

Llamas, L.; Hellín, G. y Moreno, J.A. (2004). La enseñanza de habilidades gimnásticas y acrobáticas en la etapa escolar. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 4 (14) pp. 82-105
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista14/arthabgimnasticas.htm>

LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES GIMNÁSTICAS Y ACROBÁTICAS EN LA ETAPA ESCOLAR

THE GYMNASTIC AND ACROBATIC ABILITIES TEACHING IN THE SCHOLASTIC STAGE

Llamas, L.* ; Hellín, G.* y Moreno, J.A.**

*Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes

**Universidad de Murcia morenomu@um.es

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar cuál es la metodología de trabajo empleada por los docentes que abordan el contenido de habilidades gimnásticas y acrobáticas en sus clases de Educación Física en la Etapa Enseñanza Primaria y Secundaria. Para ello hemos utilizado el Cuestionario para el Análisis de la Enseñanza de Habilidades Gimnásticas y Acrobáticas (C.A.E.H.G.A), analizando una muestra de 91 sujetos. Tras diversos análisis descriptivos de todas las variables y análisis de independencia entre variables mediante las pruebas de Chi cuadrado de Pearson completada con análisis de residuos, las principales conclusiones han sido que para la enseñanza del contenido gimnástico y acrobático, la estrategia de enseñanza analítica es más empleada que la estrategia global, y que la importancia que el docente concede a las ayudas depende de la etapa y del contenido acrobático elegido, dando menor importancia a las ayudas en Enseñanza Primaria que en Secundaria y mayor importancia cuando el contenido trabajado es el acrosport.

PALABRAS CLAVE: habilidades gimnásticas, habilidades acrobáticas, gimnasia artística, metodología.

ABSTRACT

The aim of this work is to analyze the methodology used by the Physical Education (P.E.) teachers that approach the content of gymnastic and acrobatic abilities in Primary and Secondary teaching.

The instrument used has been the Questionnaire for the Analysis of the Teaching of Gymnastic and Acrobatic Abilities (C.A.E.H.G.A), analyzing a sample of 91 people.

After several descriptive analysis of all the variables and analysis of independence among variables by means of the tests of square Chi of Pearson completed with analysis of residuals, the main conclusions are the following:

- For the teaching of the gymnastic and acrobatic content, the strategy of analytic teaching is more employed than the global strategy.

- The importance that the teacher gives to the helps depends on the stage and the acrobatic content chosen, giving less importance to the helps in Primary Education than in Secondary Education, and more importance as well when the content is acrosport.

KEY WORDS: Gymnastic abilities, acrobatic abilities, artistic abilities, methodology.

1. INTRODUCCIÓN

Recientemente, en el Decreto Nº 111/2002, de 13 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para el Área de Educación Física, se detalla, desde el punto de vista didáctico y metodológico, *“La construcción de aprendizajes funcionales y significativos a partir de las experiencias y conocimientos previos de los niños, la adaptación a sus distintos ritmos de aprendizaje y la integración de las distintas experiencias y aprendizajes de éstos a través de un enfoque globalizador serán las características que definan la metodología en la Educación Primaria”*.

De igual forma, en el Decreto Nº 112/2002, de 13 de septiembre, por el que se establece el currículo para Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se añade además que *“se fomentará la interacción alumno-profesor y alumno-alumno con el fin de favorecer la confrontación y modificación de los puntos de vista, la coordinación de intereses, la toma de decisiones colectivas, la ayuda mutua y la superación de conflictos mediante el diálogo y la cooperación”*. Además *“la metodología será activa y participativa, y deberá favorecer el desarrollo de la capacidad para aprender por sí mismos y el trabajo en equipo de los alumnos”*. El área de Educación Física abordará también aspectos como *la imaginación, la creatividad, la representación y la emoción, mediante las actividades corporales de expresión y comunicación en relación con el cuerpo y sus posibilidades. Es importante pues contribuir y afirmar el desarrollo del niño desde la aportación simbólica, significativa y personalizada que supone este tipo de actividades. En este proceso hay que evitar discriminaciones en función del sexo, disminuyendo y suprimiendo las influencias de los actuales estereotipos que asocian el movimiento expresivo y rítmico como propio al sexo femenino y la fuerza, agresividad y competición como masculinos”*.

En este sentido, la utilización de los contenidos relacionados con las habilidades gimnásticas y acrobáticas puede ayudar a conseguir muchos de estos objetivos y finalidades, tanto para Educación Primaria como para Educación Secundaria Obligatoria.

Son varios los autores que dan importancia a estos contenidos para el desarrollo integral de la persona. Para Carrasco (2000), la práctica precoz de la gimnasia es una excelente ocasión de ofrecer al niño un entorno adaptado a sus necesidades de expresión. La actividad bien concebida debería permitirle conseguir niveles funcionales superiores a la media. A edades tempranas (3-7 años) el niño desarrolla una inteligencia gimnástica (inteligencia motriz) que se encuentra en relación con el mundo de los aparatos de gimnasia.

En la misma línea, Sánchez Bañuelos (1992), considera los cinco primeros años del niño como un período durante el cual se produce la adquisición básica de los movimientos más fundamentales (caminar, correr, sentarse, etc.). Los años siguientes estarán caracterizados por la estabilización, fijación y refinamiento de los mismos y adquisición de otras formas de movimiento.

Según este autor, se consideran destrezas y habilidades básicas los saltos, desplazamientos, giros, lanzamientos y recepciones. Es por ello que las habilidades gimnásticas y acrobáticas básicas que requieren desplazamientos, giros, inversiones, saltos, equilibrios, etc. (volteretas, pinos, etc.) y el medio cambiante en el que se realizan (distintas superficies, planos, materiales, etc.) contribuirán a la adquisición y desarrollo de estas habilidades básicas, haciendo que el niño mejore su competencia motriz al tiempo que se familiariza con la gimnasia artística.

Así pues, mediante el aprendizaje de habilidades gimnásticas y acrobáticas se pueden desarrollar cualidades como la coordinación, la fuerza, la velocidad, la flexibilidad y también aspectos como la imagen mental del movimiento, la coordinación de varias habilidades, la construcción de un enlace, la memorización de tareas motrices, y su adaptación a la música, la cooperación con el compañero, la colaboración, actitudes positivas, conocimiento de las ayudas, etc. (Estapé, López y Grande, 1999).

De modo que, las actividades gimnásticas y acrobáticas se presentan como un contenido de trabajo adecuado para la etapa escolar, donde se combinan las cualidades físicas más desarrolladas en los chicos a esta edad por su propio desarrollo madurativo, como la fuerza, con otras que están más desarrolladas en las chicas como la flexibilidad, además de las cualidades coordinativas, como el equilibrio y la coordinación de movimientos.

Cabe señalar, como indican Estapé, López y Grande (1999) que se entiende por habilidades gimnásticas y acrobáticas a *“todas aquellas habilidades específicas que se desarrollan en el ámbito de la gimnasia artística, y también en el ámbito de las actividades gimnásticas y acrobáticas, entendidas como actividades de carácter físico deportivo recreativo”*.

Estas habilidades específicas son las que, partiendo de habilidades motrices básicas, constituirán los fundamentos o patrones motores básicos de

la gimnasia artística, es decir, los elementos técnicos propios de este deporte. Así encontramos actividades gimnásticas como los saltitos, galopes, saltos de tijera, en carpa, etc., y no podemos entender por tanto, las actividades que se encuadran en la gimnasia artística tan sólo como actividades acrobáticas. Hay que tener en cuenta las actividades de carácter gimnástico que pertenecen al ámbito de la danza, la coreografía o de la rítmica. Este componente rítmico es el que permite que el enlace, encadenamiento o ejercicio, sea un conjunto armónico formado por habilidades tanto gimnásticas como acrobáticas (Etapé, López y Grande, 1999).

En los últimos años, la enseñanza de estas habilidades ha estado apartada casi por completo de las clases de Educación Física. Desde nuestro punto de vista, esto se debe a una concepción equivocada de las mismas y a una inadecuada metodología de enseñanza, en la que el proceso metodológico llevado a cabo juega un importantísimo papel. Un punto importante en este proceso son las ayudas. Según Estapé y cols. (1999) el papel de las ayudas, es una característica inherente a la gimnasia. El objetivo fundamental es por un lado, aportar un soporte físico al ejecutante en la realización de la tarea y, por otro, elevar el grado de colaboración entre ellos. Esto significa que la práctica de la gimnasia no sólo consiste en relacionarse con los aparatos y recibir ayuda de los demás, sino también ayudar a los compañeros.

En este sentido, Leguet (1985), apunta que dependemos de la confianza mutua y de la cooperación entendida por un lado, como el aporte o contribución al éxito del compañero, y por otro, como acción para minimizar el riesgo y prevención ante una posible caída.

Dado que el planteamiento de la enseñanza es el que define y determina las posibilidades educativas del deporte, en este caso de la gimnasia artística, el docente debe reflexionar antes de iniciar su programación sobre diferentes aspectos que, finalmente responderán a la cuestión sobre ¿cómo enseñar? , tales como ¿qué técnica o estilo de enseñanza utilizar?, ¿cómo plantear las situaciones pedagógicas?, ¿de qué recursos materiales dispone?, ¿qué progresión seguir en cuanto a la enseñanza acrobática para asegurar la seguridad y aprendizaje del alumno?, etc. Todo ello sin olvidar que el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser alumno y será éste quién marcará el ritmo de aprendizaje en función de sus posibilidades y atracción hacia este contenido. Según Ruiz (1997) la motivación es un factor esencial en el aprendizaje motor, y es por ello que debemos considerarlo a la hora de plantear nuestras clases, y aún más si tenemos en cuenta que muchos de los alumnos rechazan este contenido debido a las malas experiencias anteriores.

Las progresiones de enseñanza adaptadas a las posibilidades del alumno junto con una buena aplicación de las ayudas, tanto materiales como humanas, serán la base para que el alumno tenga confianza en sus posibilidades, y poco a poco vaya mejorando las habilidades acrobáticas.

Sin embargo, en opinión de Estapé, López y Grande (1999), en los últimos tiempos estamos observando que *“cada vez más se plantean menos este tipo de habilidades acrobáticas y gimnásticas llegando incluso algunos docentes a desecharlas de su programación por el temor evidente al supuesto riesgo que presentan, por la falta de conocimiento de la materia y de las variables que inciden en el proceso de aprendizaje, por la búsqueda errónea de un objetivo de ejecución, a la poca participación del grupo en las tareas propuestas y también a los escasos recursos materiales que tienen los centros escolares. Otras veces es el desconocimiento del contenido gimnástico y acrobático el que provoca la elección de otros contenidos que son menos complejos a la hora de llevarlos a la práctica”*. Ante esta problemática, algunos autores abordan estos contenidos con el objetivo de experimentación o descubrimiento, planteamiento que sería válido e importante en los primeros años de Enseñanza Primaria, pero insuficiente en la etapa de Enseñanza Secundaria aunque sea en condiciones facilitadoras.

Ante esta situación, con esta investigación pretendemos analizar cuál es la metodología empleada por los docentes que abordan el contenido gimnástico y acrobático en sus clases, haciendo especial hincapié en el papel concedido a las ayudas y tratamiento de estas.

2. MÉTODO

2.1. La muestra

La muestra está compuesta por un total de 91 sujetos, todos ellos docentes de centros de enseñanza de la Región de Murcia y distribuidos por género en un 70% varones y un 30% mujeres. De estos, el 46% son docentes en Enseñanza Secundaria Obligatoria (n=42) y un 54% en Educación Primaria (n=49), perteneciendo a centros públicos el 90% del total de la muestra. El 29% son Licenciados en Educación física (n=26), un 55% Maestros Especialistas en Educación Física (n=50) y un 16% pertenecen a otra especialidad (n=14).

2.2. Instrumento

Para la obtención de datos fue elaborado un Cuestionario sobre el Análisis de la Enseñanza en Habilidades Gimnásticas y Acrobáticas (C.A.E.H.G.A) compuestos por 27 preguntas cerradas que atienden a las distintas variables objeto del estudio (anexo):

- Aspectos personales: género, docencia, titulación académica, año de formación académica, formación en materia de gimnasia artística, años de experiencia docente, empleo de contenidos gimnásticos y acrobáticos, etc.
- Aspectos metodológicos: técnica de enseñanza, estilos de enseñanza, estrategias en la práctica, recursos materiales de los que dispone, utilización del juego y evaluación.

2.3. Análisis estadístico

Para proceder al análisis de los datos, se utilizó el programa de análisis estadístico SPSS en su versión 10.0 para el entorno Windows. En el estudio se realizaron análisis descriptivos de todas las variables y análisis de independencia entre variables mediante la prueba de Chi cuadrado de Pearson completada con análisis de residuos.

3. RESULTADOS

Los datos obtenidos del cuestionario (C.A.E.H.G.A.) son presentados agrupados por bloques en función de las variables que muestran relación entre ellas, obteniendo diferencias significativas. Además, en cada apartado se muestran los datos descriptivos de cada variable.

3.1. Resultados según la importancia que el docente concede a las ayudas

Con la intención de descubrir cuál es la importancia que el docente concede a las ayudas durante las clases de Educación Física y cómo indica a sus alumnos la forma de llevarlas a cabo, preguntamos a los educadores por un lado, si consideraban importante el papel de las ayudas para la ejecución de las habilidades obteniendo que el 88,6% las consideran muy importantes, el 2,3% no las consideran necesarias, y un 9,1% piensan que no son importantes porque los alumnos no tienen confianza en sus compañeros.

Por otra parte, preguntamos si indicaban a sus alumnos por dónde deben ayudar en cada habilidad gimnástica o acrobática obteniendo que para un 93,2% es muy importante que sepan por dónde ayudar, frente al 6,8% que no lo indican, y por tanto, no lo consideran importante.

Si relacionamos esta variable (importancia que el docente da a las ayudas) con la forma en que indica a sus alumnos cómo deben realizar estas ayudas en cada gesto obtenemos diferencias significativas ($p < .001$). Se observa que el 97,5% de los profesores consideran que las ayudas son muy importantes para este tipo de trabajo y además los alumnos deben conocer por dónde realizarlas. Sin embargo, un 66,7% piensa que los alumnos no se ayudan unos a otros porque entre ellos no tienen confianza, mientras que un 33,3% no creen que sean necesarias (tabla 1).

Tabla 1. Distribución porcentual, residuo tipificado corregido y significatividad de la importancia concedida a las ayudas según la forma de indicarlo.

Importancia de las ayudas	No se ayudan unos a otros (%)	Si se ayudan, es importante que sepan por dónde ayudar (%)
Si, son importantes	,0	97,5

	-5,6	5,6
No, los alumnos no tienen confianza en sus compañeros/as	66,7	2,5
	4,2	-4,2
No son necesarias	33,3	,0
	3,7	-3,7

p=.000

Respecto a la importancia que el docente concede a las ayudas según la etapa en la que trabaja, obtenemos que entre aquellos que trabajan en Enseñanza Secundaria Obligatoria ($p<.05$), un 96,6% considera que son muy importantes, mientras que en Enseñanza Primaria un 20% de los maestros que abordan este contenido, no consideran importante indicar a los alumnos por dónde ayudar, porque entre ellos no tienen confianza para hacerlo (tabla 2).

Tabla 2. Distribución porcentual, residuo tipificado corregido y significatividad de la importancia concedida a las ayudas según la etapa educativa.

Importancia de las ayudas	E.S.O (%)	Educación Primaria (%)
Si, son importantes	96,6	73,3
	2,3	-2,3
No, los alumnos no tienen confianza en sus compañeros/as	3,4	20
	-1,8	1,8
No son necesarias	,0	6,7
	-1,4	1,4

p=.044

Relacionando la importancia que el docente concede a las ayudas cuando el contenido que se enseña es acrosport ($p<.05$), el 100% de los docentes encuestados, consideran importantes las ayudas para este tipo de trabajo. Entre aquellos que no trabajan este contenido, un 19% opina que las ayudas no son necesarias puesto que los alumnos no tienen confianza en sus compañeros para dejarse ayudar por ellos (tabla 3).

Tabla 3. Distribución porcentual, residuo tipificado corregido y significatividad de la importancia concedida a las ayudas según el contenido de acrosport.

Importancia de las ayudas	No acrosport (%)	Si acrosport (%)
Si, son importantes	76,2	100
	-2,5	2,5
No, los alumnos no tienen confianza en sus compañeros/as	19	,0
	2,2	-2,2
No son necesarias	4,8	,0
	1,1	-1,1

p=.046

3.2. Resultados según las estrategias de enseñanza empleadas

Con la intención de conocer acerca de la metodología empleada por los docentes para la enseñanza de habilidades gimnásticas y acrobáticas, preguntamos a los educadores cuál era el tipo de estrategia que utilizan principalmente para tratar este contenido en sus clases. Los datos nos muestran que un 70% utilizan ambos tipos de estrategia (global y analítica), frente a un 13% que emplea estrategias de tipo analítico y un 17% que sólo emplea estrategias globales.

Entre los motivos que llevan a elegir ese tipo de estrategia el 34% lo hacen porque es más divertido para el alumno, el 40% porque aprenden antes las habilidades y el 47% porque es más fácil plantear las tareas.

En relación con el tipo de estrategia de enseñanza empleada se encuentra el tipo de técnica de enseñanza. Los datos nos muestran que el 52,4% de los docentes emplean la técnica de instrucción directa, un 2,4% emplean técnicas de búsqueda y un 45,2% utilizan ambas.

Entre los distintos motivos que llevan al docente a utilizar un tipo de estrategia u otra, encontramos que existe relación con la diversión que puede aportar al alumno y la rapidez con la que se produce el aprendizaje.

En relación con la diversión (tabla 4), se obtiene que un 20,7% de los encuestados que utilizan estrategias analíticas no priman la diversión, mientras que si dan importancia a la diversión los que no emplean este tipo de estrategia ($p < .05$). En cuanto al uso de estrategias globales, un 40% de aquellos que las emplean lo hacen porque es divertido para el alumno, mientras un 93,1 % de aquellos que no la utilizan opinan que no es un tipo de estrategia que pueda aportar diversión al alumno en la enseñanza de este contenido ($p < .01$).

Tabla 4. Distribución porcentual, residuo tipificado corregido y significatividad de la estrategia en la práctica utilizada según si prima o no la diversión.

Estrategia		No diversión (%)	Si diversión (%)	Sig.
Analítica	No	79,3 -1,9	100 1,9	.048
	Si	20,7 1,9	,0 -1,9	
Global	No	93,1 2,7	60 -2,7	.007
	Si	6,9 -2,7	40 2,7	

Al relacionar el empleo de estrategias globales con la rapidez o efectividad del aprendizaje de las habilidades (tabla 5), obtenemos que entre los docentes que utilizan este tipo de estrategia, un 26,9% consideran que el aprendizaje no es más rápido, frente a un 94,4% que no empleando estrategias globales opinan que sus alumnos aprenden más rápido este tipo de habilidades ($p < .05$).

Tabla 5. Distribución porcentual, residuo tipificado corregido y significatividad de la estrategia en la práctica utilizada según la rapidez con que se produce el aprendizaje.

Estrategia global	No aprenden antes (%)	Si aprenden antes (%)
No utiliza	73,1 -1,8	94,4 1,8
Si utiliza	26,9 1,8	5,6 -1,8

p=.046

Los datos también nos muestran diferencias significativas ($p < .05$) entre el tipo de estrategia empleada y el uso de formas jugadas. En esta relación obtenemos que el 37,5% que utilizan estrategias analíticas no hacen uso de las formas jugadas. Mientras que el 93,9% de aquellos que sólo emplean formas jugadas alguna vez, no emplean estrategias analíticas (tabla 6).

Tabla 6. Distribución porcentual, residuo tipificado corregido y significatividad de la estrategia en la práctica utilizada según el uso de las formas jugadas para la enseñanza.

Estrategia analítica	No uso de formas jugadas (%)	Si uso de formas jugadas (%)	A veces formas jugadas (%)
No utiliza	62,5 -2,2	66,7 -1	93,9 2,5
Si utiliza	37,5 2,2	33,3 1	6,1 -2,5

p=.039

3.3. Resultados según los estilos de enseñanza utilizados

En el estudio de algunos aspectos metodológicos sobre la enseñanza de los elementos gimnásticos y acrobáticos, preguntamos a los encuestados qué estilos de enseñanza predominaban en sus clases. Los datos obtenidos muestran que los estilos participativos, individualizadores y tradicionales son los más empleados por los docentes, con un 59,1%, 52,3% y 50% respectivamente. Seguido del 46,5% que emplea estilos creativos, el 25% que utiliza estilos cognitivos, y un 23,3% que utiliza estilos socializadores.

Encontramos diferencias significativas ($p < .05$) entre el empleo de estilos participativos, con el grado de corrección que el docente hace del gesto técnico en la ejecución de habilidades durante sus clases, obteniendo que un 53,8% de aquellos que corrigen continuamente a sus alumnos no emplean estilos participativos. Sin embargo, entre los docentes que manifiestan no corregir continuamente a sus alumnos, el 77,8% emplea estilos participativos para abordar este contenido en sus clases (tabla 7).

Tabla 7. Distribución porcentual, residuo tipificado corregido y significatividad de los estilos participativos de enseñanza utilizados según el grado de corrección de la técnica.

Estilos participativos	No corrige (%)	Si corrige (%)
No utilizados	22,2 -2,1	53,8 2,1
Si utilizados	77,8 2,1	46,2 -2,1

p=.036

Si relacionamos el empleo de estilos de enseñanza creativos con el grado de corrección que el docente hace del gesto técnico durante sus clases también encontramos diferencias significativas ($p < .01$). Observamos que un 72% de aquellos que sí corrigen continuamente el gesto técnico no emplean estilos creativos. Por otro lado, un 72,2% de los que dicen no corregir continuamente a sus alumnos emplean para su enseñanza estilos creativos (tabla 8).

Tabla 8. Distribución porcentual, residuo tipificado corregido y significatividad de los estilos creativos de enseñanza utilizados según el grado de corrección de la técnica.

Estilos de enseñanza	No corrige (%)	Si corrige (%)
No estilos creativos	27,8 -2,9	72 2,9
Si estilos creativos	72,2 2,9	28 -2,9

p=.004

También encontramos una relación entre los estilos de enseñanza y los aspectos que el docente prima en sus clases, en relación con el gesto técnico, diversión del alumno y actitud mostrada por éste ante la clase.

En el análisis de estilos de enseñanza tradicionales encontramos que existen diferencias significativas ($p < .05$) en cuanto a la importancia que el docente otorga a la diversión del alumno en las clases. Los datos indican que el 100% de aquellos docentes que consideran que la diversión del alumno debe primar en sus clases, no emplean estilos de enseñanza tradicionales. Entre aquellos que no conceden tanta importancia a la diversión del alumno, un 56,4% emplean estilos de enseñanza tradicionales (tabla 9).

Tabla 9. Distribución porcentual, residuo tipificado corregido y significatividad de los estilos tradicionales de enseñanza utilizados según la importancia concedida a la diversión.

Estilos tradicionales	No prima la diversión	Si prima la diversión
------------------------------	------------------------------	------------------------------

	(%)	(%)
No utiliza	43,6	100
	-2,4	2,4
Si utiliza	56,4	0
	2,4	-2,4

p=.018

Atendiendo a los estilos de enseñanza individualizadores, existen diferencias significativas con la importancia que el docente concede al gesto (p<.05). Se obtiene que todos los docentes que consideran el aprendizaje del gesto técnico por encima de otros valores como la actitud y la diversión, emplean estilos de enseñanza individualizadores. Sin embargo, un 53,8% no consideran que el gesto técnico sea lo más importante y emplean para abordar sus clases estilos de enseñanza no individuales (tabla 10).

Tabla 10. Distribución porcentual, residuo tipificado corregido y significatividad de los estilos individuales de enseñanza utilizados según la importancia concedida al gesto técnico.

Estilo de enseñanza	No prima el gesto técnico (%)	Si prima el gesto técnico (%)
No estilos individuales	53,8	0
	2,3	-2,3
Si estilo individuales	46,2	100
	-2,3	2,3

p=.023

En la relación entre el empleo de estilos de enseñanza creativos con la importancia que el docente otorga a la actitud del alumno en el desarrollo de sus clases también encontramos diferencias significativas (p<.05). Obtenemos que cuando el docente considera la actitud del alumno por encima de otros aspectos, en el 100% de los casos se emplean estilos de enseñanza creativos. Sin embargo, entre aquellos que no consideran que prime la actitud del alumno en sus clases, el 53,8 % no emplean para trabajar este contenido estilos de enseñanza creativos (tabla 11).

Tabla 11. Distribución porcentual, residuo tipificado corregido y significatividad de los estilos creativos de enseñanza utilizados según la importancia concedida a la actitud del alumno.

Estilos creativos	No prima la actitud (%)	Si prima la actitud (%)
No utiliza	53,8	0
	2,3	-2,3
Si utiliza	46,2	100
	-2,3	2,3

p=.043

Las diferencias significativas ($p < .05$) entre el uso de unos estilos y otros en relación con el género, las encontramos en el empleo de estilos de enseñanza socializadores. En esta relación se observa que el 100% de las mujeres no utilizan para trabajar el contenido de habilidades gimnásticas y acrobáticas los estilos de enseñanza socializadores, mientras que un 31,3% de los hombres si los utilizan (tabla 12).

Tabla 12. Distribución porcentual, residuo tipificado corregido y significatividad de los estilos socializadores de enseñanza utilizados según el género del docente.

Estilos socializadores	Hombre (%)	Mujer (%)
No utiliza	68,8	100
	-2,1	2,1
Si utiliza	31,3	0
	2,1	-2,1

$p = .034$

Existe también diferencias significativas ($p < .01$) entre el uso o no de estilos de enseñanza participativos y el empleo de formas jugadas, obteniendo que el 100% de los docentes que no emplean formas jugadas utilizan estilos de enseñanza participativos, mientras el 100% de los que sí usan las formas jugadas no utilizan estilos participativos (tabla 13).

Tabla 13. Distribución porcentual, residuo tipificado corregido y significatividad de los estilos participativos de enseñanza utilizados según el uso de formas jugadas para la enseñanza.

Estilos participativos	No uso de formas jugadas (%)	Si uso de formas jugadas (%)
Si utiliza	100	0
	3,8	-1,5
No utiliza	0	100
	-3,8	1,5

$p = .001$

3.4. Resultados según la corrección técnica

La continuidad en las correcciones sobre aspectos técnicos es otra de las variables que nos preocupa conocer. Respecto a ésta preguntamos a los encuestados si corregían continuamente a sus alumnos en la ejecución de los elementos gimnásticos y acrobáticos. Los datos al respecto muestran que el 40,9% de ellos no corrigen continuamente, mientras que el 59,1% si lo hace.

Encontramos que existe una relación entre la importancia que el docente concede a las correcciones de la técnica y los años que éste lleva dedicándose a la enseñanza ($p < .05$). Los datos muestran que el 100% de aquellos que

llevan más de quince años sí corrigen continuamente a sus alumnos, también hace hincapié en la corrección el 61,5% de los docentes que llevan entre seis y quince años; sin embargo, un 66,7% de los profesores que tienen una experiencia menor a cinco años no corrigen continuamente a sus alumnos en las clases (tabla 14).

Tabla 14. Distribución porcentual, residuo tipificado corregido y significatividad de la continuidad de corrección del gesto técnico según los años de experiencia docente.

Corrección de la técnica	Menos de 5 años (%)	Entre 6 y 15 años (%)	Más de 15 años (%)
No corrige continuamente	66,7	38,5	0
	2,1	-,4	-2,2
Si corrige continuamente	33,3	61,5	100
	-2,1	,4	2,2

p=.023

Al considerar la corrección del gesto técnico en el aprendizaje de elementos gimnásticos y acrobáticos, y a los factores que prima el docente en sus clases, tales como la diversión y la actitud del alumno mostrada en la clase, se obtiene que un 80% de aquellos que consideran que la diversión debe primar en sus clases no corrigen a sus alumnos continuamente, sin embargo, el 64,1% de los que no consideran este aspecto de diversión algo prioritario, sí corrigen continuamente el gesto técnico ($p < .05$). Por otro lado, cuando prima la actitud del alumno, el 63,6% no tiene en cuenta continuamente las correcciones técnicas, mientras que entre aquellos que no priman la actitud del alumno por encima de otros aspectos sí corrigen continuamente la técnica del elemento gimnástico aprendido (tabla 15).

Tabla 15. Distribución porcentual, residuo tipificado corregido y significatividad de la continuidad de corrección del gesto técnico según la importancia de la diversión y la importancia concedida a la actitud del alumno.

Corrección de la técnica	No prima la diversión (%)	Si prima la diversión (%)	No prima la actitud del alumno (%)	Si prima la actitud del alumno (%)
No corrige continuamente	35,9	80	33,3	63,6
	-1,9	1,9	-1,8	1,8
Si corrige continuamente	64,1	20	66,7	36,4
	1,9	-1,9	1,8	-1,8
Sig.	.049		.046	

3.5. Resultados según la importancia que el docente concede a la actitud del alumno en el aprendizaje

Del total de docentes encuestados obtenemos que el 75% no considera que la actitud del alumno sea un aspecto prioritario en sus clases, mientras que el 25% considera que si lo es.

Del análisis realizado entre la importancia que el docente concede a este aspecto (actitud mostrada por el alumno en las clases de habilidades gimnásticas y acrobáticas) y la etapa en la que se imparte docencia se desprende que en Educación Primaria un 93,3% de los docentes priman la actitud por encima de otros aspectos, mientras que en Enseñanza Secundaria Obligatoria el 34,5% no lo considera ($p < .05$) (tabla 16).

Tabla 16. Distribución porcentual, residuo tipificado corregido y significatividad de la importancia que se le concede a la actitud del alumno según la etapa educativa.

Prima la actitud	E.Primaria (%)	E.S.O (%)
Si	93,3	65,5
	2	-2
No	6,7	34,5
	-2	2

$p = .043$

3.6. Resultados según la validez del juego para la enseñanza

Respecto al uso del juego para la enseñanza de las habilidades gimnásticas y acrobáticas, preguntamos a los encuestados si pensaban que el juego es un medio válido para motivar a los alumnos hacia el contenido gimnástico y si lo utilizaban. Los datos recogidos muestran que el 62,8% opinan que si lo es y el 33,3% dice que es válido solamente a veces; sin embargo, existe un 3,8% de la muestra que no lo considera válido.

Respecto a su uso, observamos que 26,4% de los docentes no lo utilizan nunca, y lo hace a veces el 51,4%.

En relación con el juego y las habilidades gimnásticas preguntamos también si las tareas eran presentadas a los alumnos mediante formas jugadas. Los datos muestran que el 18,2% no emplean las formas jugadas para trabajar este contenido, el 6,8% lo hacen a veces y 75% si las utilizan.

Al relacionar la validez del juego para la motivación del alumno, con los años de experiencia docente ($p < .05$), obtenemos que entre los docentes que llevan impartiendo clase más de quince años, un 25% no consideran el juego un medio válido para motivar al alumno hacia este contenido. Sin embargo, entre los docentes con experiencia menor a cinco años el 78,9% opinan que el juego si es válido para trabajar este contenido y motivar al alumno (tabla 17).

Tabla 17. Distribución porcentual, residuo tipificado corregido y significatividad de la validez del juego para la enseñanza según los años de experiencia docente.

Validez del juego	Menos de 5 años (%)	Entre 6 y 15 años (%)	Más de 15 años (%)
No	0	2	25

	-1	-1,2	3,3
Si	78,9	60,8	37,5
	1,7	-,5	-1,6
A veces	21,1	37,3	37,5
	-1,3	1	,3

p=.010

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1. Discusión

Respecto a la importancia que el docente concede a las ayudas, se observan varias opiniones. En unos casos consideran que son importantes y, por tanto, los alumnos se ayudan unos a otros, por el contrario, otros no las consideran importantes por la falta de confianza que existe entre los compañeros. Para Estapé, (1993) y Estapé y cols (1999), las ayudas son un recurso muy importante en la enseñanza de las habilidades gimnásticas y acrobáticas que el docente debe tener en cuenta y fomentar desde edades tempranas. Fomentar la colaboración de los alumnos entre sí es un recurso que ayudará al docente en la organización de la práctica.

Del estudio se deduce que en Enseñanza Secundaria se consideran importantes las ayudas, mientras que en Enseñanza Primaria no lo son. Teniendo en cuenta la importancia dada por los autores anteriormente citados, podemos concluir que el trabajo de concienciación sobre las ayudas debe comenzar en la etapa de Enseñanza Primaria, como base para abordar este contenido en etapas posteriores.

El término de acrosport, acromontaje o acrogimnasia es muy empleado actualmente dentro de las clases de Educación Física, agrupando en él todas las manifestaciones motrices de carácter gimnástico y acrobático ejecutadas en grupo, con el fin último de la exhibición sin carácter competitivo. Para Maillo (2003), el acromontaje supone una experiencia global porque se pueden trabajar distintas materias tanto en Primaria (área de Educación Física, área de Artística, y área de Conocimiento del Medio Social) como en Secundaria (Educación Física, Música, Educación Plástica y Visual, Tecnología y Ciencias Sociales). Se considera una experiencia integradora en la que todos participan, se desarrollan actividades de respeto, favorece la comunicación, es socializador y contraresta procesos de exclusión social. Además el acromontaje fomenta la creatividad, la desinhibición, el conocimiento del cuerpo, y es una actividad altamente motivadora.

Esto confirma que la gran mayoría de los profesores utilicen el acrosport para la enseñanza de las habilidades acrobáticas. En este caso todos los docentes señalan la gran importancia de las ayudas. Los motivos los podemos encontrar en que la realización de figuras humanas trabajadas en el acrosport de forma grupal requieren de ayudas para poder ejecutarse, sin embargo, para la ejecución de una voltereta no se considera imprescindible una ayuda. En el

primer caso, la ayuda es un medio para conseguir un fin, mientras que en el segundo, el fin puede alcanzarse sin la ayuda. Pero no en todos los casos, el resultado es exitoso sin ayuda, con lo cual debemos evitar que el alumno llegue a una situación de fracaso motriz, proporcionando la ayuda necesaria. Para Estapé, López y Grande (1999) *“las ayudas tienen como finalidad facilitar una percepción correcta de una determinada acción motriz o de una coordinación de acciones, que suponen el soporte físico para poder realizar el movimiento y una mejor comprensión del movimiento”*. En este sentido Leguet (1985) manifiesta que *“el niño es responsable de la seguridad de su compañero al que protege y ayuda en su acción motriz entrando en contacto uno con otro”*.

Según Águila (2000), los métodos de enseñanza tradicionales utilizan una técnica dirigida en la que la información inicial supone una explicación detallada de la tarea en cuanto a su ejecución, y el conocimiento del resultado está enfocado a la corrección de la misma. Estaríamos hablando de la técnica de instrucción directa, en la que el profesor determina los criterios de eficacia obviando la participación del alumno. Por el contrario, los métodos activos proponen una técnica por indagación, ya que el profesor plantea una tarea sin determinar la manera en que debe afrontarse, si bien orienta a los alumnos hacia su resolución. El conocimiento del resultado no va enfocado a la corrección de la ejecución sino a inducir a los alumnos a la reflexión, y admite diversas soluciones a los problemas planteados. Todas las ejecuciones suponen un éxito sin establecer patrones estándar.

En este sentido, en nuestro trabajo, en cuanto al uso de estrategias analíticas o globales se observa que la mayor parte de los docentes usan ambos tipos de estrategias, y sobre la técnica de enseñanza se emplean la instrucción directa y la indagación, sin embargo, debemos resaltar que tan sólo un 2,4% utilizan la indagación como única opción, mientras que más de la mitad elige la instrucción directa.

Los docentes opinan que con las estrategias analíticas el aprendizaje se produce antes que con estrategias globales. También los que no emplean estrategias analíticas hacen mayor uso de las formas jugadas que aquellos docentes que no usan este tipo de estrategias.

En líneas generales, en relación con los estilos de enseñanza en Educación Física y el Deporte, debemos atender a aquellos que favorezcan la autonomía y la independencia del alumno, junto a aquellos que permitan implicarle cognoscitivamente. Según nuestros datos, los docentes que emplean estilos de enseñanza participativos y/o creativos no corrigen continuamente a sus alumnos, además los que utilizan estilos creativos priman la actitud del alumno por encima de la ejecución técnica. Por otra parte, los docentes que utilizan estilos individuales, priman la técnica por encima de la diversión y la actitud.

En relación con la etapa, se observa que en Enseñanza Primaria, se da mayor importancia a la actitud del alumno, mientras que en Enseñanza Secundaria se valora más la ejecución técnica.

Los docentes con una experiencia inferior a 5 años, son los que más uso hacen del juego para la enseñanza de las habilidades gimnásticas y acrobáticas. En este sentido, Blázquez (1986), nos dice que *“importa poco que el niño aprenda lo antes posible técnicas deportivas, mucho más importante es que amplíe las múltiples posibilidades de movimiento mediante juegos o tareas variadas”*.

4.2. Conclusiones

Tras la investigación del análisis de la metodología empleada por algunos profesores de Educación Física de Educación Primaria y Secundaria en la enseñanza de las habilidades gimnásticas y acrobáticas, las principales conclusiones a las que llegamos con esta muestra son las siguientes.

La importancia concedida a las ayudas depende del contenido gimnástico trabajado, concediendo mayor importancia cuando el contenido es el acrosport que cuando se trabajan habilidades acrobáticas en suelo o en aparatos.

Entre los motivos por los que los docentes no conceden importancia a las ayudas se encuentra la falta de confianza que los alumnos tienen en sus compañeros.

La importancia concedida a las ayudas es distinta en función de la etapa en la que se trabaje el contenido acrobático, concediéndose mayor importancia en Enseñanza Secundaria que en Enseñanza Primaria.

El empleo de estrategias de enseñanza de tipo analítico es mucho mayor que el de estrategias globales.

El uso de técnicas de enseñanza basadas en la instrucción directa es mayor que el de técnicas de indagación ó búsqueda, debido a que el aprendizaje se produce con mayor rapidez mediante estrategias analíticas, sin embargo, los que usan estrategias globales hacen mayor uso de las formas jugadas.

En general los docentes piensan que el juego es un recurso válido para la enseñanza de habilidades gimnásticas y acrobáticas, sin embargo, solamente lo emplean los docentes con experiencia inferior a cinco años.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Águila, C. (2000). Consideraciones metodológicas para la enseñanza de los deportes colectivos en edad escolar. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*. <http://www.efdeportes.com>

- Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrasco, R. (2000). *Gymnastique des 3 á 7 ans*. París: Revue.
- Decreto 111/2002, de 13 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 214, de 14 de septiembre, 13075-13163.
- Decreto 112/2002, de 13 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 214, de 14 de septiembre, 13163-13302.
- Etapé, E; López, M. y Grande, I. (1999). *Las habilidades gimnásticas y acrobáticas en el ámbito educativo. El placer de aprender*. Barcelona: Inde.
- Etapé, E. (1993). La iniciación deportiva en la escuela. Las habilidades gimnásticas. En fundamentos de Educación Física para Enseñanza Primaria. Vol.II, 867-902. Barcelona: Inde.
- Leguet, J. (1985). *Actions Motrices en Gymnastique Sportive*. París: Editions Vigot.
- Maillo, J. P. (2003). El Acromontaje como actividad favorecedora de la integración. En AAVV (Eds.), *La Educación Física como factor de desarrollo de hábitos saludables* (pp. 209-214). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Ruiz, L.M. (1997). *Deporte y aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor.
- Sánchez Bañuelos (1992). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.

ANEXO I

C.A.E.H.G.A

Cuestionario para el Análisis de la Enseñanza en Habilidades Gimnásticas y Acrobáticas

La Unidad de Investigación de Educación Física y Deportes (UNIVEFD) de la Universidad de Murcia, viene desarrollando una serie investigaciones que tienen por objeto el conocimiento de "LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES MOTRICES Y DEPORTIVAS".

Preocupados por dicho tema, se esta llevando a cabo un estudio con la intención de describir cuál es la situación actual de la enseñanza de las HABILIDADES GIMNÁSTICAS Y ACROBÁTICAS en el entorno educativo.

A través de este cuestionario y unido a los resultados de la propia práctica con niños/as, pretendemos que de esta investigación se desprendan resultados que puedan revertir en la divulgación en el mejor desarrollo de las Habilidades

Gimnásticas y Acrobáticas en la Comunidad, por ello, rogamos tengan a bien, en la medida de sus posibilidades, colaborar con nosotros facilitando los datos que les solicitamos.

1. **Género:**
 Hombre
 Mujer

2. **Docencia:**
 Enseñanza Secundaria Obligatoria
 Educación Primaria
En un centro:
 Público
 Privado - concertado
 Privado

3. **Titulación:**
 Licenciado en E.F
 Maestro Especialista en E.F
 Otras.
 Por la Universidad de.....
 ...

4. **¿En qué año finalizó?:**

5. **¿Cursó en ellos alguna asignatura de Gimnasia Artística?:**
 No
 Si
¿Es usted especialista?:
 No
 Si

6. **¿Cuántos años lleva impartiendo Educación Física?:**
 Menos de 5 años
 Entre 6 y 15 años
 Más de 15 años

7. **¿Trabaja actualmente en otros lugares relacionados con la Actividad Física?:**
 No
 Si, **¿en cuál/es?** (respuesta múltiple):
 Gimnasio
 Club
 Patronato, Ayuntamiento
 Actividades extraescolares

8. **¿Cree que los estudios universitarios que cursó son suficientes para poder desarrollar contenidos de habilidades gimnásticas y acrobáticas en sus clases de E.F.?:**
 No
 Si

9. **¿La enseñanza de las habilidades gimnásticas y acrobáticas forma parte de su programación de aula?:**
 No, **¿por qué?** (elija la opción adecuada y pase a la pregunta nº 25, respuesta múltiple):
 Por la peligrosidad que entrañan
 Por mala tradición cultural y excesivo contenido analítico
 Porque no dispone del material necesario
 Porque no tiene la preparación suficiente
 Por falta de confianza en los alumnos/as
 Por la excesiva dificultad técnica
 Porque no corresponde al ciclo o curso donde imparte
 Otros motivos.....
 Si, **¿en qué ciclo o curso?** (respuesta múltiple):
Enseñanza Primaria:
 Primer ciclo
 Segundo ciclo
 Tercer ciclo
Enseñanza Secundaria Obligatoria:
 Primer ciclo
 Segundo ciclo

10. **¿Qué tipo de habilidades gimnásticas y acrobáticas incluye en sus clases?** (respuesta múltiple):
 Elementos gimnásticos y acrobáticos básicos de suelo
 Acrobacia en aparatos
 Figuras humanas (Acrosport)
 Otros.....

Otros

**¿En alguno de ellos
su actividad tiene
relación con las
habilidades
gimnásticas y
acrobáticas?:**

No

Si

11. ¿Por qué motivos elige este deporte? (respuesta múltiple):

- Le gusta y se siente más preparado/a que en otros
- Motiva más a los alumnos/as que otros
- Es uno de los contenidos mínimos que establece el currículo
- Otros.....

12. ¿Considera importante el papel de las ayudas entre los alumnos/as para la ejecución de habilidades gimnásticas y acrobáticas?:

- Si, son muy importantes
- No, los alumnos/as no tienen confianza en sus compañeros/as
- No son necesarias

13. ¿Indica a sus alumnos/as como deben realizar las ayudas en cada habilidad gimnástica o acrobática?:

- No, ellos mismos lo hacen sin decirles cómo
- No, no se ayudan unos a otros
- Sí, es muy importante que sepan por donde ayudar

14. ¿De qué forma organiza a sus alumnos/as para la práctica de habilidades gimnásticas y acrobáticas? (respuesta múltiple):

Por parejas o grupos, ejecutando todos la misma tarea

- En estaciones distintas con rotación
- En filas
- Otras.....

15. Para la enseñanza de las habilidades gimnásticas y acrobáticas principalmente (respuesta múltiple):

- Utiliza estrategias analíticas
- Utiliza estrategias globales
- Utiliza ambos tipos de estrategias

16. ¿Por qué utiliza ese tipo de estrategia de enseñanza? (respuesta múltiple):

- Es más divertido para el alumno/a
- Aprenden antes las habilidades
- Es más fácil plantear las tareas y organizarlas

19. ¿Corrige continuamente a sus alumnos/as en la ejecución de las habilidades gimnásticas y acrobáticas?:

- No
- Si

20. En las sesiones de habilidades gimnásticas y acrobáticas (respuesta múltiple):

- Prima la adquisición del gesto técnico
- Prima la diversión del alumno/a
- Prima la actitud del alumno/a
- Todos tienen importancia

21. ¿Las habilidades gimnásticas y acrobáticas son presentadas mediante formas jugadas?:

- No
- Si
- A veces

22. Para el tratamiento del contenido gimnástico:

- Desarrolla unidades didácticas específicas
- Incluye las habilidades dentro de otras unidades didácticas

23. ¿Qué distribución porcentual asigna a cada uno de los siguientes aspectos cuando evalúa este contenido?:

- | | |
|-------------------------------|-------|
| Aspectos conceptuales..... | % |
| Aspectos procedimentales..... | % |
| Aspectos actitudinales..... | % |
| Total..... | 100 % |

24. Los instrumentos de evaluación principalmente utilizados son:

- Cuantitativos
- Cualitativos
- Ambos

25. ¿Piensa que el alumno/a se siente motivado hacia este tipo de contenido?:

- No, ¿por qué? (respuesta múltiple):
 - Por desconocimiento

Otros motivos.....

17. La técnica de enseñanza empleada para este contenido es principalmente por:

- Instrucción directa
- Búsqueda
- Ambas

18. ¿Qué estilo/s de enseñanza emplea mayoritariamente para la enseñanza de las habilidades gimnásticas y acrobáticas? (respuesta múltiple):

- Tradicionales
- Individualizadores
- Cognitivos
- Participativos
- Socializadores
- Creativos

Por malas experiencias anteriores

Por complejidad técnica

Si, ¿por qué? (respuesta múltiple):

Es un contenido novedoso
 Implica cualidades distintas al resto de deportes

Otros motivos.....

26. ¿Dispone el centro de recursos materiales apropiados para la práctica de este tipo de actividades?:

- Si, son suficientes
- Si, pero son insuficientes
- No existen

27. ¿Piensa que el juego es un medio válido para motivar a los alumnos/as hacia este contenido?:

- No
- Si
- A veces

¿ Lo utiliza para enseñarlo?:

- No
- Si
- A veces

