES-C (Alcaraz-Muñoz et al., 2022) es una versión adaptada y probada para niños de entre nueve y doce años, donde la intensidad de las emociones se representa con dibujos.

En las investigaciones, la escala sirvió para medir qué tan fuertes eran las emociones y para saber por qué aparecían ciertas emociones en las actividades motrices que se proponían en las clases de Educación Física, sobre todo en el tema de la orientación. Este trabajo se realizó en una escuela rural, lo que hizo más fácil hacer actividades al aire libre y creó un ambiente perfecto para usar este tipo de material. Muchos estudios respaldan el uso de esta escala, ya que es válida y fiable en entornos educativos, especialmente porque permite analizar a fondo cómo se siente el alumnado al aprender de forma activa. Si hablamos de Educación Física, esta es la única escala hecha específicamente para evaluar emociones en el deporte, lo que la hace muy útil e importante para las investigaciones en esta área.

## Metodología

El presente Trabajo de Fin de Grado se basa en una metodología cuantitativa. El estudio definido a lo largo de este proyecto se lleva a cabo en el CRA Bajo Martín, un Centro Rural Agrupado en la provincia de Teruel; en concreto se realiza en el Colegio Julio Sanz Gimeno de La Puebla de Híjar, cabecera del CRA.

### Participantes

Para este trabajo participaron de manera voluntaria un total de 62 estudiantes de Educación Primaria.

**Tabla 1**

*Participantes de la intervención*

<b>Aula</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Alumnas</b>	<b>Total</b>
1º	8	4	12
2º	5	4	9
3º y 4º	14	8	22
5º y 6º	10	9	19
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>25</b>	<b>62</b>

*Nota.* Fuente: Elaboración Propia.

En relación con el comportamiento y la convivencia del alumnado, cada clase presenta características particulares. Se observó una participación activa por parte de algunos estudiantes, mientras que otros manifestaron conductas de oposición o presentaron dificultades para mantener una actitud adecuada durante las actividades, en algunos casos asociadas a condiciones individuales de carácter físico. Respecto al clima del centro, este mostró cierta variabilidad, alternándose momentos de alta implicación y participación del alumnado con otros en los que se evidenció distracción y falta de atención.

### Instrumentos

La obtención de datos se llevó a cabo gracias a dos cuestionarios, referidos al ámbito motivacional y emocional.

El primero, GES-C, siendo Alcaraz Muñoz et al., en 2022 quienes adaptaron la GES (Lavega, March et al., 2013) para niños de Educación Primaria. En este cuestionario, siguiendo a Ekman (1993), se consideró la ira, la tristeza y el miedo como emociones

negativas por ser básicas; la sorpresa como emoción básica neutra; y como emociones positivas, la alegría y el amor (Ekman, 1993). Esta selección de emociones se realizó dentro de la clasificación propuesta por Bisquerra (2009) con fines educativos. La escala original, una escala tipo Likert que iba de 0 a 10, se cambió a una escala con menos niveles, del 1 al 5, de la emoción nada sentida a muy sentida. Se añadieron símbolos gráficos que representan expresiones faciales en función de la emoción y la intensidad emocional siguiendo las aportaciones de De Klerk et al., (2014) y Faces Scale de Wong-Baker (1988).

Por otra parte, se utilizó el cuestionario “Perceived Locus of Causality” (PLOC) de Goudas, Biddle y Flox (1994), traducido y validado al español por Chillón, González y Moreno (2009) sobre motivación. La escala se crea para medir la motivación contextual en clases de EF. Este cuestionario se elaboró a través de veinte enunciados y cada uno de ellos se agrupó en varios ítems como motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y la desmotivación (Trigueros et al., 2017).

En lo que se refiere a los valores empleados, en el instrumento GES-C, se utilizó los valores del 1 al 5, ya que se representaba así en el cuestionario; en cambio, en el PLOC-2, se recogen valores del 4 al 28, puesto que se recogen datos de cada ítem de 4 cuestiones definidas del 1 al 7 cada una de ellas.

Se tradujeron los emoticonos a una escala del 1 al 5, donde el uno representaba “nada”, 2 “poco”, 3 “algo”, 4 “bastante” y 5 “mucho”, por parte de la Escala de Juegos y Emociones para niños (GES-C). Por su parte, la Escala del Locus Percibido de Causalidad en Educación Física-2 (PLOC-2), la que contaba con 20 cuestiones, estuvo dividida en 5 ítems siendo evaluados del 1 (totalmente en desacuerdo) al 7 (totalmente de acuerdo); finalmente, con la suma de las 4 preguntas relacionadas a un mismo ítem, este oscilaba entre 4 y 28.

Además, se mencionó que en las figuras que presentaron los resultados del test GES-C, las emociones fueron ordenadas según la propuesta de Robert Plutchik, psicólogo conocido por su teoría de la rueda de las emociones, quien había planteado que estas podían disponerse en un continuo que iba desde las más positivas hasta las más negativas.

Se añadió a estos cuestionarios una pregunta: “¿Qué pregunta ha sido más difícil?”. Esta pregunta se planteó por si algún niño no comprendía algún enunciado, con el fin de poder registrarlo y tenerlo en cuenta.

## **Variables**

Las variables que afectan en esta investigación son las siguientes: (a) la variable dependiente es la motivación en EF mientras que (b) la variable independiente es la implementación de una Unidad Didáctica de Orientación en un centro educativo en el medio rural.

## **Procedimiento**

Para poder llevar a cabo este trabajo, se solicitaron los permisos pertinentes. De este modo se obtuvo la aprobación en primer lugar del equipo directivo del centro, y posteriormente los consentimientos del docente, alumnado y padre/madre/tutores legales. Una vez recibidos, se procedió a utilizar los instrumentos de investigación para la recogida de datos.

La recolección de los datos del presente trabajo se decidió utilizar el periodo de prácticas de mención de Educación Física que se llevó a cabo en el CRA Bajo Martín, en concreto en el colegio de La Puebla de Híjar.

Esta muestra de datos se tomó en el transcurso de la realización de Unidad Didáctica de Orientación. Este contenido se impartió en el mismo periodo de tiempo en todas las aulas del CRA, realizándose tareas similares o adaptadas a las necesidades y habilidades de los alumnos y alumnas. Esta se dividió en tres momentos: entorno conocido, entorno cercano y entorno desconocido; los cuales fueron las tres Situaciones de Aprendizaje en las que el alumnado se enfrentó a una incertidumbre creciente. Es por ello por lo que la primera recogida de información fue en la última sesión destinada al momento 1, momento en la que la incertidumbre era inexistente, realizándose las tareas en el gimnasio escolares o las pistas de recreo, zonas familiares para el alumnado. La segunda recogida de información se realizó al terminar la Unidad Didáctica, después de la salida al medio natural. En ambos momentos los alumnos y alumnas completaron los cuestionarios: GES-C y PLOC-2.

Aunque las sesiones, y por consiguiente las tareas de las mismas, fueron adaptadas al nivel que presenta cada aula, así como a las características personales/individuales del alumnado, se recogieron las sesiones realizadas de esta Unidad Didáctica de Orientación (Anexo 3).

**Tabla 2**  
*Momentos de recogida de información*

<b>Situaciones de aprendizaje</b>	<b>Temporalización</b>	<b>Sesiones</b>	<b>Recogida de información</b>
SA1. Momento 1.	19 de febrero	1. ¿Dónde estoy?	
	20 de febrero	2. Introducción a la orientación: los puntos cardinales.	
	21 de febrero	3. ¿Me oriento?	
	26 de febrero	4. Nos familiarizamos con los mapas.	X
SA2. Momento 2.	27 de febrero	5. Completamos nuestros mapas.	
	28 de febrero	6. Encuentra la baliza.	
	5 de marzo	7. Memoriza el recorrido.	
	6 de marzo	8. Carrera de orientación.	
	7 de marzo	9. Conociendo mi pueblo.	
SA3. Momento 3.	12 de marzo	10. Me voy al campo.	X

*Nota.* Fuente: Elaboración Propia.

### **Análisis estadístico**

Una vez recabados los datos en el programa de intervención, se pasó a la hoja de cálculo Excel (Microsoft, USA), utilizando dos documentos diferentes para cada cuestionario: GES-C y PLOC-2.

Todas las medidas de los parámetros se muestran como media (M) y desviación estándar (DE). Se verificaron los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas

mediante las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Levene, respectivamente. Cuando no se detectaron violaciones a dichos supuestos, las diferencias entre medias de los grupos se analizaron mediante la prueba t para muestras relacionadas. En los casos en que se rechazó el supuesto de normalidad, se empleó la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon. El nivel de significancia estadística se estableció en  $p < 0.05$ . El tamaño del efecto de las diferencias observadas se calculó utilizando el estadístico d de Cohen, considerándose pequeño ( $0.2 \leq d < 0.5$ ), moderado ( $0.5 \leq d < 0.8$ ) o grande ( $d \geq 0.8$ ), según los criterios propuestos por Cohen (1988). Todos los análisis estadísticos se realizaron con el software SPSS v29.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, EE. UU.)

## Resultados

Los datos recogidos se muestran en las tablas presentadas a continuación, en las que se recogen: la media (M), la desviación estándar (DE) y en las tablas de comparación de los datos, tablas 5 y 8, el valor P (P) y el tamaño del efecto d de Cohen (d de Cohen).

**Tabla 3.**  
*Pre-test GES-C*

	GES-C		
	ALUMNOS	ALUMNAS	TOTAL
	M±DE	M±DE	M±DE
FELICIDAD	3,67±0,83	4,04±0,35	3,83±0,61
ALEGRÍA	4±0,54	3,42±0,49	3,66±0,52
AFECTO	1,97±1,01	2,65±1,39	2,26±1,18
HUMOR	3,47±0,76	3,27±0,46	3,38±0,6
RECHAZO	1,47±0,31	1,85±0,71	1,63±0,65
VERGÜENZA	1,14±0,17	1,58±0,53	1,33±0,42
MIEDO	1,17±0,23	1,35±0,54	1,25±0,42
IRA	1,32±0,36	1,50±0,77	1,4±0,62
TRISTEZA	1,35±0,32	1,35±0,77	1,35±0,57

*Nota.* Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla 4.**  
*Post-test GES-C*

	GES-C		
	ALUMNOS	ALUMNAS	TOTAL
	M±DE	M±DE	M±DE
FELICIDAD	4,15±0,34	4,21±0,35	4,18±0,35
ALEGRÍA	4,34±0,34	4,39±0,44	4,36±0,41
AFECTO	2,37±0,86	3,08±1,08	2,67±0,93
HUMOR	3,46±0,76	3,65±0,76	3,54±0,73
RECHAZO	1,28±0,24	1,3±0,38	1,29±0,31
VERGÜENZA	1,09±0,17	1,17±0,39	1,12±0,3
MIEDO	1,18±0,22	1,21±0,8	1,2±0,57
IRA	1,4±0,36	1,3±0,48	1,36±0,4
TRISTEZA	1,31±0,24	1,6±0,79	1,43±0,64

*Nota.* Fuente: Elaboración Propia.

Los datos más destacados de las emociones del alumnado se observaron en la alegría y la felicidad las puntuaciones más altas, seguidas del humor y afecto. Por el lado de las más bajas, con datos por debajo de 2, se identificaron el rechazo, la tristeza, el miedo, la ira y la vergüenza. La diferencia de estos resultados entre ambos sexos no fue notoria.

**Tabla 5.**

*Diferencias entre el pre- y el post-test en el cuestionario GES-C*

	GES-C								
	ALUMNOS			ALUMNAS			TOTAL		
	M±DE	P	d de Cohen	M±DE	P	d de Cohen	M±DE	P	d de Cohen
FELICIDAD	0,5±0,49	0,112	-0,250	0,1±0	0,045	-0,287	0,6±0,26	0,017	-0,275
ALEGRÍA	0,3±0,2	0,000	-1,063	1±0,05	0,002	-0,493	0,6±0,11	0,000	-0,652
AFECTO	0,5±0,15	0,057	-0,328	0,3±0,21	0,138	-0,182	0,4±0,25	0,035	-0,234
HUMOR	0±0	0,135	-0,225	0,5±-0,3	0,107	-0,208	0,1±-0,13	0,049	-0,213
RECHAZO	-0,2±0,07	0,010	0,497	-0,5±0,33	0,080	0,236	-0,3±0,34	0,005	0,336
VERGÜENZA	-0,1±0	0,067	0,310	-0,4±0,14	0,300	0,087	-0,2±0,12	0,058	0,203
MIEDO	-0,1±0,01	0,332	-0,088	-0,1±-0,2	0,406	-0,039	0±-0,15	0,337	-0,054
IRA	0,2±0	0,149	0,217	-0,2±0,29	0,240	0,117	0±0,22	0,139	0,140
TRISTEZA	0±0,08	0,225	-0,154	0,3±-0,02	0,500	0,000	0,1±-0,07	0,352	-0,048

*Nota.* Fuente: Elaboración Propia.

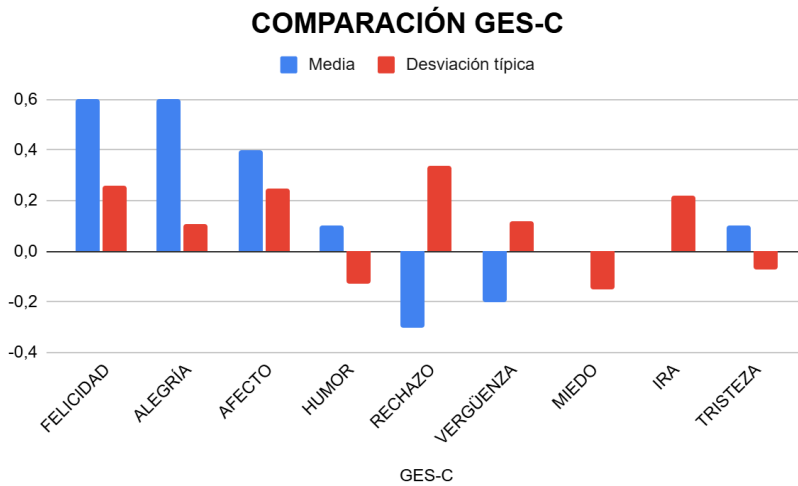
Con este mismo instrumento se observó un incremento en las emociones más positivas, situadas en la parte superior de la tabla, tras la implementación de las sesiones; mientras que las emociones negativas disminuyeron o se mantuvieron estables. El incremento general de las emociones positivas se pudo ver de manera notoria en la felicidad, pasó de una media total de 3,83 a 4,18, y la alegría de 3,66 a 4,36. En su contraste se encontraron los niveles de rechazo y vergüenza que fueron especialmente bajos, así como fueron los que más disminuyeron.

En cuanto a los valores recogidos en la Tabla 5, de las estadísticas del valor P y el tamaño del efecto, se observó lo siguiente. Las actividades físicas en el medio natural produjeron mejoras significativas respecto a las emociones positivas de felicidad, alegría,

afecto y humor ( $p < 0,05$ ), aunque los tamaños del efecto fueron moderados con valores de  $d$  entre  $-0,652$  y  $0,336$ .

### Gráfico 1.

Comparación test GES-C



*Nota.* Fuente: Elaboración Propia. El gráfico representa la diferencia de emociones extraídas del instrumento GES-C de los dos momentos de recogida de información.

El gráfico 1, comparación test GES-C, representa visualmente este cambio anotado en la tabla superior. En él, las emociones positivas aumentaron con gran intensidad tras la realización de las tareas en el medio natural, mientras que las negativas disminuyeron o permanecen estables.

### Tabla 6.

Pre-test PLOC-2

	PLOC-2		
	ALUMNOS	ALUMNAS	TOTAL
	M±DE	M±DE	M±DE
MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	24,74±1,98	23,00±1,86	23,98±1,8
REGULACIÓN IDENTIFICADA	24,74±8,45	23,12±2,17	24,03±5,77
REGULACIÓN INTROYECTADA	19,29±6,94	16,50±2,30	18,08±4,8
REGULACIÓN EXTERNA	19,15±6,70	15,23±3,14	17,45±4,7
DESMOTIVACIÓN	13,35±4,54	12,00±5,04	12,76±4,55

*Nota.* Fuente: Elaboración Propia.

### Tabla 7.

*Post-test PLOC-2*

	PLOC-2		
	ALUMNOS	ALUMNAS	TOTAL
	M±DE	M±DE	M±DE
MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	24,72±2,08	24,09±1,40	24,45±1,74
REGULACIÓN IDENTIFICADA	24,63±2,16	24,04±2,25	24,38±2,13
REGULACIÓN INTROYECTADA	18,34±3,36	15,35±2,79	17,09±3,16
REGULACIÓN EXTERNA	18,97±3,59	15,22±5,46	17,4±4,49
DESMOTIVACIÓN	11,25±3,66	12,57±5,16	11,8±4,45

*Nota.* Fuente: Elaboración Propia.

Tal y como se reflejó en las Tablas 6 y 7, y teniendo en cuenta el total, las puntuaciones más altas se obtuvieron en la motivación intrínseca y la regulación integrada, obteniendo valores similares (24). Del mismo modo, siguiendo con valores más bajos (en torno al 17), encontramos la regulación introyectada y la regulación externa, y la más bajas en la desmotivación.

La diferencia de sexos en los datos del PLOC-2 no han sido significativos, aunque siendo más altas las puntuaciones de los alumnos que de las alumnas. Ellas mostraron menores niveles en motivación intrínseca, regulación identificada y regulación introyectada, las formas más autodeterminadas, y mayor puntuación en regulación externa y desmotivación que los alumnos.

**Tabla 8.**  
*Comparación test PLOC-2*

	PLOC-2								
	ALUMNOS			ALUMNAS			TOTAL		
	M±DE	P	d de Cohen	M±DE	P	d de Cohen	M±DE	P	d de Cohen
MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	-0,02±0,1	0,409	-0,046	1,09±0,46	0,292	-0,091	0,47±0,06	0,283	-0,073
REGULACIÓN IDENTIFICADA	-0,11±0,29	0,403	-0,050	0,92±0,08	0,157	-0,168	0,35±0,46	0,158	-0,128
REGULACIÓN INTROYECTADA	-0,95±0,58	0,235	0,147	-1,15±0,49	0,071	0,246	-0,99±0,63	0,054	0,207
REGULACIÓN EXTERNA	-0,18±0,11	0,407	-0,048	-0,01±0,32	0,267	0,103	-0,05±0,21	0,355	0,047

DESMOTIVACIÓN	-2,10±0,88	0,070	0,305	0,57±0,12	0,137	0,183	-0,96±0,1	0,043	0,222
---------------	------------	-------	-------	-----------	-------	-------	-----------	-------	-------

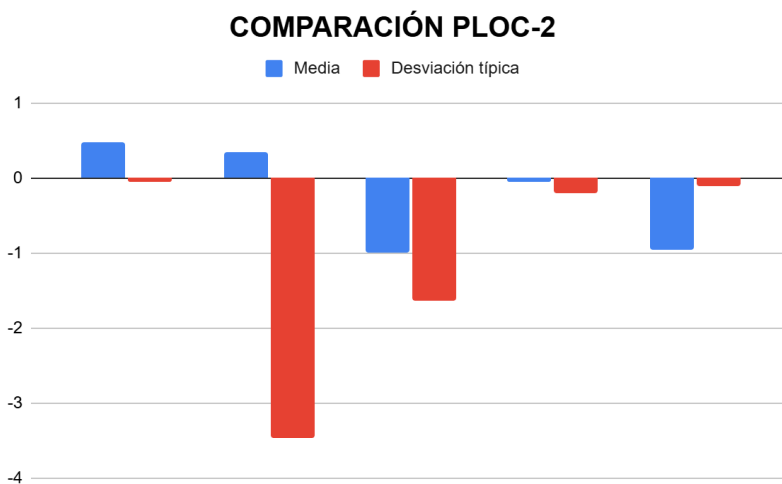
*Nota.* Fuente: Elaboración Propia.

Del mismo modo que en con el instrumento GES-C, en el PLOC-2, como reflejó en la Tabla 8, la comparación entre ambos test reflejó que las motivaciones asociadas al disfrute y al beneficio de las actividades físicas aumentaron con la práctica en el medio natural; y las tres referidas al sentimiento de culpa, del deber y la falta de comprensión de las tareas disminuyeron notablemente sus valores.

En cuanto a los valores recogidos en la Tabla 8, de las estadísticas del valor P y el tamaño del efecto, se mostró lo siguiente. En las actividades físicas en el medio natural no se observaron cambios significativos en la motivación, excepto en la intrínseca, la cual ha mejorado significativamente ( $p < 0,05$ ), aunque los tamaños del efecto fueron moderados con valores de d entre -0,128 y 0,222.

### Gráfico 2.

*Comparación test PLOC-2*



*Nota.* Fuente: Elaboración Propia. El gráfico representa la diferencia de emociones extraídas del instrumento GES-C de los dos momentos de recogida de información.

En el gráfico 2, el que representa la comparación de los test PLOC-2, se mostraron diferencias. Aunque estas no son significativas, se pudo observar como las formas más autodeterminadas (motivación intrínseca y regulación identificada) realizaron una leve

mejora y las menos autodeterminadas (regulación introyectada, regulación externa y desmotivación) mostraron una leve reducción de sus valores.

## Discusión

“Analizar los efectos de una Unidad Didáctica de orientación en la motivación y las emociones de alumnado de toda la etapa de Educación Primaria en un contexto rural” es el objetivo general planteado para el trabajo. A partir de él, se desarrollaron tres objetivos específicos. El primero, analizar el impacto que tienen las actividades de orientación en el medio natural sobre los niveles de motivación intrínseca y extrínseca en alumnos que cursan en aulas multigrado. El segundo, identificar las emociones experimentadas por los estudiantes durante el desarrollo de las actividades de orientación. Y el tercero y último, comparar los niveles de motivación entre alumnos y alumnas antes y después de participar en dichas actividades en el medio natural.

La hipótesis planteada a raíz de los objetivos que presenta el trabajo, se formula de la siguiente manera: "La implementación de actividades físicas de orientación en el medio natural aumentará la motivación del alumnado y generará emociones positivas."

Con la información recogida, se pudo observar cómo los resultados se corresponden con los objetivos planteados y con la hipótesis que se formula de ellos.

En cuanto al primero de los objetivos específicos, el cual habla de los dos tipos de motivación: motivación intrínseca y extrínseca, se comprobó gracias al instrumento PLOC-2 un leve incremento de la motivación intrínseca y la regulación identificada, descendiendo la motivación y la regulación externa. Con ello, y siguiendo a Deci y Ryan (2000) en la Teoría de la Autodeterminación, se muestra una tendencia hacia las formas más autodeterminadas de la motivación, logrando que las tareas realizadas fomentarán una motivación más autónoma y duradera.

Los resultados obtenidos en el test GES-C, relacionado con las emociones, han mostrado un aumento de las emociones positivas: felicidad, alegría y afecto (+0,6 o +0,4). Asimismo, una disminución de las emociones negativas, teniendo vergüenza y rechazo los resultados más significativos. Bisquerra (2015) y Goleman (2012), destacan la importancia de un entorno emocionalmente positivo para el rendimiento académico, coincidiendo con los resultados obtenidos. Con ello se confirma la hipótesis y objetivos establecidos relacionado con que las actividades físicas en el medio natural generan emociones positivas en cuanto al ambiente de aprendizaje.

En cuanto a las diferencias entre alumnos y alumnas, aunque es notoria la diversidad entre los datos, como los alumnos presentan una mayor motivación intrínseca y menor desmotivación de las alumnas. Sin embargo, lo realmente destacable es que ambos grupos presentaron mejores resultados con la intervención realizada en el medio natural. Aunque seguía estando presente la necesidad de investigar cómo adaptar las actividades para igualar las experiencias motivacionales entre géneros, este trabajo habría sido beneficioso para todo el alumnado.

Las emociones que aparecen en el alumnado en la realización de las tareas referidas a las actividades físicas en el medio natural se muestran en el cuestionario GES-C. Este plasma una tendencia de aumento de las emociones positivas (felicidad, alegría, afecto, humor) después de la intervención en el medio natural; y las negativas (rechazo, vergüenza, miedo, ira y tristeza) se reducen o mantienen. Caballero et al (2016) y Goleman (2012), destacan en sus estudios como las emociones están directamente relacionadas con el aprendizaje y la participación activa del alumnado.

A su vez, Feldman y Blanco (2006) y Mannino y Robazza (2004), centran sus estudios en la defensa de que las emociones no solo se manifiestan de forma conductual, sino también cognitiva y fisiológica. En consecuencia, el entorno en el que se realiza la práctica de la Educación Física podría fomentar emociones positivas favoreciendo un clima de aprendizaje más eficaz. El medio natural ha funcionado como un estimulador emocional, desarrollando en el alumnado diferentes sensaciones de logro, disfrute y conexión.

La gestión e identificación de emociones es una labor fundamental de los centros educativos, ya que en esta investigación se detectaron, en toda la etapa de Educación Primaria, dificultades para identificar ciertas emociones como son el afecto o el rechazo. Estos resultados podrían sugerir una baja educación emocional. Fernández-García y Fernández-Río (2019), destacan el valor de enseñar al alumnado a reconocer y gestionar sus emociones. Y, aunque esto no contradice los resultados positivos, quizá estos descubrimientos puedan deberse a una falta de enfoque en la enseñanza y comprensión de las emociones en el contexto educativo, lo cual abriría una línea de mejora en la práctica educativa.

Por último, la idea de Bisquerra (2015) plantea la importancia del ambiente de aprendizaje y la posible amortiguación de las respuestas emocionales diversas y adversas. Esto podría relacionarse con los resultados obtenidos de las emociones negativas, las cuales no han aumentado, incluso después de la salida a un medio con incertidumbre.

En lo que respecta a la motivación del alumnado, según los resultados obtenidos en el cuestionario PLOC-2, se observa que las puntuaciones más altas corresponden a la motivación intrínseca y a la regulación identificada. Por otro lado, la regulación externa y la desmotivación tiene puntuaciones más bajas, las cuales disminuyen en comparación con los dos momentos de recogida de la información. Ésto se relaciona con la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), en la cual argumentaron que las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) se satisfacen y favorecen a las formas más autodeterminadas de la motivación, como son la motivación intrínseca o la regulación identificada.

Por otro lado, González-Cutre, Sicilia y Moreno (2011) afirmaron que el alumnado que se encuentra intrínsecamente motivado participa en las tareas de orientación porque disfrutan de dichas experiencias, como mostraron en los datos y se reflejó en esta afirmación los resultados del test. Además, se puede relacionar los resultados de regulación introyectada y externa, los cuales se han reducido. Éstos pueden haberse interiorizado en el alumnado a una forma más autónoma del cumplimiento de los objetivos de las sesiones, alejándose del sentimiento de obligación.

Almagro et al., (2015), explican cómo la Educación Física tiene el potencial de generar altos niveles de motivación cuando las clases son activas, divertidas y diferentes. Ésto se ve reflejado en PLOC-2, explicando el efecto positivo de las tareas de orientación, siendo una propuesta innovadora en el centro y contextualizada al mismo.

Si nos centramos en la mejora de la motivación intrínseca sin la necesidad de refuerzos externos, estos resultados serían coherentes con lo planteado por la Teoría de la Autodeterminación, en concreto la subteoría de la evaluación cognitiva, como el contexto social tiene un papel crucial en la promoción de la motivación.

Por último, se confirma lo señalado por Sánchez et al., (2012). Un enfoque motivacional adecuado en Educación Física no solo incrementa la participación activa, sino que también favorece estilos de vida saludables, al crear experiencias positivas que los alumnos pueden asociar a la práctica física más allá del entorno escolar.

En lo referente a la motivación podemos afirmar una contradicción latente en entre esta intervención y los estudios destacados en el marco teórico de la misma. Aunque la mejora ha sido general, las alumnas reflejaron puntuaciones más altas en desmotivación y más bajas en motivación intrínseca que los alumnos. Ésto pudo estar relacionado con lo que

dijeron Moreno et al., (2009) sobre la influencia del contexto social y cultural en la participación de las niñas en Educación Física, o también con estereotipos de género y las actividades físicas. Si bien esta diferencia no es significativa, debe ser tomada en cuenta en futuras intervenciones.

La intervención se realizó en el Centro Rural Agrupado Bajo Martín, teniendo una estructura organizativa particular, donde conviven alumnos de diferentes niveles en una misma aula. Este contexto, como señalan Boix (2004) y Bernal (2011), promueve una educación más personalizada, una mayor implicación de las familias y un entorno de aprendizaje más cohesionado. Dichas características pueden ser un importante condicionante de este impacto positivo observado tanto en la motivación, como en las emociones del alumnado.

Martín (2015), señaló el reducido número de alumnos y alumnas y la diversidad de niveles como un factor favorecedor, en cuanto a la atención individualizada, entre otros aspectos. Esta intervención, con la adaptación de las tareas a los niveles y características del alumnado puede haber contribuido a la motivación intrínseca, así como al incremento de las emociones positivas, siendo significativa en todos los niveles de Educación Primaria.

No hay que olvidar las ventajas que ofrece el medio rural, destacando la implementación de las tareas en el medio natural, teniendo un fácil acceso al mismo y reforzando la conexión con él. Y, aunque las desventajas mencionadas en el marco teórico son significativas en muchas ocasiones, la falta de recursos no fue un impedimento en esta, si bien la experiencia previa del alumnado sí que lo fue (Murillo & Hernández, 2011; López & Martínez, 2013). Hay que destacar la importancia de la flexibilización escolar del entorno rural, ya que este fue clave en algunos momentos de su intervención.

La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) defiende que el apoyo del profesorado a la autonomía del alumnado es un factor determinante en la mejora de su motivación. El alumnado ha podido tomar decisiones, enfrentarse a situaciones con diferente nivel de incertidumbre y trabajar en entornos reales cercano y en el medio natural, supuso un contexto ideal para trabajar la autonomía, la competencia y la relación interpersonal. Además, se puede identificar tanto en la mejora de los niveles de motivación intrínseca como en la disminución de la desmotivación.

Como se puede observar en los resultados obtenidos y teniendo como referencia la ley actual de educación en Aragón, las actividades físicas en el medio natural son un gran potencial pedagógico. Destacando de nuevo los datos obtenidos, el aumento de la motivación intrínseca y de las emociones positivas, demuestran que este tipo de intervenciones enriquecen el currículo y también fortalecen el vínculo entre el alumnado y la actividad física.

En resumen, la orientación en el medio natural, con una buena y correcta implementación, tiene un impacto positivo en la motivación y en las emociones positivas del alumnado. Además, el uso de metodologías activas, adaptadas siempre a las características y necesidades de todo el alumnado del centro rural en el que se ha intervenido, favorece a lograr todo ello. Ésto se respalda con las teorías mostradas en el marco teórico.

Tras analizar y contrastar los resultados de ambos cuestionarios, se podría decir, si, que esto podría haber generado un impacto positivo en las emociones y la motivación del alumnado de Educación Primaria de La Puebla de Híjar. Esto se hizo notable en un aumento de la motivación intrínseca y emociones positivas, como en una menor desmotivación.

Con todo lo mencionado y contrastado a lo largo de este trabajo, se pudieron destacar numerosas aplicaciones prácticas que surgieron de él. En primer lugar, se evidenció la necesidad de diseñar propuestas innovadoras y motivantes adaptadas al entorno rural y al alumnado, además del uso y fomento del medio natural como recurso pedagógico. Por otro lado, se promovió del desarrollo emocional y motivacional, en especial en el área de Educación Física. Y, también, se pusieron en valor las estrategias utilizadas en las aulas heterogéneas en nivel y dificultad y el refuerzo de la autonomía hacia el alumnado. Finalmente, este trabajo mostró evidencias de calidad educativa en el ámbito rural, promovió la innovación en este tipo de centro y alumnado.

## Conclusiones

El desarrollo de contenidos de orientación en el Medio Natural en el contexto de Educación Primaria en la escuela rural tuvo incrementos significativos sobre las emociones y motivaciones del alumnado. Las emociones se vieron reflejadas en los resultados obtenidos de datos recopilados en la Escala GES-C rellena tras la ejecución de las tareas en cada lugar. Lo mismo ocurre con la motivación de ellos en estas tareas, esta vez recopiladas en la Escala PLOC-2.

Se propuso al comienzo del trabajo el objetivo general de: “analizar los efectos de una Unidad Didáctica de orientación en la motivación y las emociones de alumnado de toda la etapa de Educación Primaria en un contexto rural”. A partir de este, se formularon tres objetivos específicos.

El primero de ellos se centraba en analizar el impacto de las tareas de orientación en el Medio Natural sobre la motivación intrínseca y extrínseca en alumnos de educación multigrado. Su análisis se ha podido llevar a cabo gracias al cuestionario PLOC-2, el cual recoge cinco términos de motivación: motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y desmotivación. Las conclusiones a las que podemos llegar tras haber analizado las referencias correspondientes a este objetivo específico son las siguientes:

- Es destacable el aumento de la motivación intrínseca y la regulación identificada tras la intervención; aumentando la motivación intrínseca más de medio punto y elevándose levemente la regulación identificada. Ésto tiene un impacto positivo en el fomento de la motivación, específicamente en aquella que va del disfrute, la comprensión y el valor percibido de la actividad.
- Por el lado contrario podemos ver cómo se reduce la desmotivación y la regulación externa. Los valores mencionados se relacionan con que el alumnado dejó de participar por obligación y/o presión.

El segundo de los objetivos específicos era identificar las emociones experimentadas por los estudiantes durante las actividades de orientación. Este ha sido comprobado gracias a la aplicación del cuestionario GES-C, el cual recoge diversas emociones suscitadas al alumnado tras la realización de las tareas de orientación en entornos con diferente incertidumbre. Tras analizar los resultados podemos ver lo siguiente:

- Se observa un claro predominio en las emociones de la felicidad y la alegría, ya que son las más sentidas en las tareas llevadas a cabo, incrementando ambas en las tareas realizadas fuera del centro escolar, en el medio natural con incertidumbre.
- Las emociones negativas muestran los niveles más bajos en ambos cuestionarios, y del mismo modo disminuyen sus valores en la segunda recogida de información.

Como tercer y último objetivo específico, comparar los niveles de motivación entre alumnos y alumnas antes y después de participar en actividades de orientación en el Medio Natural. En él podemos sacar conclusiones gracias al cuestionario PLOC-2, así como interpretar las emociones plasmadas por el alumnado en el GES-C. Obteniendo las siguientes conclusiones:

- Las diferencias entre los alumnos y las alumnas son notables, especialmente en la motivación intrínseca y en la desmotivación; aunque las diferencias se mantengan los datos son dispares entre géneros. Los datos reflejan que el impacto fue más notable en los alumnos, mostrando una disminución notoria en la desmotivación.
- Por parte de las emociones, en comparación entre sexos, se destaca como las puntuaciones de las alumnas son elevadas respecto a los alumnos, tanto en emociones positivas como negativas. Aunque después de la intervención en el medio natural, las emociones positivas se incrementaron en ambos grupos. Con ello podemos concluir que las alumnas mostraron una respuesta emocional más compleja.

Además, el contexto en el que se ha implementado, el contexto rural, no ha supuesto una barrera, sino que ha funcionado como facilitador. Ésto ha permitido una mayor personalización de las actividades, un uso directo del entorno natural como recurso didáctico y una implicación más estrecha. La estructura organizativa del CRA y la posible flexibilidad metodológica han sido elementos clave para el éxito de la intervención.

### **Limitaciones de Estudio**

Entre las limitaciones que se encontraron en la realización del presente trabajo se destacan cuatro. La primera de ellas es la heterogeneidad del alumnado, característica principal de las escuelas rurales. No solo la diversidad de edades presentes en el aula es importantes, sino los niveles de conocimientos y madurativos son un factor clave para la realización de las tareas. Gracias a la disposición de las aulas del centro, estando separadas

estas por ciclo, fue posible un mayor análisis por edades de las tareas, aunque las diferencias entre ambos cursos e incluso alumnado eran notable en diversidad realidades.

La segunda los cuestionarios utilizados para la obtención de datos acerca de las emociones y la motivación de los estudiantes. Tanto el GES-C como el PLOC-2, son cuestionarios poco comprensibles para primeros ciclos de Educación Primaria, destacando emociones no comprendidas o enunciados largos para su lectura.

Durante las dos implementaciones de los cuestionarios, se detectaron dificultades por parte del alumnado para la comprensión de ciertos términos como: afecto, rechazo o estimulante. Esta observación se muestra en la pregunta que debían contrastar el alumnado: “¿Qué pregunta ha sido más difícil?”. Ésto podría haberse solventado con la explicación de las mismas, pero para una buena recogida de información no hubo explicación ni comentario alguno. Del mismo modo, se ha considerado cuestionarios difíciles de desarrollar para cursos inferiores como es el primer ciclo de Educación Primaria, un cuestionario cualitativo y realizado de manera oral hubiera solventado estas dificultades mencionadas. El desconocimiento de emociones pudo haber llevado a la necesidad de hacer hincapié en la educación emocional, tan importante en edades tempranas como son los primeros ciclos de Educación Primaria.

Otro factor es las condiciones climáticas encontradas en el transcurso de la Unidad Didáctica. Aunque se pudo adaptar el calendario de intervención, estas circunstancias imprevistas exigieron una planificación flexible y constante readaptación. Y, por último, la falta de experiencia previa del alumnado en actividades físicas de orientación, sumándole la incertidumbre del entorno en el que se ha trabajado.

### **Perspectivas de Futuro**

Los aprendizajes que nos deja este Trabajo de Fin de Grado tiene unos puntos clave que se redactan a continuación. La programación de situaciones de aprendizaje más amplias de orientación siendo esta el eje vertebrador de la educación física y pudiendo incluir una adecuada progresión por ciclos. Además, es una buena herramienta para trabajar con otras áreas de conocimiento, utilizando un enfoque interdisciplinar beneficioso para el alumnado.

En cuanto a la recogida de la información acerca de las emociones y motivaciones del alumnado deberían combinarse instrumentos cuantitativos y cualitativos. La integración de

instrumentos variados permitiría una mayor profundización de los resultados para análisis en mayor detalle. Hay que destacar que con los resultados obtenidos hemos podido comprobar una diferencia significativa entre géneros, lo que podría superarse con una adaptación de las actividades y estrategias didácticas para garantizar una experiencia motivadora e inclusiva para todo el alumnado.

No hay que dejar de lado la formación del profesorado para una mejor praxis. Debemos tener en cuenta, según este trabajo, tres aspectos clave en la formación de un buen maestro: la preparación de un maestro rural y la importancia del entorno, así como la adquisición de competencias acerca de la educación emocional y motivacional. La formación continua del profesorado es clave para garantizar una educación física de calidad, contextualizada y transformadora.

## Referencias

- Alcaraz Muñoz, V., Alonso, J. I., & Yuste, J. L. (2022). Design and validation of games and emotions scale for children (GES-C). *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(1).  
<https://dx.doi.org/10.6018/cpd.476271>
- Almagro Torres, B. J. (2013). Factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica deportiva competitiva en adolescentes. In *Factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica deportiva competitiva en adolescentes: memoria para optar al grado de doctor presentada por Bartolomé Jesús Almagro Torres* (p. 370). Universidad de Huelva.
- Arribas Cubero, H. F. (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el medio natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos*.
- Baena Extremera, A., & Baena Extremera, S. (2003). Tratamiento didáctico de las actividades físicas organizadas en el medio natural, dentro del área de educación física. *Lecturas: Educación física y deportes*, (61).
- Bernal Agudo, J. L. (2011). *Luces y sombras en la escuela rural*. Gobierno de Aragón.
- Bisquerra Alzina, R. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Bisquerra, R., Soldevila, A., Ribes, R., Filella, G. & Agulló, M.J. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3–6 años). *Cultura y educación*, 17(1), 5-17.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. CissPraxis.
- Bona, C. (2015). *La nueva educación: los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Plaza & Janés.
- Bustos Jiménez, A. (2014). *La escuela rural*. Editorial Octaedro, S.L.
- Caballero García, M. F., Alcaraz Muñoz, V., Alonso Roque, J. I., & Yuste Lucas, J. L. (2016). Intensidad emocional en la clase de educación física en función de la victoria: juegos de

- cooperación-oposición. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 123-133. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217047011012>
- Cantero, N. P. (2011). *Las Actividades físicas en el Medio Natural en Educación Primaria*. (Vol. 41). Innovación y experiencias educativas.
- Consejo Escolar de Aragón. (2022). El sistema educativo en el territorio rural aragonés: Escuelas rurales, colegios agrupados y otros centros educativos. *Gobierno de Aragón*. <https://educa.aragon.es/documents/20126/0/El+sistema+educativo+en+el+territorio+rural+aragon%C3%A9s+%28P%29.pdf/a2a5b9f6-c5c7-9743-95b7-b0a6e9646725?t=164319115204>
- Corpas Rivera, F. J. (1994). *Educación física en la enseñanza primaria*. Aljibe.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Díaz, F., & Hernández, G. (1999). *ESTRATEGIAS DOCENTE PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO*.
- Duque Ramos, V. H., Yuste Lucas, J. L., Alonso Roque, J. I., & Sáenz-López Buñuel, P. (2023). Vivencia emocional en Educación Física durante la práctica de diferentes juegos deportivos. *E-Motion: Revista De Educación, Motricidad E Investigación*, 20, 1-12.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2008). Testing a self-determination theory-based teaching style intervention in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology*, 38(2), 375-388. <https://doi.org/10.1002/ejsp.463>
- Feldman, L., & Blanco, G. (2006). Las emociones en el ambiente laboral: un nuevo reto para las organizaciones. *Revista de la Facultad de Medicina*, 29(2), 103-108. [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-04692006000200002](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-04692006000200002).

- Fernández-Berrocal, P., & Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Fernández García, L., & Fernández Río, J. (2019). Proyecto Wonderwall: identificación y manejo de emociones en la Educación Física de Educación Primaria. *Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF)*, 35, 381-386.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: validación castellana de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-339.
- García, P. (2019). *La escuela rural mejora la educación aragonesa*. [Cadena Ser]. Recuperado de [https://cadenaser.com/emisora/2019/12/09/radio\\_zaragoza/1575886040\\_237930.html](https://cadenaser.com/emisora/2019/12/09/radio_zaragoza/1575886040_237930.html)
- García López, A., Pérez González, L., & Rodríguez Hernández, M. (2012). Implicación comunitaria en las escuelas rurales. *Revista de Educación Rural*, 13(3), 45-59.
- Gobierno de Aragón. (2022). *Currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Aragón*. Boletín Oficial de Aragón (BOA).
- Gobierno de España. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, 340, 122868–122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia emocional* (D. González Raga, Trans.). Editorial Kairos.
- Gómez Martínez, S. (2013). *Deporte de orientación, currículo y patrimonio: un método para desarrollar las destrezas curriculares en Educación Primaria*. Dirección General de Juventud y Deportes de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid.
- 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 SECUNDARIA OBLIGATORIA.

*Ágora para la educación física y el deporte*, 12(3), 273-288.

- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinestics.
- Hernández Escorcia, R. D., Rodríguez Calonge, E. R., & Barón Romero, S. J. (2020). El Entorno Natural como espacio de aprendizaje y estrategia pedagógica en la escuela rural. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(25), 29-41.
- Herrera Soria, J., & Zamora Guevara, N. (2013, junio 25). CORREO CIENTÍFICO MÉDICO DE HOLGUÍN. *SciELO Cuba*. <http://scielo.sld.cu/pdf/ccm/v18n1/ccm17114.pdf>
- Julián, J. A., & Pinos, M. (2011). *Ejemplificación de educación física para segundo ciclo de primaria. Actividad: Orientación*. Zaragoza. Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. <http://efypaf.unizar.es/recursos/orientacion.html>
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. Universidad de València Servicio de Publicaciones.
- Lagardera Otero, F. (Ed.). (2004). *La Ciencia de la Acción Motriz*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Lavega Burgués, P., March Llanes, J., & Filella Guiu, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 151-165. <https://doi.org/10.6018/rie.31.1.147821>
- Llevot Calvet, N., & Garreta i Bochaca, J. (Eds.). (2008). *Escuela rural y sociedad*. Edicions de la Universitat de Lleida.

- López, V. M. (2006). *La educación física en la escuela rural: características, problemáticas y posibilidades : presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo*. Miño y Dávila.
- López López, E. (n.d.). La escuela rural como centro de cohesión social. *Estudios Sociales*, 18(1), 89-104.
- Mannino, G., & Robazza, C. (2004). Las emociones del deportista. *Neurociencias del deporte*, 167, 182.
- Maquillón, J., & Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado: REIFOP*, 14(1), 81-100.
- Martín Pastor, A. (2015). La atención personalizada en el entorno rural: Beneficios y desafíos. *Educación y Sociedad*, 20(4), 101-115.
- Méndez Giménez, A., Cecchini Estrada, J. A., Fernández Rio, J., & González González de Mesa, C. (2012). Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en Educación Física. *ICE*, 40(1), 51-62.
- Miguel Aguado, A. (2001). *Actividades físicas en el medio natural en la Educación Física Escolar*. Ayuntamiento de Palencia.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: the Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337.
- Murillo, F. J., & Hernández, F. (2011). Recursos y tecnologías en la educación rural. In (9th ed., Vol. 1, pp. 123-138). *Innovación Educativa*.
- Naranjo Pereira, M. L. (2009, octubre 5). *MOTIVACIÓN: PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y ALGUNAS CONSIDERACIONES DE SU IMPORTANCIA EN EL ÁMBITO*

*EDUCATIVO*. Redalyc. Retrieved January 18, 2025, from <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>

- RUIZ OMEÑACA, Jesús Vicente (2008) La Educación Física en la Escuela Rural. Singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica. Barcelona: Inde. Contextos Educativos. *Revista De Educación*, (11), 249–251. <https://doi.org/10.18172/con.608>
- Plutchik, R. (2003). *Emotions and Life: Perspectives from Psychology, Biology, and Evolution*. American Psychological Association.
- Rodríguez, C. (2017). El impacto del aislamiento geográfico en la educación rural. *Educación y Sociedad*, 20(3), 66-82.
- Sáez Padilla, J. (2008). El diseño de las Actividades en el Medio Natural en el nuevo currículo de Educación Secundaria Obligatoria a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE).
- Sáez Padilla, J., Rodríguez López, J. M., & Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2011). Visión del profesorado de educación física de educación secundaria obligatoria en Andalucía sobre las actividades en el medio natural. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 20, 9-15.
- Sánchez Oliva, D., Francisco Miguel, L. M., Amado Alonso, D., González Ponce, I., & García Calvo, T. (2012). DESARROLLO DE UN CUESTIONARIO PARA VALORAR LA MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7(2), 227-250. <https://www.redalyc.org/pdf/3111/311126611010.pdf>
- Sepúlveda Ruiz, M., & Gallardo Gil, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: Nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 15(2), 141-153.

- Trigueros, R., Sicilia, A., Alcaraz Ibañez, M., & Dumitru, D. C. (2017). Adaptación y Validación Española de la Escala Revisada del Locus Percibido de Causalidad (PLOC-R) en Educación Física. *Cuadernos de psicología del deporte*, 17(1), 25-32.
- Woolfolk, A. (2010, febrero 5). *Psicología Educativa*. Retrieved enero 18, 2025, from <https://crecerpsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>

## Anexos

### Anexo 1. GES-C

#### Games and emotions scale for children (GES-C)














































Chico  Chica

Edad: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Nombre del juego: \_\_\_\_\_

He ganado  He perdido

En este juego he sentido:

	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
ALEGRÍA					
RECHAZO					
HUMOR					
IRA					
FELICIDAD					
VERGÜENZA					
MIEDO					
AFECTO					
TRISTEZA					

## Anexo 2. PLOC-2

Escala del Locus Percibido De Causalidad en Educación Física (PLOC Scale) Goudas, Biddle y Fox (1994)

Participo en esta clase de Educación Física...	1	2	3	4	5	6	7
Porque la Educación Física es divertida	1	2	3	4	5	6	7
Porque quiero aprender habilidades deportivas	1	2	3	4	5	6	7
Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante	1	2	3	4	5	6	7
Porque tendré problemas si no lo hago	1	2	3	4	5	6	7
Pero no sé realmente por qué	1	2	3	4	5	6	7
Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades	1	2	3	4	5	6	7
Porque es importante para mí hacerlo bien en Educación Física	1	2	3	4	5	6	7
Porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera	1	2	3	4	5	6	7
Porque eso es lo que se supone que debo hacer	1	2	3	4	5	6	7
Pero no comprendo por qué debemos tener Educación Física	1	2	3	4	5	6	7
Porque la Educación Física es estimulante	1	2	3	4	5	6	7
Porque quiero mejorar en el deporte	1	2	3	4	5	6	7
Porque quiero que los/as otros/as estudiantes piensen que soy hábil	1	2	3	4	5	6	7
Para que el/la profesor/a no me grite	1	2	3	4	5	6	7
Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en Educación Física	1	2	3	4	5	6	7
Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas	1	2	3	4	5	6	7
Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida	1	2	3	4	5	6	7
Porque me preocupa cuando no lo hago	1	2	3	4	5	6	7
Porque esa es la norma	1	2	3	4	5	6	7
Pero no puedo comprender lo que estoy sacando de la Educación Física	1	2	3	4	5	6	7

Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: the Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337.

**Motivación Intrínseca:** 1, 6, 11, 16  
**Regulación Identificada:** 2, 7, 12, 17  
**Regulación Introyectada:** 3, 8, 13, 18  
**Regulación Externa:** 4, 9, 14, 19  
**Desmotivación:** 5, 10, 15, 20

## Anexo 3. Unidad Didáctica de Orientación.

Sesión 1.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 1. ENTORNO CONOCIDO.		
SESIÓN 1. ¿Dónde estoy?		
Área implicada.	Educación Física.	
Competencias específicas.	Criterios de evaluación.	Saberes básicos.
CE.EF. 1	1.5	A
Objetivos didácticos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la capacidad de orientación espacial mediante la exploración y uso de mapas en distintos entornos.</li> </ul>	
Instalación.	Gimnasio del centro.	
Materiales.	Antifaces, conos, aros y cuerdas.	
Descripción de la sesión.		
Calentamiento. (15 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movilidad articular.</li> <li>- Presentación: ¿qué es la orientación?</li> </ul>	
Desarrollo. (35 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Yo te guio con señales. (15 min)</li> </ul> <p>Por parejas, los alumnos deben llevar a otro hasta un punto, en el que no tienen obstáculos. El que no tiene vendados los ojos se colocará detrás, con las manos en sus hombros y deberá guiarle.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Ciego y lazarillo” (20 min)</li> </ul> <p>Se forman parejas adquiriendo uno el rol de lazarillo y otro de ciego. Sobre la pista estarán distribuidos diferentes materiales tales como cuerdas, conos o aros. El propósito de la actividad es que el rol de ciego deberá taparse los ojos con un antifaz y el lazarillo tendrá que colocar su estuche en cualquier parte de la pista. El objetivo es que el ciego llegue hasta el estuche gracias a las indicaciones del lazarillo. Se realizará con más compañeros, es decir, haciendo cadenas de 4 personas.</p>	
Vuelta a la calma. (5 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El museo.</li> </ul>	
Reglas de acción.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si mi compañero me guía, yo tengo que confiar en él.</li> <li>- Si tengo que pasar un obstáculo, tendré que seguir las indicaciones.</li> </ul>	

Sesión 2.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 1. ENTORNO CONOCIDO.		
SESIÓN 2. Introducción a la orientación: los puntos cardinales.		
Área implicada.	Educación Física.	
Competencias específicas.	Criterios de evaluación.	Saberes básicos.
CE.EF. 1	1.5	A
Objetivos didácticos.	- Desarrollar la capacidad de orientación espacial mediante la exploración y uso de mapas en distintos entornos.	
Instalación.	Gimnasio del centro.	
Materiales.	Tarjetas con puntos cardinales y aros.	
Descripción de la sesión.		
Calentamiento. (15 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movilidad articular.</li> <li>- El naufrago</li> </ul> <p>Los alumnos se dispondrán en un lado de la instalación. Cuando la maestra señale “Me gusta X”, si a ellos le gusta lo que han dicho deberán ir corriendo al otro lado de la sala.</p>	
Desarrollo. (35 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿La rosa de los vientos? (5 min)</li> </ul> <p>Explicación de la rosa de los vientos con una imagen y una brújula.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los puntos cardinales. (15 min)</li> </ul> <p>Se distribuirán por el suelo del patio o del gimnasio papelitos en los que estén escritas las letras "S" (sur), "E" (este) y "O" (oeste), mientras solamente habrá un papelito con la letra "N" (norte). Cuando el profesor lo indique, los niños irán a coger un papelito cada uno. El niño que consiga el papel del norte se tendrá que situar con los brazos extendidos en cruz. Los demás tendrán que estar atentos para ver dónde está el norte y situarse de acuerdo a su punto cardinal.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La rosa de los vientos. (20 min)</li> </ul> <p>Se forma un gran círculo con los jugadores alrededor del animador (el cual se sitúa en el centro). Cada jugador representa un punto de la brújula y así se le indica diciéndola qué punto representa. Al oír la voz del animador del juego, por ejemplo: «Norte cambia con S.S.E.». Los interpelados deben cambiar su posición lo más rápidamente posible.</p>	
Vuelta a la calma. (5 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Director de orquesta.</li> </ul>	
Reglas de acción.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si el Norte está delante, el Sur está detrás.</li> <li>- Si el Este está a la derecha, el Oeste está a la izquierda.</li> </ul>	

Sesión 3.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 1. ENTORNO CONOCIDO.		
SESIÓN 3. ¿Me oriento?		
Área implicada.	Educación Física.	
Competencias específicas.	Criterios de evaluación.	Saberes básicos.
CE.EF. 1	1.5	A
Objetivos didácticos.	- Desarrollar la capacidad de orientación espacial mediante la exploración y uso de mapas en distintos entornos.	
Instalación.	Gimnasio del centro.	
Materiales.	Papel y lápiz.	
Descripción de la sesión.		
Calentamiento. (15 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movilidad articular.</li> <li>- Pisar la línea.</li> </ul> A la orden del profesor pisar la línea del color que se diga.	
Desarrollo. (35 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Filas y columnas. (15 min)</li> </ul> Los alumnos se distribuyen en filas y columnas, asignándoles a cada uno un número de fila y otro de columna. A la orden de una fila o columna, el profesor mandará la realización de un movimiento. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construye el itinerario. (25 min)</li> </ul> Por parejas, una persona irá con hoja, lápiz y goma por el patio del colegio y marcará en la hoja un recorrido, apuntando los metros (pasos) y direcciones (N, O, S, E), donde marca dos puntos específicos a los que tendrá que llegar el después el otro miembro. Éste último debe seguir las indicaciones y encontrar los puntos marcados por el anterior. Se hará cambio de roles.	
Vuelta a la calma. (5 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Simón dice</li> </ul>	
Reglas de acción.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si identifico los puntos cardinales, podré llegar a mi destino.</li> <li>- Si atribuyo una medida de pasos equivalentes, podré completar la tarea con éxito.</li> </ul>	

Sesión 4.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 1. ENTORNO CONOCIDO.		
SESIÓN 4. Nos familiarizamos con los mapas.		
Área implicada.	Educación Física.	
Competencias específicas.	Criterios de evaluación.	Saberes básicos.
CE.EF. 1	1.5	A
Objetivos didácticos.	- Desarrollar la capacidad de orientación espacial mediante la exploración y uso de mapas en distintos entornos.	
Instalación.	Gimnasio del centro.	
Materiales.	Mapa completo, plano, conos, aros y cuerdas.	
Descripción de la sesión.		
Calentamiento. (10 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movilidad articular.</li> <li>- El gato y el ratón.</li> </ul>	
Desarrollo. (40 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada cosa a su sitio. (20 min)</li> </ul> <p>Se proporcionará a cada alumno el mapa de un lugar y con todos los objetos de ese lugar agrupados a un lado del mapa, pero fuera de éste ya que el mapa es mudo. Los alumnos tendrán que colocar cada objeto del lateral en su sitio según estén situados en la realidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Completar el mapa. (20 min)</li> </ul> <p>Se repartirá a los alumnos un mapa de un espacio vacío, sin objetos, y tendrán que completar el plano colocando cada objeto en su sitio correspondiente.</p>	
Vuelta a la calma. (5 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Simón dice.</li> </ul>	
Reglas de acción.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si me fijo en un punto concreto y lo hago coincidir en el mapa, me ubicaré.</li> <li>- Si hago coincidir la realidad con el mapa, será más fácil saber dónde estoy.</li> </ul>	

Sesión 5.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 1. ENTORNO CONOCIDO.		
SESIÓN 5. Completamos nuestros mapas.		
Área implicada.	Educación Física.	
Competencias específicas.	Criterios de evaluación.	Saberes básicos.
CE.EF. 1	1.5	A
Objetivos didácticos.	- Desarrollar la capacidad de orientación espacial mediante la exploración y uso de mapas en distintos entornos.	
Instalación.	Patio del recreo.	
Materiales.	Plano, lápiz, lápices de colores.	
Descripción de la sesión.		
Calentamiento. (10 min)	- Movilidad articular.	
Desarrollo. (40 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confecciona tu mapa del colegio. (20 min)</li> </ul> <p>Por parejas, y con un dibujo del recinto escolar, solamente los límites, deben completar el dibujo del mismo con la mayor precisión posible.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Añade balizas al mapa. (10 min)</li> </ul> <p>Una vez finalizada la primera actividad, deberán buscar puntos en la realidad y marcarlos en el mapa, serán las balizas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Busca las balizas de tus compañeros. (15 min)</li> </ul> <p>Habrà un intercambio de planos y mapas, y deberán encontrar las balizas marcadas, anotando que es cada cosa.</p>	
Vuelta a la calma. (5 min)	- Director de orquesta.	
Reglas de acción.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si hago coincidir la realidad con el mapa, será más fácil.</li> <li>- Si ubico dos puntos de referencia (por ejemplo, mi posición y otro punto), podré localizar otros puntos.</li> </ul>	

Sesión 6.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 2. ENTORNO CERCANO.		
SESIÓN 6. Encuentra tu baliza.		
Área implicada.	Educación Física.	
Competencias específicas.	Criterios de evaluación.	Saberes básicos.
CE.EF. 1	1.5	A
CE.EF. 4	4.1	D
Objetivos didácticos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la capacidad de orientación espacial mediante la exploración y uso de mapas en distintos entornos.</li> <li>- Promover el uso responsable de los espacios naturales y urbanos, respetando normas de convivencia y sostenibilidad.</li> </ul>	
Instalación.	Parque.	
Materiales.	5 mapas, balizas, papel y lápiz.	
Descripción de la sesión.		
Calentamiento. (10 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desplazamiento al lugar.</li> <li>- Movilidad articular.</li> <li>- Formación grupos permanentes.</li> </ul>	
Desarrollo. (40 min)	La clase se divide en 5 grupos de 4 personas cada uno. Por el parque próximo al centro escolar se han escondido 8 balizas, en las que cada equipo tiene una letra diferente, ya que cada uno debe apuntar la letra de su color. Dichas balizas aparecen en los mapas que cada grupo tiene señaladas. Para no coincidir, cada grupo comenzará por una diferente.	
Vuelta a la calma. (5 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desplazamiento al centro.</li> </ul>	
Reglas de acción.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si identifico el punto al que debo ir, podré trazar un rumbo hasta él.</li> <li>- Si identifico elementos de la realidad en el mapa, será más fácil ubicarse en el mapa.</li> </ul>	

Sesión 7.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 2. ENTORNO CERCANO.		
SESIÓN 7. Memoriza el recorrido.		
Área implicada.	Educación Física.	
Competencias específicas.	Criterios de evaluación.	Saberes básicos.
CE.EF. 1	1.5	A
CE.EF. 4	4.1	D
Objetivos didácticos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la capacidad de orientación espacial mediante la exploración y uso de mapas en distintos entornos.</li> <li>- Promover el uso responsable de los espacios naturales y urbanos, respetando normas de convivencia y sostenibilidad.</li> </ul>	
Instalación.	Parque.	
Materiales.	5 mapas, papel y lápiz.	
Descripción de la sesión.		
Calentamiento. (10 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desplazamiento al lugar.</li> <li>- Movilidad articular.</li> </ul>	
Desarrollo. (40 min)	<p>Con los mismos mapas de la sesión anterior, pero sin las balizas, los alumnos y alumnas se agrupan por parejas. Uno de la pareja debe diseñar un recorrido con indicaciones sin decir a donde debe llegar su compañero, intentando usar los puntos cardinales y el número de pasos que emplea. Se apuntarán los recorridos en una hoja, que deberá realizar el compañero, y señalar en el mapa.</p>	
Vuelta a la calma. (5 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desplazamiento al centro.</li> </ul>	
Reglas de acción.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si identifico el punto al que debo ir, podré trazar un rumbo hasta él.</li> <li>- Si identifico elementos de la realidad en el mapa, será más fácil ubicarse en el mapa.</li> </ul>	

Sesión 8.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 2. ENTORNO CERCANO.		
SESIÓN 8. Carrera de orientación.		
Área implicada.	Educación Física.	
Competencias específicas.	Criterios de evaluación.	Saberes básicos.
CE.EF. 1	1.5	A
CE.EF.3	3.1	C
CE.EF. 4	4.1	D
Objetivos didácticos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la capacidad de orientación espacial mediante la exploración y uso de mapas en distintos entornos.</li> <li>- Fomentar la cooperación y el trabajo en equipo en actividades de orientación.</li> <li>- Promover el uso responsable de los espacios naturales y urbanos, respetando normas de convivencia y sostenibilidad.</li> </ul>	
Instalación.	Parque.	
Materiales.	5 mapas, balizas, papel y lápiz.	
Descripción de la sesión.		
Calentamiento. (10 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desplazamiento al lugar.</li> <li>- Movilidad articular.</li> </ul>	
Desarrollo. (40 min)	Los alumnos y alumnas, en los grupos formados, 5 de 4 personas, deben realizar una carrera de orientación. En las balizas marcadas en el mapa, encontrarán una serie de preguntas, adivinanzas o retos que deberán resolver de manera correcta. No solo cuenta el que más rápido lo haga, sino que también cuentan las respuestas correctas, 30 segundos menos si lo hacen de manera correcta.	
Vuelta a la calma. (5 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desplazamiento al centro.</li> </ul>	
Reglas de acción.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si interpreto los símbolos e identifico los puntos clave, localizaré los puntos en el plano.</li> <li>- Si estoy en una baliza, anoto donde estoy en el mapa y así tengo un punto de referencia más en mi plano.</li> </ul>	

Sesión 9.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 2. ENTORNO CERCANO.		
SESIÓN 9. Conociendo mi pueblo.		
Área implicada.	Educación Física.	
Competencias específicas.	Criterios de evaluación.	Saberes básicos.
CE.EF. 1	1.5	A
CE.EF.3	3.1	C
CE.EF. 4	4.1	D
Objetivos didácticos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la capacidad de orientación espacial mediante la exploración y uso de mapas en distintos entornos.</li> <li>- Fomentar la cooperación y el trabajo en equipo en actividades de orientación.</li> <li>- Promover el uso responsable de los espacios naturales y urbanos, respetando normas de convivencia y sostenibilidad.</li> </ul>	
Instalación.	Casco antiguo de la localidad.	
Materiales.	5 mapas, partes del mapa con la baliza y balizas.	
Descripción de la sesión.		
Calentamiento. (25 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desplazamiento al lugar.</li> <li>- Movilidad articular.</li> </ul>	
Desarrollo. (75 min)	<p>Del mismo modo que la sesión anterior, los alumnos y alumnas, en los grupos formados, 5 de 4 personas, deben realizar una carrera de orientación. a cada grupo se les entregará un mapa en blanco, las balizas las verán en las tarjetas (parte del mapa) que deben localizar. Una vez encontrada la baliza y realizado lo que deben hacer en esta, volverán al lugar de reunión para entregarles la siguiente pieza del mapa. En las balizas encontrarán una serie de preguntas, adivinanzas o retos que deberán resolver de manera correcta. No solo cuenta el que más rápido lo haga, sino que también cuentan las respuestas correctas, 30 segundos menos si lo hacen de manera correcta.</p>	
Vuelta a la calma. (20 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desplazamiento al centro.</li> </ul>	
Reglas de acción.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si interpreto los símbolos e identifico los puntos clave, localizaré los puntos en el plano.</li> <li>- Si no sé dónde me ubico, observo lo que tengo delante y miro el dibujo del plano.</li> </ul>	

Sesión 10.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 3. MEDIO NATURAL.		
SESIÓN 10. Me voy al campo.		
Área implicada.	Educación Física.	
Competencias específicas.	Criterios de evaluación.	Saberes básicos.
CE.EF. 1	1.5	A
Objetivos didácticos.	- Desarrollar la capacidad de orientación espacial mediante la exploración y uso de mapas en distintos entornos.	
Instalación.	Arboleda.	
Materiales.	5 mapas, partes del mapa con la baliza y balizas.	
Descripción de la sesión		
Calentamiento. (25 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desplazamiento al lugar.</li> <li>- Movilidad articular.</li> </ul>	
Desarrollo. (75 min)	<p>Del mismo modo que la sesión anterior, los alumnos y alumnas, en los grupos formados, 5 de 4 personas, deben realizar una carrera de orientación. a cada grupo se les entregará un mapa en blanco, las balizas las verán en las tarjetas (parte del mapa) que deben localizar. Una vez encontrada la baliza: aquí encontraran la siguiente baliza, parte del mapa y un reto que conquistar. No solo cuenta el que más rápido lo haga, sino que también cuentan las respuestas correctas, 30 segundos menos si lo hacen de manera correcta.</p>	
Vuelta a la calma. (20 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desplazamiento al centro.</li> </ul>	
Reglas de acción.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si interpreto los símbolos e identifico los puntos clave, localizaré los puntos en el plano.</li> <li>- Si no sé dónde me ubico, observo lo que tengo delante y miro el dibujo del plano.</li> </ul>	