

La pertinencia educativa de las habilidades gimnásticas: apreciaciones del profesorado

The Educational Relevance of Gymnastics Skills: Teachers' Appraisals

MARÍA ALEJANDRA ÁVALOS RAMOS

Área de Educación Física y Deportiva
Universidad de Alicante (España)

MARÍA ÁNGELES MARTÍNEZ RUIZ
GLADYS MERMA MOLINA

Universidad de Alicante (España)

Correspondencia con autora

María Alejandra Ávalos Ramos
sandra.avalos@ua.es

Resumen

Esta investigación analiza los valores educativos que identifica el profesorado de educación física en la docencia de las habilidades gimnásticas y acrobáticas. Adicionalmente, indaga qué modalidades gimnásticas son las más pertinentes para él por los valores y beneficios que aportan. El estudio se encuadra en el enfoque cualitativo y se utiliza el software AQUAD 6 para el análisis de los datos. Los resultados evidencian que los participantes perciben que las destrezas gimnásticas promueven en el alumno valores y capacidades personales y sociales como la autoestima, la responsabilidad, la confianza, la cooperación, el trabajo en equipo, entre otros. Los participantes identifican la gimnasia acrobática o acrosport como la modalidad que ofrece más oportunidades de desarrollo de capacidades en el aprendizaje de los estudiantes. Las reflexiones del profesorado pueden contribuir a la necesaria concienciación que impida la desaparición de esta disciplina de los currículos escolares, así como a replantear la formación inicial específica.

Palabras clave: habilidades gimnásticas y acrobáticas, educación física, capacidades, aprendizaje

Abstract

The Educational Relevance of Gymnastics Skills: Teachers' Appraisals

This research analyses the educational values that physical education teachers feel the teaching of gymnastic and acrobatic skills promotes. In addition, it investigates which types of activities they believe to be the most appropriate as regards the values and benefits they offer. The study employs a qualitative approach and AQUAD 6 software is used to analyse the data. The results reveal that the participants perceive that gymnastics activities promote personal and social values and skills such as self-esteem, confidence, cooperation, and team work, amongst others. The participants identify Acrosport as the activity which offers most opportunities for the development of pupils' abilities during learning. Teachers' reflections could contribute to a much needed awareness, and prevent the disappearance of this discipline from school curriculums, as well as contributing to a rethinking of specific initial training.

Keywords: *gymnastic and acrobatic skills, Physical Education, abilities, learning*

Introducción

La educación de las capacidades personales y sociales, así como la construcción de actitudes y valores en el alumnado puede ser abordada desde diversas disciplinas. Entre ellas, consideramos que la actividad física y deportiva constituye un contexto muy idóneo para desarrollarlos, ya que genera situaciones de reto y superación así como de relación interpersonal, ofreciendo oportunidades únicas para el disfrute, para una vida saludable y para el compromiso social (Miller, Bredemeier, &

Shields, 1997; Spencer, 1996; Theodoulides & Armour, 2001). Algunos investigadores como Coakley (1990) ponen en cuestión si realmente la actividad física y deportiva puede transmitir y potenciar valores que favorezcan la formación integral o si solo son un reflejo de los cambios que ocurren en la sociedad. Más que adoptar perspectivas contrapuestas, concordamos con Meakin (1982) e Isidori (2008) en que la práctica deportiva puede desarrollar valores deseables y no deseables según la forma en que se realice y se viva.

El aprendizaje y la práctica deportiva conllevan la construcción de valores, actitudes y disposiciones. Los valores desde el punto de vista educativo orientan el comportamiento y contribuyen a la realización de la persona y a su relación con los demás de manera adecuada (Aspin, 2000). Las capacidades son, asimismo, referentes de acción que necesitamos desarrollar para vivir una vida valiosa en el entorno social y laboral.

Martha Nussbaum (2001, pp. 78-79) muestra su preocupación por identificar las capacidades universales y elabora un listado de “capacidades básicas para funcionar”, entendiendo que el funcionamiento es un logro, mientras que una capacidad es la oportunidad de lograr un fin (Sen, 1987). Su propuesta destaca por la relevancia que otorga a las relaciones entre las capacidades y la satisfacción de la persona con lo que hace y con su competencia para el logro. Entre las capacidades que propone la mencionada investigadora, encontramos que muchas de ellas podrían ser adquiridas y potenciadas por las habilidades gimnásticas, especialmente las referidas a la salud y a la integridad corporal; al desarrollo de los sentidos y de la imaginación; al control de las emociones; a la actuación en base a la reflexión crítica; y a la capacidad de vivir con y hacia los demás, mostrando preocupación por los otros y participando de diversas formas en la interacción social como ser capaz de jugar y disfrutar de actividades recreativas.

Las diferentes modalidades de la gimnasia: artística masculina, artística femenina, rítmica, gimnasia trampolín, aeróbica, acrobática y gimnasia para todos (International Federation of Gymnastics, 2014) posibilitan su aplicación al ámbito deportivo y de competición, educativo, y de ocio y recreación. En esta investigación nos centramos en la vertiente educativa, prestando atención a las oportunidades que puede suponer su práctica en el contexto escolar.

Diversos estudios han subrayado cómo el aprendizaje de estas habilidades son un recurso para promover capacidades en el alumnado a nivel motriz, cognitivo, actitudinal, afectivo y social (Goudas & Biddle, 1993; Sloan, 2007) aportando a la persona una mayor integración social y una personalidad más equilibrada (Rikard & Banville, 2006). Se ha indagado en diversas investigaciones, a nivel específico, cómo estimulan el desarrollo de una gama de habilidades locomotoras, estabilidad del cuerpo, dominio y control de los movimientos, transiciones de elementos dinámicos a estáticos y viceversa, frecuentes cambios de posición del cuerpo en el espa-

cio y una actividad muscular determinada (Bučar Pajek, Cuk, Kovač, & Jakše, 2010; Kovač, 2006; Novak, Kovač, & Cuk, 2008; Živčić-Marković, Sporiš, & Čvar, 2011). Los estudios realizados permiten apreciar que la gimnasia proporciona una serie de beneficios físicos. Históricamente esta disciplina deportiva ha tenido un papel esencial en la Educación Física para el desarrollo de la condición física (Dowdell, 2013), convirtiéndose en un vehículo idóneo para la enseñanza de las habilidades motrices básicas y para la promoción de capacidades como la resistencia, la fuerza, la flexibilidad, la velocidad, la agilidad, la coordinación y el sentido cinestésico (Maffulli, King, & Helms, 1994). Gallahue y Donnelly (2008) y Hrysmallis (2011) sostienen que uno de los patrones motores que se aprende mejor a través de la gimnasia es el equilibrio estático-dinámico (saltar y aterrizar, rodar, girar, galopar, gatear, trepar, etc.). Con relación a los beneficios cognitivos, Barret (2000) y López y Postigo (2012), en investigaciones realizadas con diferentes grupos de población, sugieren una relación directa y positiva entre la gimnasia y la adquisición de habilidades cognitivas como la comprensión verbal, el razonamiento inductivo y la capacidad espacial.

Dentro de los beneficios psicosociales estudiados, existe cierta evidencia de que la gimnasia podría mejorar la concentración, estimular la resolución de problemas (Dowdell, 2013) e incrementar la motivación de las niñas y los niños (Šimůnková, Novotná, & Chrudimský, 2013). Podulka-Coe et al. (2006) investigaron el efecto positivo de la actividad física, en general, en los logros académicos, en la salud emocional, en la autoestima y en el estado de alerta. Igualmente, los estudios sobre el clima motivacional de Ntoumanis y Biddle (1999) muestran que los gimnastas son más propensos a utilizar criterios personales para evaluar sus propias competencias y capacidades y que están más motivados intrínsecamente. Por otro lado, el trabajo en equipo, la planificación de objetivos y la dedicación y constancia también son favorecidos por la práctica de la gimnasia, lo cual beneficia al individuo en los diversos entornos de su vida (Dowdell & Holt, 2005). En suma, coincidimos con Šimůnková et al. (2013), que sostienen que “las habilidades gimnásticas bien aprendidas pueden generar en el alumno sentimientos de satisfacción y pueden motivar la práctica de la actividad física” (p. 130).

En el contexto educativo, en los últimos años, destaca el uso de la modalidad del acrosport basado en tareas grupales en las que no solo es relevante la ejecución técnica sino también los aspectos cognitivos y

afectivosociales. Son muchos los autores que defienden esta modalidad como un contenido curricular significativo y como una actividad innovadora por su alto componente cooperativo y estético (León & Molero, 2008; Maillo, 2003; Vernetta, López, & Gutiérrez, 2008).

En el marco de las evidencias que presentan los mencionados estudios realizados sobre las aportaciones del aprendizaje gimnástico al desarrollo de capacidades y a la construcción de valores en los estudiantes, nos preocupa el estado de la disciplina en España, donde la presencia real de las habilidades gimnásticas en el ámbito escolar se constata débil e inestable. Nuestra labor diaria con el alumnado del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y nuestro contacto profesional con el profesorado de los centros educativos nos ha ido alertando de esta pérdida, tal como se evidencia en nuestras investigaciones (Ávalos, Martínez, & Merma, 2014). Indagar en las causas de la desafección de los docentes hacia la enseñanza de estas destrezas es el motivo que ha guiado la presente investigación. Buscando partir de la fuente de implementación que es el profesorado, nuestro objetivo ha sido constatar sus apreciaciones sobre la oportunidad de los aprendizajes gimnásticos. Profundizar en las causas de la desafección podría contribuir a remediar la ausencia de la disciplina en las instituciones escolares.

En síntesis, esta investigación analiza las reflexiones de una muestra de profesorado de educación física sobre los valores educativos y los beneficios que ofrecen las habilidades gimnásticas en el ámbito escolar. Su experiencia y su visión nos permitirán conocer la realidad y los contextos de aprendizaje del alumno. Con este fin, planteamos las siguientes cuestiones de investigación: ¿Qué valores educativos y qué beneficios identifican los profesores de educación física en la docencia de las habilidades gimnásticas y acrobáticas? ¿Qué modalidades gimnásticas favorecen el desarrollo de valores educativos según el profesorado de educación física?

Método

El enfoque cualitativo de esta investigación es el más pertinente para conocer los beneficios y virtudes del aprendizaje de las habilidades gimnásticas y acrobáticas desde la perspectiva del profesorado que imparte la asignatura de educación física. Este estudio exploratorio se ha realizado en base a un muestreo intencional y su diseño emerge de la información recopilada. Siguiendo a Clandinin, Cave y Cave (2011), concebimos la investi-

gación como un proceso de pensamiento narrativo basado especialmente en la interacción entre el profesorado y los estudiantes, y de todos ellos con la situación concreta donde se vive la experiencia educativa. Clandinin, Huber, Steeves y Li (2011) reflexionan en torno a estos argumentos y afirman que el “pensamiento narrativo es mucho más que contar o analizar historias” (p. 387). En consecuencia, este estudio es una forma de práctica reflexiva que permite analizar experiencias educativas para producir nuevos conocimientos.

Muestra

Para el proceso de selección de los participantes, se hizo extensiva una invitación al profesorado de educación física adscrito a la Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana. De ellos, 50 profesores accedieron a participar en la investigación. Los años de ejercicio profesional de los entrevistados fue diverso, ya que la muestra estuvo constituida por docentes con una trayectoria laboral prolongada (más de 16 años de ejercicio profesional), media (entre 6 y 15 años de experiencia docente) e incluso por profesores que tenían pocos años de experiencia laboral (menos de 5 años de ejercicio profesional). Con respecto al género, el total de representación masculina es del 64 % frente al 36 % de representación femenina. El profesorado pertenece a centros públicos (94 %) y concertados (6 %). Los contactos con los participantes para las entrevistas se realizaron directamente, acordando las citas telefónicamente y a través de correos electrónicos.

Instrumento

El instrumento de investigación utilizado fue la entrevista narrativa-semiestructurada (Patton, 2002), una herramienta que en los últimos años se concibe como muy productiva y adecuada en la investigación educativa (Coulter & Smith, 2009).

Las entrevistas se realizaron personalmente, garantizando el anonimato de los participantes y se desarrollaron en su propio contexto educativo (pistas polideportivas, despachos, gimnasios, salas de profesores y aulas). Se invitó a los participantes a que relataran su experiencia laboral sobre los valores educativos y los beneficios que percibían en las habilidades gimnásticas. Se utilizaron dos formatos de entrevista: orales (grabadas en audio y transcritas por las investigadoras) y escritas (reenviadas por correo electrónico a aquellos participantes que no accedieron a la grabación o que tenían problemas

de tiempo para concertar una cita personal). De las 50 entrevistas, 46 fueron orales y 4 participantes optaron por el formato escrito.

Procedimiento

El proceso seguido para el análisis es el propuesto por Miles y Huberman (1994). Después de la recopilación de los datos, se procedió a su transcripción. Estos fueron grabados y almacenados en el programa AQUAD 6, un software informático cualitativo (Analysis of Qualitative Data) desarrollado por Huber (2004), que nos ha permitido recopilar y analizar textos, editarlos, revisarlos y almacenarlos en una base de datos.

Inicialmente, analizamos el contenido de las entrevistas de forma inductiva (Maykut & Morehouse, 1994), con el fin de encontrar las primeras relaciones entre las cuestiones de investigación y los conceptos emergentes de las narrativas. Posteriormente, se procedió a la discusión y triangulación de los códigos inferenciales, donde intervinieron cuatro profesionales especialistas para validar los códigos y las categorías (tres profesores de educación física y una profesora universitaria experta en gimnasia). Finalizado todo el proceso explicado anteriormente, se obtuvo un mapa de codificaciones, de donde emergieron las dos temáticas principales de esta investigación. La primera, en base a las vivencias y percepciones de los participantes, determina los valores educativos y los beneficios que el profesorado de educación física identifica en la docencia de las habilidades gimnásticas, y la segunda temática evidencia qué modalidades gimnásticas proporcionan mejores resultados y favorecen en mayor medida el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, contribuyendo a su desarrollo integral.

En síntesis, el procedimiento utilizado nos ha permitido inferenciar las categorías, determinar posibles interrelaciones entre estas, identificar la “teoría de los participantes” y aportar evidencias significativas relacionadas con las cuestiones de investigación.

Resultados

Los hallazgos encontrados en este estudio se presentan en forma de códigos, cuyos resultados se exponen con sus respectivas frecuencias absolutas (FA) y el porcentaje correspondiente de las mismas (%FA), donde FA es el número total de ocurrencias del concepto, halladas en cada una de las narrativas, y el %FA está relacionado con el total de la frecuencia absoluta (FA.100/total FA).

Primera cuestión de investigación: ¿Qué valores educativos y qué beneficios identifica el profesorado de educación física en la docencia de las habilidades gimnásticas y acrobáticas?

Para dar respuesta a esta cuestión, emerge la temática relacionada con los valores educativos y los beneficios que identifica el profesorado en el desarrollo de las habilidades gimnásticas. Por otro lado, surgen manifestaciones que señalan contravalores asociados a estas destrezas. Los hallazgos referidos a este tema se muestran en la *tabla 1*.

Es altamente significativo el profesorado que identifica aspectos positivos en las destrezas gimnásticas (95,69 %).

De las entrevistas realizadas, surgen los subcódigos relacionados con los tipos de valores y de contravalores percibidos por los participantes.

Valores educativos y beneficios

Los valores que aparecen con mayor representación son los valores personales (30,54 %) tales como la autoestima, confianza y la superación, seguidos por los valores sociales (27,33 %) vinculados, especialmente, con la colaboración y la cooperación que las destrezas gimnásticas fomentan y potencian en el alumnado (*tabla 2*). El profesorado destaca estos valores en las siguientes narrativas:

Códigos	FA	%FA
Valores educativos y beneficios	311	95,69%
Contravalores educativos	14	4,31%
Total	325	100%

Tabla 1. Identificación de valores en las habilidades gimnásticas

Subcódigos	FA	%FA
Valores personales	95	30,54%
Valores sociales	85	27,33%
Control postural	45	14,46%
Condición física	42	13,50%
Desarrollo cognoscitivo del alumno/a	32	10,28%
Transferencia a otros deportes	12	3,85%
Total	311	100%

Tabla 2. Valores educativos y beneficios de las habilidades gimnásticas

Subcódigos	FA	%FA
Sociales	6	42,85%
Personal	5	35,71%
Estereotipos	3	21,42%
Total	14	100%

Tabla 3. *Contravalores de las habilidades gimnástica*

Fundamentalmente vi que el alumno sentía confianza en sus compañeros a la hora de ser ayudado y luego la responsabilidad cuando era ayudante, porque de alguna forma de él depende que al compañero le salga bien (Ava. 013).

Dos son las principales características educativas que podría destacar de esta actividad: creatividad y cooperación. El trabajo se realiza en grupos, siendo fundamental la colaboración, la cooperación, la decisión del número de figuras por parejas, tríos y grupos, la decisión del vestuario... (Ava. 006).

Asimismo, emergen beneficios asociados a la mejora del control postural (14,46 %) y de la condición física (13,50 %).

Las habilidades gimnásticas son riquísimas. Da igual el nivel motriz que tenga el alumnado, incluso cualquier discapacidad, y hasta son ideales para personas que tienen algunos problemas de espalda (Ava. 015).

No utilizaba las habilidades gimnásticas como un fin en sí mismas. Lo tenía enfocado para mejorar cualidades físicas, coordinación, lateralidad... (Exp. 018).

Con menor presencia, se identifican los beneficios relacionados con la mejora en el desarrollo cognoscitivo del alumnado (10,28 %) y, por último, los participantes conceden un valor mínimo (3,85 %) a la capacidad de transferencia de los aprendizajes gimnásticos a otros deportes y a otro tipo de conocimientos, como se muestra en las siguientes narrativas:

A nivel procedimental, en el trabajo de las habilidades gimnásticas, el alumno también tiene que saber buscar información, saber seleccionarla, analizarla, etc.; esto le puede ayudar a mejorar su desarrollo cognoscitivo (Ava. 016).

Una habilidad gimnástica incluye saltos, giros,... Este tipo de cosas sirven, directa o indirectamente, para hacer otras actividades físicas y deportivas (Ava. 010).

Cuando dejé la gimnasia, empecé con el voleibol. Como me gustaba y lo hacía muy bien, me adapté rápido a este deporte. Todo esto gracias a la experiencia motriz que me dio la gimnasia (Exp. 016).

Contravalores educativos

En contraposición, aparecen manifestaciones vinculadas a aspectos o condicionantes negativos que los profesores de educación física perciben en la práctica de habilidades gimnásticas (tabla 3).

Los contravalores sociales (42,85 %) son los más señalados por los participantes. Estos afirman que las destrezas gimnásticas pueden provocar la exclusión del grupo y la ridiculización del alumnado con menos aptitudes. Por otro lado, los contravalores personales (35,71 %), relacionados con la baja autoestima e inseguridad en los alumnos, también son mencionados por el profesorado.

Estas actividades les pueden dar mucha confianza en sí mismos a los alumnos que se desenvuelven bien, pero a los que no, les provoca inseguridad (Exp. 005).

El problema que veo es que a un alumno que no le salga un ejercicio, sus compañeros le respondan mal, de forma negativa y se rían de él (Nov. 011).

Por último, con menor frecuencia, aparecen las manifestaciones relacionadas con los estereotipos en el deporte (21,42 %), que tradicionalmente identifican la acrobacia con la masculinidad y las actividades rítmico-expresivas con la feminidad.

Todavía las chicas vienen con muchos más miedos que los chicos en este tipo de habilidades. En cambio en las áreas expresivas están mucho más predispuestas y motivadas que ellos (Exp. 002).

Segunda cuestión de investigación: ¿Qué modalidades gimnásticas favorecen el desarrollo de valores educativos según el profesorado de educación física?

Para dar respuesta a la segunda cuestión, surge la temática vinculada con las valoraciones centradas en las modalidades que favorecen o dificultan el aprendizaje de las habilidades gimnásticas y el desarrollo de valores educativos (tabla 4).

El acrosport es la actividad gimnástica mejor apreciada por el profesorado (38,70 %). Las actividades de construcciones humanas grupales a través de habilidades gimnásticas son señaladas como las que más favorecen el aprendizaje de estas destrezas. Asimismo, consideran que estas permiten participar a todos los alumnos sin que su nivel de capacidad física sea un factor limitante, ya que ofrecen diversas posibilidades de actuación según

Códigos	Favorecen el proceso de E-A y promueven valores		Dificultan el proceso de E-A	
	FA	%FA	FA	%FA
Acrosport	60	38,70%	7	4,51%
Actividades gimnásticas, con ejercicios de progresión	32	20,64%	7	4,51%
Actividades gimnásticas básicas	13	8,40%	16	10,32%
Actividades rítmicas	12	7,74%	0	0%
Actividades gimnásticas lúdicas	8	5,16%	0	0%
Total	125	80,64%	30	19,34%

◀ **Tabla 4.** Valoración de las modalidades gimnásticas en la práctica docente

el perfil del alumno. Igualmente, sus reflexiones afirman que el acrosport potencia el desarrollo de valores personales y sociales (autosuperación, cooperación y colaboración), motiva al alumno y le permite trabajar de forma autónoma.

Estamos trabajando acrosport y la verdad que muy bien porque es mucho más divertido para ellos. Se desarrolla más por grupos, y tienen más fuerza entre todos. Está muy bien y participan todos (Exp. 011).

Cuando fue el boom del acrosport vi que se podían explotar un montón de habilidades y de valores de la gimnasia. En ese sentido es mucho más completo que trabajar las habilidades gimnásticas solo de forma específica (Ava. 013).

Por otra parte, las actividades gimnásticas planteadas con distintos grados de progresión (20,64 %) son consideradas positivamente por el profesorado. Este tipo de tareas destacadas por los participantes consisten en proponer una gama de ejercicios con distintos niveles de dificultad, donde el alumno aprende la técnica gimnástica de forma progresiva hasta conseguir la ejecución individual del elemento acrobático; por ejemplo, para el aprendizaje de los volteos se utilizan, entre otras actividades, los balanceos, los ejercicios en planos inclinados y en diferentes superficies.

Planteo diferentes niveles. Cuando el alumno consigue realizar los volteos se cambia de grupo, nos llama, lo vemos, y si les sale más o menos pasan a otro nivel para no hacer siempre lo mismo (Exp. 018).

Las actividades gimnásticas básicas, que requieren la ejecución de diferentes elementos acrobáticos de base (volteo adelante, volteo atrás, rueda lateral, vertical de manos), planteados de forma global, sin progresiones, y cuyo principal objetivo es la correcta ejecución técnica individual, tienen menor presencia (8,40 %). Seguidamente aparecen las actividades rítmicas (7,74 %) que de-

sarrollan movimientos corporales expresivos y que permiten manifestar sentimientos y emociones. Finalmente, las actividades gimnásticas lúdicas, pese a no tener un alto grado de dificultad y a que se plantean a través de formas jugadas, son escasamente valoradas por el profesorado (5,16 %).

En cuanto a las actividades que pueden dificultar el desarrollo del contenido gimnástico, algunos participantes señalan las actividades gimnásticas básicas (10,32 %), el acrosport (4,51 %) y las actividades gimnásticas planteadas con ejercicios de progresión (4,51 %).

Yo creo que en principio este tipo de tareas pueden producir cierto rechazo, si se plantean de forma global. Si no las planteas de forma progresiva, generan respeto y les supone algo más que un sacrificio a los alumnos (Exp.005).

Cuando se realiza el acrosport, por grupos, es imposible controlar a todos a la vez y se plantean situaciones de riesgo; para mí la seguridad es vital (Exp. 004).

Discusión y conclusiones

Las opiniones del profesorado y sus reflexiones sobre la práctica (Laker, 2001) pueden ser útiles para valorar la aportación de la actividad física y del deporte (Whitehead, 2013) al desarrollo de capacidades, contribuyendo a que los profesionales de este campo se conviertan en verdaderos educadores en lugar de ser solo técnicos. A partir de sus reflexiones, podemos concluir que los participantes en el estudio valoran las posibilidades que ofrecen las habilidades gimnásticas y acrobáticas para aportar valores personales y sociales al alumnado. Gran parte del profesorado de educación física observa en estas destrezas un contenido que podría garantizar el desarrollo integral del alumno, favoreciendo la adquisición de actitudes como la responsabilidad, el esfuerzo, la confianza, la autoestima, la cooperación, el compañerismo y la superación de retos. Estos resultados coinciden con los hallazgos de

Podulka-Coe et al. (2006), que vinculan la actividad física con la salud emocional del alumnado, y con los estudios de Dowdell y Holt (2005), quienes argumentan que la gimnasia contribuye al desarrollo de todos los aspectos de la vida del individuo. Asimismo, si bien aparecen algunas manifestaciones asociadas a determinados efectos negativos de la práctica gimnástica –contravalores– estas tienen una presencia muy escasa, lo que significa que el profesorado es consciente y conoce los beneficios que aporta la gimnasia al desarrollo integral del educando.

Otra evidencia importante, como resultado de esta investigación, es que el acrosport es la modalidad gimnástica que el profesorado de educación física identifica como la más propicia para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y para promover el desarrollo de valores en el alumnado, por su carácter grupal, por su naturaleza inclusiva, porque minimiza las diferencias personales de los alumnos y porque tiene un alto componente colaborativo (León & Molero, 2008; Vernetta et al., 2008). A partir del análisis de las reflexiones de los participantes, podemos afirmar que existe una relación entre los valores identificados con mayor énfasis por los profesores y los beneficios que, según ellos, ofrece la práctica del acrosport. En esta línea, Maillou (2003) destaca la aportación creativa y cooperativa del acrosport y sostiene que es una actividad muy social, motivadora e integradora que potencia el respeto a uno mismo y a los compañeros, y favorece la comunicación y el conocimiento del cuerpo.

No obstante, y así se deriva de nuestros resultados, las actividades gimnásticas básicas que se plantean con un enfoque individual y competitivo pueden provocar en el alumnado falta de confianza, frustración y sensación de exclusión del grupo. Estos contravalores, identificados mínimamente por los profesores en este tipo de actividad gimnástica, se podrían superar utilizando modalidades más colaborativas y de equipo.

Los resultados nos llevan a concluir que los valores suscritos a estas habilidades plantean una serie de exigencias y desafíos no solo al profesorado sino también a las instituciones educativas, ya que la docencia de la gimnasia requiere de unos espacios físicos y de unos materiales específicos que se ajusten a las características de las tareas (Blández, 2005), y que muchas veces son escasos especialmente en los centros educativos públicos debido al coste del material. En estos condicionantes podría estar la razón por la que el profesorado las valora, pero no las utiliza en su práctica docente. El hecho de incorporar estas competencias en el currículo demanda el dominio de una serie de estrategias metodológicas en las que el profesorado no

está muy seguro, tal como ya se había expuesto y concluido en otros trabajos de investigación vinculados con esta temática (Ávalos et al., 2014, en prensa). Las propuestas metodológicas más innovadoras en el ámbito gimnástico se encuadran en la línea del aprendizaje colaborativo, participativo e integrador (Bähr, 2010; Blanco, 2006; Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2012; Vernetta, López, & Delgado, 2010), donde las características de los estudiantes, el planteamiento de tareas abiertas y la resolución de problemas (Nilges, 2000) son elementos claves.

La demanda metodológica para implementar estas habilidades no es asumible por el profesorado sin una buena formación inicial y continua. Si estos no encuentran apoyos formativos y recursos, la disciplina gimnástica se irá extinguiendo paulatinamente. Con ello existe el peligro de perder la oportunidad que el ámbito gimnástico ofrece, no solo para la adquisición de las destrezas específicas que promueve, sino también para el desarrollo de valores personales y sociales en el alumnado (Dowdell, 2013; Tapiador, 2001).

Es urgente una renovada visión conceptual y práctica de estas habilidades, que responda a las necesidades y problemáticas de los docentes, para que estos aprendizajes vuelvan a ser una oportunidad educativa en los centros. Es lo que el profesorado valora y demanda:

Las habilidades gimnásticas son muy positivas para la educación integral de los alumnos en sus tres ámbitos: motor, cognitivo y socioafectivo. A nivel motor, se consiguen desarrollar cualidades como la fuerza, el equilibrio, la flexibilidad, ... A nivel cognitivo, además de aprender qué es y cómo se desarrolla este contenido, sabrá discriminar aquellos aspectos que debe evitar en la práctica (relacionándolo con la salud: actitudes posturales perjudiciales). Y, por último, y para mí lo más importante, es el desarrollo socioafectivo que las habilidades gimnásticas conllevan (Nov. 007).

Conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Aspin, D. (2000). A clarification of some key terms in values discussions. En M. Leicester, C. Modgil, & S. Modgil (Eds.), *Moral education and pluralism: Education, culture and values*, vol. 4 (pp. 171-180). London: Farmer Press.
- Ávalos, M. A., Martínez, M. A., & Merma, G. (2014). Inconsistencies in the curriculum design of Educational Gymnastics: Case study. *Science of Gymnastics Journal*, 6(3), 23-37.

- Bähr, I. (2010). Experiencia práctica y resultados empíricos sobre el aprendizaje cooperativo en gimnasia. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física: fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 149-164). Barcelona: INDE.
- Barret, R. (2000). Does gymnastics enhance reading? Yes! *Technique*, 20(4), 1-5.
- Blanco, P. (2006). El rompecabezas cooperativo para adquirir competencias de desarrollo personal y social en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(1), 1.
- Blández, J. (2005). *La Utilización del Material y del Espacio en Educación Física. Propuestas y Recursos Didácticos*. España: INDE.
- Bučar Pajek, M., Čuk I., Kovač M., & Jakše, B. (2010). Implementation of the gymnastics curriculum in the third cycle of basic school in Slovenia. *Science of Gymnastics Journal*, 2(3), 15-27.
- Clandinin, D. J., Cave, M., & Cave, A. (2011). Narrative reflective practice in medical education form residents: Composing shifting identities. *Advances in Medical Education and Practice*, 2, 1-7.
- Clandinin, D. J., Huber, J., Steeves, P., & Li, Y. (2011). Becoming a narrative inquirer: Learning to attend within the three-dimensional narrative inquiry space. En S. Trahar (Ed.), *Learning and teaching narrative inquiry. Travelling in the borderlands* (pp. 33-51). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Coakley, J. (1990). *Sport in Society. Issues and Controversies*. Boston: Times Mirror.
- Coulter, C. A., & Smith, M. (2009). Discourse on narrative research. *Educational Researcher*, 38(8), 577-590. doi.org/10.3102/0013189X09353787
- Dowdell, T. (2013). Benefits of gymnastics participation for school age children. *Education*, 16, 1-17.
- Dowdell, T., & Holt, J. (2005). *Coaching Women's Gymnastics Vol. 1. Systems for Success*. Brisbane: Self-Published.
- Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2012). El aprendizaje cooperativo como marco metodológico para la enseñanza de las habilidades gimnásticas en el ámbito educativo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 400, 37-53.
- Gallahue, D., & Donnelly, F. (Eds.) (2008). *Educação Física Desenvolvimentista para todas as Crianças*. São Paulo: Phorte.
- Goudas, M., & Biddle, S. (1993). Pupil perceptions of enjoyment in physical education. *Physical Education Review*, 16, 145-150.
- Hrysomallis, C. (2011). Balance ability and athletic performance. *Sports Medicine*, 41(3), 221-232. doi:10.2165/11538560-000000000-00000
- Huber, G. L. (2004). *AQUAD 6. Manual del Programa de Análisis de Datos Cualitativos*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.
- International Federation of Gymnastics (2014). *Disciplines*. Recuperado de <https://www.fig-gymnastics.com/site/>
- Isidori, E. (2008). Becoming a reflective practitioner in physical activity and sport. A new challenge for sport pedagogy. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, Educatio Artis Gymnasticae*, 53(2), 24-32.
- Kovač, M. (2006). Gimnastično znanje učencev v slovenskih osnovnih šolah ter njegovo preverjanje in ocenjevanje. [Gymnastic knowledge of pupils in Slovenian primary schools and assessing and grading it]. *Šport*, 54(2), 11-18.
- Laker, A. (2001). *Developing Personal, Social and Moral Education Through Physical Education*. New York: Routledge Falmer.
- León, K., & Molero, P. (2008). La creatividad en los festivales gimnásticos. En A. Martínez & P. Díaz (Coords.), *Creatividad y deporte. Consideraciones teóricas e investigaciones breves* (pp. 171-183). Sevilla: Wanceulen.
- López, O. G., & Postigo, S. B. (2012). Relationship between physical prowess and cognitive function. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 29-34. doi:10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37281
- Maffulli, N., King, J. B., & Helms, P. (1994). Training in elite young athletes: injuries, flexibility and isometric strength. *British Journal of Sports Medicine*, 28(2), 123-136. doi:10.1136/bjism.28.2.123
- Maillo, J. P. (2003). El acromontaje como actividad favorecedora de la integración. En AA. VV. (Eds.), *La Educación Física como un factor de desarrollo de hábitos saludables* (pp. 209-214). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Investigación Cualitativa. Una Guía Práctica y Filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Meakin, D. C. (1982). Moral values in physical education. *Physical Education Review*, 5(1), 62-82.
- Miles, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publications.
- Miller, S. C., Bredemeier, B. J. L., & Shields, D. L. L. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk children. *Quest*, 49, 114-129. doi:10.1080/00336297.1997.10484227
- Nilges, L. M. (2000). Teaching educational gymnastics. *Teaching Elementary Physical Education*, 11(4), 6-9.
- Novak, D., Kovač, M., & Čuk, I. (2008). *Gimnastična Abeceda. [ABC of Gymnastics]*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Science*, 17, 643-665. doi:10.1080/026404199365678
- Nussbaum, M. (2001). *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge University Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3.ª. ed.). London: Sage Publications.
- Podulka-Coe, D., James, M., Pivarnik, J. M., Womac, C. J., Reeves, M. J., & Malina, R. M. (2006). Academic achievement higher among most active kids-vigorous physical activity linked to better grades. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 38(8), 1515-1519.
- Rikard, L., & Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11, 385-400. doi:10.1080/13573320600924882
- Sen, A. (1987). *The Standard of Living*. Cambridge University Press. doi:10.1017/cbo9780511570742
- Šimůnková, I., Novotná, V., & Chrudimský, J. (2013). Contribution of gymnastic skills to the educational content of physical literacy in elementary school children and youth. In *Proceedings of the 9th International Conference. Sport and Quality of Life 2013* (pp. 129-137). Brno, Czech Republic: Masaryk University Campus.
- Sloan, S. (2007). An investigation into the perceived level of personal subject knowledge and competence of a group of pre-service physical education teachers towards the teaching of secondary school gymnastics. *European Physical Education Review*, 13(1), 57-80. doi:10.1177/1356336X07072674
- Spencer, A. (1996). Ethics in physical and sport education. *JOPERD*, 67(7), 37-39. doi:10.1080/07303084.1996.10604818
- Tapiador, M. (2001). Recordando los valores de la gimnasia artística femenina. *Apunts. Educación Física y Deportes* (64), 101-105.
- Theodoulides, A., & Armour, K. M. (2001). Personal, social and moral development through team games: some critical questions. *European Physical Education Review* 7(1), 5-23. doi:10.1177/1356336X010071004
- Vernetta, M., López, J., & Delgado, M. A. (2010). La coevaluación en el aprendizaje de las habilidades gimnásticas, en el ámbito del Espacio Europeo Universitario. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 23, 123-141.
- Vernetta, M., López, J., & Gutiérrez, A. (2008). La creatividad de la gimnasia acrobática. En A. Martínez & P. Díaz (Coord.), *Creatividad y deporte. Consideraciones teóricas e investigaciones breves* (pp. 133-156). Sevilla: Wanceulen.
- Whitehead, M. (2013). The nature of physical education. En S. Capel, & P. Breckon (Eds.), *A practical guide to teaching physical education in the secondary school* (pp. 7-14). London: Routledge.
- Živčić-Marković, K., Sporiš, G., & Čavar, I. (2011). Initial state of motor skills in sports gymnastics among students at Faculty of Kinesiology. *Acta Kinesiologica*, 5(1), 67-72.