

Los ambientes de aprendizaje en Educación física y motivación en las primeras edades Learning environments in Physical Education and motivation in early childhood

Nazaret Martínez-Heredia, Esther Santaella-Rodríguez, Antonio-Manuel Rodríguez-García
Universidad de Granada (España)

Resumen. Los ambientes de aprendizaje se entienden como una organización estudiada de espacios y materiales. El docente tiene un rol secundario, por lo que esta tendencia favorece una participación libre y activa de los estudiantes. Se entiende que es una forma de potenciar la creatividad y el trabajo autónomo, evitando el trabajo reproductivo. El objetivo propuesto pretendía determinar el nivel de disfrute de los estudiantes en las sesiones desarrolladas a través de la propuesta de entornos de aprendizaje. La muestra estuvo compuesta por 420 niños, de un centro educativo. Los instrumentos utilizados fueron el *Sonrisómetro* en el cual se registró el disfrute de los estudiantes, y un registro de observación en el que se anotaban aspectos relativos al comportamiento de los participantes en referencia a las actividades realizadas. Los datos revelaron que el disfrute de los estudiantes fue elevado, tanto por lo que mostraban los resultados del *Sonrisómetro* como por las conductas registradas.

Palabras clave: Ambientes de aprendizaje, infantil, motivación, disfrute.

Abstract. Learning environments are understood as a prepared organization of spaces and materials. Teachers have a secondary role, so this tendency promotes free and active participation of students. This is understood as a way for promoting creativity and autonomous work, avoiding repetitive work. The proposed objective sought to determine students' level of enjoyment in sessions carried out via the proposal of learning environments. The sample was composed of 420 children from an educational center. The instruments used were the Smile-meter, by means of which students' enjoyment was recorded, and an observation log in which aspects of students' behavior related to the carried-out activities were written down. The data showed students' enjoyment was high based on both the results from the smile-meter and on the recorded behaviors.

Keywords: Learning environment, childhood, motivation, enjoyment.

Introducción

La Real Academia de la Lengua Española (RAE) define el término espacio, en una de sus acepciones, como la «Capacidad de un terreno o lugar», mientras que el concepto ambiente se refiere al «Conjunto de condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, etc., de un lugar, ... o de una época» (RAE, 2017a, 2017b). Por tanto, por un lado se puede entender el espacio como el entorno físico, referido a objetos, materiales didácticos, mobiliario y decoración, y por otro considerar el ambiente como el conjunto del espacio físico y las relaciones que en él se originan (Ríos, 2014).

La principal fuente de la que se nutre el trabajo por ambientes es una de las experiencias con más reconocimiento y más innovadoras en Educación Infantil, Reggio Emilia (Nielsen, Romance & Chinchilla, 2019). El ambiente de aprendizaje en sí es definido de diversas maneras. Como un lugar de encuentro, un espacio dinámico e interrelacional que se desarrolla a partir de relaciones móviles y dinámicas que se van transformando y modificando, invitando a la complejidad de las actuaciones de las personas que lo habitan (Riera, Ferrer & Ribas, 2014), adultos y niños. Está compuesto por «elementos físicos, sociales, culturales, psicológicos, pedagógicos, humanos, históricos, entre otros, que se presentan relacionados entre sí y que favorecen, o dificultan, la interacción, las relaciones, la identidad, y el sentido de pertenencia» (Castro & Morales, 2015, p.3).

En relación con la Educación Física, Jurado, Aguilera, Calvo, Franco & García, (2006) definen los ambientes de aprendizaje como la organización de espacios y materiales, de tal modo que surjan de forma espontánea nuevos patrones

motrices o se afiancen patrones previos. Espacios en los que el alumnado se encuentra en continuo movimiento, tanto para acceder a las diferentes propuestas como para realizarlas (Nielsen, et al., 2019). Se trata de entornos en los que el niño sea protagonista y constructor de su propio aprendizaje, resolviendo las situaciones conflictivas surgidas de la interacción con sus iguales, mediante la asunción de normas establecidas por el propio grupo (Jurado, et al., 2006).

Abardía, Medina & Martín (1996) ya emplearon la denominación «Recorridos de Aventura» inspirándose en el diseño de ambientes con el objetivo de motivar el movimiento de manera natural y espontánea entre los escolares. En este sentido, Lapierre & Aucouturier (1985) hablaron ya en su obra «Los Contrastes» de la importancia de la creatividad motriz, debido a su relevancia en la etapa de Educación infantil, por el hecho de preceder al estudio de las nociones importantes en ese periodo temporal. Resulta evidente por tanto que este tema goza de gran importancia, por ello es por lo que la pedagogía lleva más de un siglo preocupada por crear ambientes que estimulen en los discentes la exploración y el descubrimiento de las leyes que imperan en el mundo cultural y físico (García & Abardía, 2019). Sin embargo, son escasos los trabajos que estudian este tipo de prácticas innovadoras en relación con la actividad física en la etapa de infantil (Nielsen, et al., 2019), o como es el caso de esta experiencia, con la motivación del alumnado.

Profundizando un poco más en este tipo de metodología, Ríos (2014) expone que los ambientes de aprendizaje se pueden clasificar de diferentes maneras, atendiendo a una serie de variables. En función de su origen, en naturales y organizados, en función de su movilidad, en fijos, semifijos, móviles y mixtos, y por último, en función de la participación del alumno, en individualistas y socializantes. Son los socializantes los que se han seleccionado en este trabajo, con la intención de que cada uno de los espacios diseñados

pudiese ser utilizado por varios discentes de forma simultánea.

Por otro lado, siguiendo a Domínguez, Torcal, Rebenaque, Ortiz, Rivera, Fuertes & Herrera (2003), la clasificación sería distinta. Estos autores indican que se pueden encontrar ambientes definidos, en los que el establecimiento de los espacios y la organización de los materiales es fija, no habiendo modificaciones de estos a lo largo de la sesión. Encontramos también los ambientes semidefinidos, en los que se pueden introducir por los participantes pequeñas variaciones en la distribución de los materiales y ubicación de los mismos por iniciativa propia, tal como se han planteado en esta investigación. Y por último, los ambientes no definidos, en los que se parte de la presentación del material, sin establecer ninguna distribución de los mismos ni una organización inicial en relación con los espacios (Domínguez, et al., 2003).

Finalmente, en cuanto al diseño propiamente dicho de los ambientes de aprendizaje, según Fajardo y García (s. f.), se pueden seguir dos rutas. Bien sea proponer ambientes de aprendizaje orientados a un bloque temático concreto, o bien sin determinar un bloque temático específico, haciéndolo posteriormente a través de las respuestas observadas por parte de los participantes. Blández (1995), por otro lado establece que el diseño de estos ambientes estará relacionado con los bloques temáticos que se desarrollen en Educación Física, y podrá llevarse a cabo de tres formas diferentes. Mediante ambientes de aprendizaje diseñados hacia un bloque temático concreto, comprobando su consecución tras la implementación de los mismos, ambientes sin un bloque temático previamente marcado, pero determinándolo posteriormente mediante las respuestas y resultados observados, y finalmente ambientes de aprendizaje con un carácter totalmente libre y no relacionado con ningún bloque temático. Lo que resulta necesario, tal como determinan García & Abardía (2019) es que cualquier ambiente debe estar diseñado de forma que exista una direccionalidad evidente hacia la acción. Debe tratarse de un espacio en el que el juego y la experimentación sean los protagonistas, siendo estos los elementos principales para la enseñanza de los contenidos en la Educación Infantil (Arufe, 2020).

Con la creación de ambientes de aprendizaje, una metodología en la que el alumno sea protagonista, le ayudará a pensar y a entender el mundo, desarrollando por tanto su capacidad crítica y reflexiva (Gil, Guzmán & Moreno, 2013). De esta manera, el hecho de poder elegir las tareas y actividades que realiza, controlar el tiempo y el espacio, y organizarse de la forma que quiera, desarrollará su creatividad (Arufe, 2020), además de aumentar su autonomía, y por tanto su motivación (Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000; Vallerand, 2007). En este sentido, el factor motivacional es muy importante en el área de Educación Física, de tal modo que son muchos los autores que consideran que los estudiantes que perciben un ambiente de clase estimulante y en el que pueden tener control sobre los resultados, es más probable que se encuentren bien motivados hacia la participación (Salinero, Ruiz-Tendero & Sánchez, 2006), favoreciendo asimismo la adherencia hacia la práctica de actividad física.

Por el tipo de planteamiento que lleva implícito este tipo

de metodologías, se considera que la motivación intrínseca se estimula de manera muy importante, ya que ofrece a la población estudiantil la oportunidad de aprender, por la satisfacción de comprender o dominar una determinada tarea, y no por obtener algo a cambio. Pero, además de la motivación intrínseca, la que proviene del propio individuo (Ríos, 2014), también influye, tanto en los estudiantes como en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la motivación extrínseca, es decir, aquella que procede del entorno o ambiente (Ríos, 2014). Es en este punto en el que el docente tiene un papel fundamental, ya que es en este momento cuando se convierte en un agente motivador, empleando los ambientes de aprendizaje con el fin de crear climas motivacionales positivos en el aula, que entre otros aspectos favorecerán el disfrute, el aprendizaje y un mayor compromiso con la actividad física (Ríos, 2014) por parte del alumnado participante.

Se debe tener presente que, con este tipo de metodologías no se está perdiendo el tiempo, sino que se está dotando a los discentes de autonomía ayudándoles a no depender del docente, además de favorecer el desarrollo de funciones ejecutivas, como consecuencia del movimiento libre (Padial-Ruz, Ibáñez-Granados, Fernández, & Ubago-Jiménez, 2019). Así, las grandes teorías motivacionales señalan la importancia de algunos factores sociales, como el soporte de autonomía, por su contribución positiva en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, lo que se traduce en los ambientes de aprendizaje en la libertad percibida por el estudiante para elegir, sentirse eficaz y establecer relaciones con un grupo de personas (Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000; Vallerand, 2007).

Por otro lado, tal como apuntaron Castro & Morales (2015), los ambientes escolares que no cumplen ciertas condiciones, como pueden ser decoraciones sin objeto pedagógico, color de las paredes, ventilación, falta de recursos materiales o espacios, pueden afectar a la motivación de la población estudiantil, además de generar problemas de disciplina y poco compromiso en el cuidado del aula. Según estas autoras, «todo entra por la vista, y esta estimulación visual que provocan los colores, el tipo de figuras y los elementos que se usan para la decoración o el ambiente, generarán un sentido de bienestar y calidez en los diferentes espacios de aula, favoreciendo un clima motivacional positivo» (Castro & Morales, 2015, p.12).

Por el contrario, se debe considerar que, bajo ningún concepto, se les debe denominar ambientes de aprendizaje a entornos que no influyen positivamente en la conducta y en el aprendizaje de los niños y niñas (Ríos, 2014), ya que estos siempre deben resultar atractivos y motivantes para ellos (Fajardo & García, s. f.). A tal respecto, la existencia equilibrada de materiales diversos, que aporten riqueza en los estímulos, incidirán significativamente en el nivel de compromiso del alumnado ante las actividades de aprendizaje (Castro & Morales, 2015), además de que determinará sus conductas. Según Olivera (citado por Ríos, 2014), el aula de Educación Física es nuestro espacio asignado, por lo que debemos vestirla y transformarla constantemente con el fin de crear nuevos ambientes que estimulen la imaginación y refuercen la motivación de los discentes, ya que será mediante los juegos, el canal a través del cual estos se apropien de la realidad, expresen sus deseos, emociones y sentimientos,

aprendiendo tanto de ellos mismos como del mundo que los rodea (Rebollo & Ascenso, 2019).

Por todo lo anterior, el objetivo que se planteó en este trabajo fue determinar el nivel de disfrute de los niños y niñas del segundo ciclo de Educación Infantil, tras la realización de actividades desarrolladas en las sesiones de Educación Física mediante el planteamiento de ambientes de aprendizaje.

Contexto

Participantes

Los participantes del estudio fueron 420 estudiantes, de tres, cuatro y cinco años, de cinco centros educativos españoles seleccionados intencionalmente. De los participantes, el 52.6% fueron niños y el 47.4% restante niñas. Del total, el 24.9% tenían tres años, el 37.8% cuatro años, y el 37.3% cinco años. En cuanto al número de participantes por cada centro escolar, las frecuencias fueron las siguientes: 21.5%, 18.9%, 11.7%, 34.9% y 12.9%, determinadas principalmente por las líneas de estos.

Instrumentos

Para valorar el disfrute de los participantes se utilizó un instrumento denominado *Sonrisómetro* (Figura 1), validado en edad escolar por Zara, Vanden & De Groof (2013). Dicho instrumento consta de unas imágenes (emoticonos) cuya expresión avanza desde *Horrible* a *Brillante*, en cinco niveles diferentes (horrible - no muy bien - bien - realmente bien - brillante), medido con una escala tipo Likert de cinco puntos.

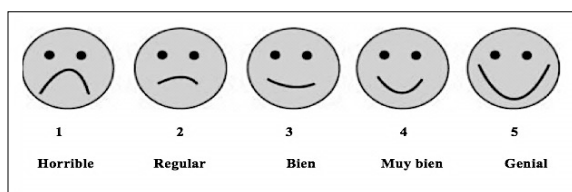


Figura 1. Sonrisómetro (Zara, Vanden, y De Groof, 2013)

Para registrar comportamientos se empleó un registro de observación de elaboración propia en el que se recogían, tanto las conductas motrices desarrolladas por los participantes, como los comportamientos referidos a actitudes mostradas durante la práctica. Las variables que se recogían eran: participación, trabajo de las habilidades motrices, nivel de consecución de las mismas, motivación, relaciones sociales, creatividad y variantes surgidas durante la práctica. Esta escala se medía de dos maneras, cuantificando la conducta a través de una escala tipo Likert de tres puntos, donde uno se correspondía con la inexistencia de la conducta y el tres con la máxima expresión de la misma, siendo el dos atribuido a aquellas que se mostraban en ocasiones. La otra manera de valorar las variables recogidas en este instrumento era el resultado de la reflexión por parte de cada uno de los investigadores, con base en la observación realizada del ambiente en el que se encontrasen, un investigador-observador por cada ambiente.

Planteamiento didáctico-experiencia

La toma de contacto con los centros participantes se

realizó al inicio del curso 2018-19. Tras la explicación del objetivo del estudio y del procedimiento a seguir, así como la obtención del consentimiento informado de cada padre, madre o tutor legal de los alumnos participantes, el equipo directivo de cada colegio concedió su consentimiento para poder desarrollar el trabajo, que se realizó siguiendo los pasos que se detallan a continuación.

Previamente a la exposición y desarrollo de las sesiones, se realizó un estudio, tanto del material de Educación Física del que disponía cada centro escolar, como de los espacios de cada uno de ellos en los cuales se iban a desarrollar las actividades. Se diseñó un plano antes de organizar el ambiente, para así prever cómo iba a resultar el espacio, tener en cuenta el número de personas que podían participar en la sesión en cada momento, procurar que una actividad no obstaculizase a otra, y que los participantes pudiesen acceder bien al ambiente, así como desplazarse de uno a otro sin problemas. Estos principios, aun siendo generales, son coincidentes con un estudio realizado por García & Abardía (2019), quienes destacaron además la necesidad de diseñar espacios que ayudasen a multiplicar las habilidades motrices del alumnado, respetando en todo momento los principios de progresión en dificultad de las tareas que los integran.

La intervención que se planteó se basaba en diferentes premisas, como son: el estudiante es quien construye su propio aprendizaje mientras que el profesor únicamente guía dicho proceso, interviniendo exclusivamente en los momentos en los que fuese estrictamente necesario. El juego y la exploración libre fueron considerados los principales recursos didácticos (Riera, et al., 2014), siendo las estrategias didácticas el uso del propio material y el de los espacios diseñados. De esta manera, se pretendía que lograsen aprendizajes significativos, favoreciendo de este modo el aumento de su motivación, intrínseca y extrínseca (Ríos, 2014).

En relación a la implementación de actividades, se desarrolló una sesión mediante la creación de cuatro ambientes de aprendizaje por cada grupo participante, estando el número determinado por la capacidad del docente de controlarlos de manera simultánea (García & Abardía, 2019). Para la organización de las sesiones, en cuanto a estructura, se consideraron tres partes bien diferenciadas:

Encuentro inicial. En este momento se recibía al grupo, se sentaban en el suelo formando un círculo y se les recordaban algunas normas básicas de comportamiento. Dichas normas, siguiendo a Jurado et al. (2006), eran: respetar los espacios establecidos, respetar los turnos de participación, no cambiar de lugar el material que se encontraba en los espacios, y comunicarse con los compañeros sin levantar el tono de voz. Antes de pasar a la siguiente fase, se realizó un baile con el fin de activar el organismo para la práctica de actividad física, denominado «Baile de calentamiento».

Desarrollo de la actividad. Es la parte de la sesión en la que los discentes jugaban libremente en los ambientes de aprendizaje, mientras tanto, los observadores, uno por ambiente, registraban todos los comportamientos significativos en el instrumento empleado para tal fin. El registro se refería, tanto a conductas motrices desarrolladas por los participantes, como a las actitudes de estos durante la práctica, solo de aquellos que participaban en el ambiente en cuestión.

Puesta en común. Se trataba de la última parte de la sesión, un momento de encuentro, de comunicación y análisis de lo que había sucedido en clase. Los niños y niñas participaban de forma activa, expresando impresiones, comentando las dificultades encontradas, o haciendo propuestas para futuras prácticas.

En todas las sesiones el papel del docente fue secundario, enfocado fundamentalmente a facilitar el aprendizaje mediante la organización de los espacios y la reorientación de conductas desviadas, mediante un control de contingencias adecuado. El docente actuaba como observador y mediador en la resolución de conflictos (Fajardo & García, s. f.), sin dirigir las acciones de los estudiantes sino acompañándolos en el proceso (Gil, et al., 2013). En cuanto a su localización en la sala, generalmente fue focal externa, tratando de captar las diferentes situaciones que se iban planteando con la intención de dejar pasar el menor número de conductas que influyesen de forma negativa en el desarrollo de la sesión. Finalmente, y en lo que respecta a la interacción entre los participantes y el docente, se abogó por un trato individualizado, en el que se facilitaba el conocimiento de los resultados y el feedback personalizado.

En cuanto a las estrategias para diseñar ambientes de aprendizaje, se consideró la posibilidad de utilizar diferentes recursos materiales para su construcción, así como que resultasen suficientemente atractivos para el participante. Se cuidó asimismo que las actividades que conformaban los ambientes presentasen diferentes niveles de complejidad, con el objetivo de que cada participante pudiese participar con base en sus posibilidades. En este sentido, se consideró asimismo que, según García & Abarde (2019), el cambio de graduación de dificultad de algunas de las variables importantes del ambiente podría llevar al cambio del patrón motriz a utilizar, lo cual favorecería el trabajo. De este modo, se les ofrecía a los participantes además la posibilidad de vivenciar el mayor número de experiencias, creando situaciones y ambientes que provocasen nuevas motivaciones intrínsecas en ellos (Ríos, 2014).

Tras cada sesión, los niños y niñas ya en el aula, de manera individual y guiados por uno de los investigadores, respondieron al *Sonrisómetro*. De esta manera, señalaban una de las imágenes del instrumento que les mostraba el investigador, después de una breve explicación del mismo acerca de los cinco niveles que lo componían. Tras esto, se anotaron los resultados para poder contrastar posteriormente las respuestas de cada participante y compararlas con las del grupo en general. Para ello, cada centro facilitó un listado con los nombres de los participantes con el fin de registrar qué emoticono del instrumento seleccionaba cada cual, y poder asociarlo a su nombre y código para el análisis posterior de resultados.

El segundo instrumento empleado, el registro observacional en el cual se anotaban las conductas de los niños, se cumplimentaba durante el desarrollo de la parte principal de la sesión, siendo un investigador por cada ambiente el encargado de dicha labor. La toma de datos se llevó a cabo en ese periodo temporal ya que, como indican Bogdan & Biklen (1994), citado en Reboló & Ascenso (2019), las acciones son mejor comprendidas cuando son observadas en su ambiente natural, es decir en un contexto lo más

ecológico posible, en este caso el aula-gimnasio habitual.

Análisis de datos

El tratamiento de los datos obtenidos se realizó con la ayuda del Programa Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés), versión 24. Las técnicas empleadas fueron aquellas de carácter descriptivo, dado que permitieron valorar principalmente la puntuación obtenida tras la sesión en función de la variable edad y género, así como la diferencia entre ambas variables. Se realizó asimismo un Anova para determinar si existían diferencias significativas en función de la edad en el disfrute reportado por los participantes, y una t-student para la variable género. Con respecto al registro observacional, se compararon los datos de cada ambiente y se valoraron de manera general las observaciones reflejadas por cada uno de los cuatro investigadores.

Resultados más relevantes

En cuanto a los resultados esperados, los datos mostraron que el disfrute de los participantes fue alto en las sesiones que se organizaron mediante ambientes de aprendizaje ($M = 4.57$; $DT = 0.86$), suponemos que por la libertad de elección de actividades por parte de los participantes, y la percepción de autonomía, relacionadas ambas variables en cuanto a la posibilidad que ofrece esta metodología para realizar unas actividades en lugar de otras, en función de los propios intereses y gustos.

Atendiendo a la variable género, fueron los niños de todas las edades los que mostraron mejores puntuaciones en el *Sonrisómetro* en comparación con sus compañeras, tal como puede observarse en la Tabla 1. Por otra parte, en lo relativo a la variable edad, como puede observarse en la misma tabla (Tabla 1), los niños de cuatro y cinco años obtuvieron una puntuación más alta en relación con el disfrute que sus compañeros de tres años. En este caso, las niñas de cuatro años fueron las que obtuvieron una puntuación mayor que sus compañeras de tres y cinco años.

Tabla 1.
Medias de disfrute por género

Edad	Chicos		Chicas	
	M	DT	M	DT
3	4.56	0.91	4.04	1.10
4	4.74	0.63	4.73	0.79
5	4.73	0.79	4.67	0.95

Por otro lado, en cuanto a las comparaciones por grupos en base a la edad de los grupos participantes, el Anova indicó la existencia de diferencias significativas entre estos ($t = 7.64$; $p = 0.1$), mostrando los resultados del *post hoc* (Scheffe) diferencias entre el grupo de tres años, tanto con los de cuatro como con los de cinco años, no existiendo diferencias entre el grupo de cuatro y cinco años entre sí.

Atendiendo a las variables recogidas en la ficha de observación, se registraron conductas similares en relación a la participación, trabajo de las habilidades motrices y nivel de consecución de las mismas en todos los grupos, así como en cuanto a la motivación mostrada. Cada estudiante se mostró activo y participativo durante las actividades, cumpliendo sin problema el objetivo para el cual había sido diseñado el ambiente. Con respecto al resto de variables, relacio-

nes sociales, creatividad y variantes surgidas durante la práctica, se observaron diferentes comportamientos significativos, tales como la asunción de roles que los propios participantes creaban en función de cada ambiente (organizador de filas, de material, de turnos, etc.), y el respeto de turnos de participación, mostrando todos los grupos una correcta gestión de los tiempos y alternancia en las actividades.

Las anotaciones más significativas de la sesión implementada, fue que los niños y niñas se mostraban más activos durante el desarrollo de las actividades que en las sesiones ordinarias de Educación Física, tal y como reportaron los maestros de referencia, siendo por tanto sesiones más intensas en cuanto a práctica de actividad física se refiere. El único inconveniente surgido fue que, al inicio de la práctica por ambientes, los discentes iban pasando por todas las zonas como si de un circuito se tratase, hasta que se les recordó que podían moverse libremente e ir a la zona o zonas que más les divirtiesen, sin importar el tiempo que permaneciesen en cada una de ellas. Estas contingencias pueden deberse a la habitual forma de realizar las tareas en las sesiones de Educación Física tradicionales, y en muchos casos a la necesidad de directrices para la práctica de actividad física en función de la edad del participante.

Decisiones de acción para la próxima puesta en práctica

El objetivo que se planteó en esta experiencia didáctica fue determinar el nivel de disfrute de los participantes tras las sesiones de Educación Física desarrolladas a través de ambientes de aprendizaje, previamente diseñados por estudiantes del Grado de Maestro en Educación infantil. La base en la cual se fundamentó este estudio fueron los principales modelos didácticos de la Educación infantil, los cuales buscan preparar a los niños para que sean libres y autónomos, capaces de pensar por ellos mismos, de poder decidir y actuar a partir de propuestas más o menos estructuradas que el entorno les ofrece. No se debe olvidar que la infancia es un periodo fundamental para el desarrollo de las habilidades motrices básicas, que no solo tienen impacto en los niños a nivel físico, sino también en los ámbitos social y cognitivo (Krog, 2015). Será a través del juego y el movimiento libre como se desarrolle este último, en concreto las funciones ejecutivas en la infancia (Padial-Ruz, et al., 2019).

Por este motivo, se consideró que resultaría necesario ofrecer ambientes estimuladores y estructurados que permitiesen el desarrollo de actividades autónomas, en línea de lo propuesto por Riera et al. (2014), además de plantear procesos correctamente planificados en pro de conseguir resultados significativos. Se buscó que los niños fuesen autónomos, y para ello se favoreció el interés y el deseo de «entrar» en los espacios, es decir, el interés por participar en las actividades propuestas. Siguiendo a Viciana (2000), se crearon ambientes donde cada niño y niña, en función de sus características personales, pudiese manifestar sus capacidades y marcarse un ritmo de avance progresivo, destacando la importancia que tiene para el participante el movimiento en su desarrollo general, y en su rendimiento cognitivo en particular (Krog, 2015).

La propuesta que se ha presentado fue concebida como un procedimiento didáctico que utiliza la manipulación peda-

gógica del ambiente para favorecer el juego, el aprendizaje y el desarrollo global de la población estudiantil, incidiendo en su motivación y disfrute, ya que existen evidencias de que las actividades lúdicas crean un clima de entusiasmo que se convierte en un potente recurso motivacional (Rebolo & Ascenso, 2019). En este sentido, son pocos los estudios que midan la motivación y el disfrute en la Educación Física en la etapa de Educación infantil, quizá porque no se entiende como un área con entidad propia, o bien porque se sobreentiende que los niños de estas edades disfrutaban igualmente de la práctica de actividad física, sea cual sea la manera en la que se les presenten los contenidos de carácter motriz.

Los resultados hallados ponen de manifiesto que los niños disfrutaron más que sus compañeras niñas con este tipo de planteamientos metodológicos. Si concretamos por edad, los niños de tres años disfrutaron menos que sus compañeros de cuatro y cinco años, y en el caso de las niñas, las que tienen cuatro años mostraron mejores puntuaciones en cuanto a disfrute tras la práctica que sus compañeras del resto de edades participantes. Creemos que esto puede ser debido a varios motivos. Por una parte al desconocimiento por parte de los participantes de las personas encargadas de observar los ambientes durante el desarrollo de la sesión, lo que puede influir en su comportamiento, sobre todo en los más pequeños. A tal respecto, tal como citaron Rebolo & Ascenso (2019), resulta evidente que los contactos con el alumnado son esenciales para establecer una relación de proximidad y confianza con ellos. Por otra parte, el que las niñas hayan mostrado peores puntuaciones en cuanto a disfrute pudo estar condicionado por el comportamiento activo de sus compañeros, quienes abarcaban la mayor parte de los espacios y podían coartar el comportamiento de las primeras.

En relación a las conductas mostradas por los participantes, se constató una mayor actividad en los niños con respecto a sus compañeras, así como una mayor intensidad en este tipo de sesiones que en las habituales de Educación Física, según reportaron los profesores responsables. Estos datos se encuentran en línea del estudio de Hernández-Martínez, González-Martí, León & Fernández-Bustos (2018) en el que compararon diferentes variables relacionadas con el comportamiento de niños de cuatro y cinco años tras la puesta en práctica de dos sesiones de Educación Física, una mediante un enfoque tradicional y otra mediante la implementación de la sesión a través de ambientes de aprendizaje. Observaron que, no sólo la sesión por ambientes resultó ser más intensa, sino que el 51% de los participantes, al preguntarles en cuál se lo habían pasado mejor, respondieron que en la sesión diseñada por ambientes de aprendizaje (Hernández-Martínez, et al., 2018).

Para terminar, los participantes del presente estudio se mostraron muy participativos y autónomos, además de que cumplieron los objetivos determinados para cada uno de los ambientes diseñados. Además de lo anterior, supieron gestionar correctamente las relaciones intra-grupo durante el desarrollo de las actividades, y lo más importante, se mostraron muy motivados y contentos. Suponemos que estos resultados pueden ser debidos al planteamiento innovador que supone el trabajo por ambientes, en contra del habitual enfoque tradicional, mal entendido, en el que son habituales la

formación de largas filas, turnos excesivos de espera, o acciones muy concretas y repetidas, entre otras cosas. Es evidente que, en la etapa de Educación Infantil resulta necesario la utilización de este tipo de metodologías activas que, no solo favorezcan la participación del alumnado, sino que busquen su implicación en todo el proceso (Arufe, 2020).

En este trabajo se ha innovado en el sentido de trabajar con un tipo de metodología basada en la producción y no en la reproducción de modelos, y aunque si es cierto que el hecho de innovar no implica que sea una idea original ni necesariamente novedosa, lo que importa es si su aplicación mejora nuestra práctica habitual de enseñanza (Fajardo & García, s.f.), lo que creemos ha ocurrido. En este sentido, el desafío consiste en crear las condiciones para que puedan darse en las escuelas procesos de aprendizaje, de innovación y formación diseñada por los maestros, de ambientes de aprendizajes que permitan a estos aprender y a las escuelas mejorar (Navarro & García, s. f.), siempre en pro del beneficio de las personas estudiantes. Según Cañabate, Tesouro, Puiggale & Zagalaz (2019) este tipo de prácticas innovadoras son necesarias para que al ámbito educativo avance hacia modelos de calidad, y somos los profesores lo que debemos introducir estos pequeños cambios, que son los que conforman la realidad de la educación (Cañabate, et al., 2019).

Atendiendo a las dificultades encontradas, se debe destacar aquella que consideramos la limitación más significativa de esta experiencia didáctica, el instrumento de medida. A pesar de explicar el significado de cada emoticono, de manera individual a cada uno de los participantes, creemos que podía no entenderse bien en los grupos de 3 años porque, en muchos casos, no son capaces de comprender la gradación que mostraban las imágenes, sobre todo en tres de los niveles (bien, muy bien y súper bien), en consonancia de lo que ya mostró otro estudio (Zara, et al., 2013). Es decir, un niño de infantil puede tener problemas entre elegir si se lo ha pasado bien o muy bien, cuestión que se debe considerar al evaluar los resultados, ya que el hecho de valorar las emociones resulta complejo incluso para los adultos.

En cuanto a futuras prácticas relacionadas, podría compararse el disfrute de los participantes en función de si la sesión se desarrolla por ambientes o con otro tipo de metodología, ampliando así el conocimiento acerca de cómo vivencian los alumnos los contenidos motrices desarrollados en función de determinados contextos. Una posibilidad sería comparar el disfrute tras una sesión implementada a través del planteamiento de ambientes de aprendizaje, y tras otra empleando un tipo de estilo de enseñanza más directivo. Asimismo podrían diseñarse otro tipo de ambientes siguiendo las características expuestas en este trabajo y comparar, por edad o género, qué tipo de ambiente es más recomendable en cada caso. Por último, y considerando la aportación de García & Abradía (2019), podrían diseñarse diferentes entornos que se mantuviesen, sin modificaciones, durante un periodo temporal determinado, siempre con base en la edad del grupo participante, ya que parece que las situaciones que se prolongan en el tiempo permiten una progresión individualizada, respetando los diferentes tiempos y estilos de aprendizaje.

Conclusiones

En vista de los resultados obtenidos, resulta evidente el hecho de que los docentes de Educación Infantil deben ser capaces de establecer un contexto de aprendizaje adecuado mediante el uso de materiales motivadores y variados. En estos ambientes, los niños y niñas intentarán encontrar las diferentes posibilidades a estos elementos, desarrollando sus habilidades motrices básicas, así como sus posibilidades expresivas, además de ver favorecidas su espontaneidad, participación y creatividad.

Es necesario por tanto, replantearse el uso que los docentes de Educación Infantil hacen de las metodologías activas, de modo que se promueva la práctica autónoma entre sus estudiantes. Todo ello influirá positivamente en su autonomía y confianza, y por ende en su motivación y disfrute, cuestión que podrá contribuir a la adherencia hacia la práctica de la actividad física en años posteriores.

Referencias

- Arufe, V. (2020). ¿Cómo debe ser el trabajo de Educación Física en Educación Infantil?. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 588-596.
- Abardía, F., Medina, D., & Martín, M. A. (1996). *Desde la habilidad motriz básica hacia la acrobacia. Propuesta para elaborar recursos en E.F. basada en la reflexión de la práctica en grupo*. Palencia: Ed. Asociación Cultural. Cuerpo, Educación y Motricidad.
- Blández, J. (1995). *La utilización del material y del espacio en educación física: Propuestas y recursos didácticos* (1ª ed.) Barcelona: Inde.
- Castro, M., & Morales, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica Educare*, 19, 1-32.
- Cañabate, D., Tesouro, M., Puiggale, J., & Zagalaz, M. L. (2019). Estado actual de la Educación Física desde el punto de vista del profesorado. *Propuestas de mejora. Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 35, 47-53.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, USA: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Domínguez, J., Torcal, E., Rebenaque, P., Ortiz, C., Rivera, J., Fuertes, J. C., & Herrera, M. M. (2003). *Creación de ambientes de aprendizaje en Educación Física*. Recuperado de <http://www.educa.aragob.es/cprcalat/jornadasef/Ambientes/ambientes.htm>
- Fajardo, M. T., & García, J. (s. f.). *El empleo de ambientes de aprendizaje en Educación Física, para la enseñanza del equilibrio en primer curso de Educación Primaria*. Recuperado de https://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=05388198-408c-4a8c-b8d0-faef8c3252e5&groupId=299436.
- García, A., & Abardía, F. Orientaciones para el diseño de escenarios para la exploración motriz en Educación in-

- fantil. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(1), 54-75. 2019.
- Gil, L., Guzmán, M., & Moreno, E. (2013). *Caminando hacia la escuela que queremos*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- Hernández-Martínez, A., González-Martí, I., León, P., & Fernández-Bustos, J. G. (2018). Learning environment in Physical Education and motivation in early childhood. Póster presentado en el *Congreso Internacional de la International Association for Physical Education in Higher Education (AIESEP)*. (pp. 185). Edimburgo.
- Jurado, J. L., Aguilera, P., Calvo, L. J., Franco, M. M., & García, D. (2006). Ambiente de aprendizaje: un recurso metodológico en Educación Física. *Revista Digital Práctica Docente*, 3, 1-11.
- Krog, S. (2015). Movement activities: A critical link in developing motor skills and Liaoning in early childhood. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance (AJPHERD)*, 1-2(21).
- Lapierre, A. & Aucouturier, B. (1985). *Simbología del movimiento*. Madrid: Editorial Científico-Médica.
- Navarro, B., & García, J. J. (s. f.). *El uso de ambientes de aprendizaje en Educación Infantil para trabajar contenidos de Educación Física*. Recuperado de https://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=05388198-408c-4a8c-b8d0-faef8c3252e5&groupId=299436.
- Nielsen, A., Romance, A. R., & Chinchilla, J. L. (2019). Los ambientes de aprendizaje como metodología activa promotora de la actividad física en Educación Infantil. Un estudio de caso. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 498-504.
- Padiál-Ruz, R., Ibáñez-Granados, D., Fernández, M., & Ubago-Jiménez, J. L. (2019). Proyecto de baile flamenco: desarrollo motriz y emocional en educación infantil. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 35, 396-401.
- Real Academia de la Lengua Española (2017a). *Definición de espacio*. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=GSrlrtMv>
- Real Academia de la Lengua Española (2017b). *Definición de ambiente*. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=2HmTzTK>.
- Rebollo, A., & Ascenso, M. (2019). La Educación Física, el juego en el patio y el aprendizaje en la infancia. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(1), 116-137.
- Riera, M. A., Ferrer, M., & Ribas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *Reladei*, 3(2), 19-39.
- Ríos, C. (2014). Los ambientes de aprendizaje y espacios de fantasía en la Educación Física. *Trabajo fin de grado inédito*. Universidad de Salamanca. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/125861/1/TG_RIOS%20FERRERAS%2C%20Carlos_Ambientes.pdf
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55.
- Salinero, J. L., Ruiz, G., & Sánchez, F. (2006). Orientación y clima motivacional, motivación de logro, atribución de éxito y diversión en un deporte individual. *Apunts. Educación física y deportes*, 1, 5-11.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. En: G. Tenenbaum, G. y Eklund, R. C. (Eds.), *Handbook of sport Psychology* (pp.59-83). New York: Wiley
- Viciana, J. (2000). Principales tendencias innovadoras en la Educación Física actual. El avance del conocimiento curricular en Educación Física. *Revista digital EFdeportes*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd19/innova.htm>.
- Zara, B., Vanden, V., & De Groof, D. (2013). Measuring product liking in preschool children: An evaluation of the Smileyometer and This or That methods. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 1, 61-70.

