

## Percepciones del alumnado de Educación Secundaria hacia el aprendizaje de las habilidades gimnásticas y acrobáticas

### Perceptions of High School students towards the learning of gymnastic and acrobatic skills

M<sup>a</sup>. Alejandra Ávalos-Ramos, Paula Benavidez Lozano, Lilyan Vega-Ramírez  
Universidad de Alicante (España)

**Resumen.** Esta investigación de diseño cuasiexperimental se centra en analizar las actitudes hacia la práctica de las habilidades gimnásticas y acrobáticas en una muestra de alumnos de Educación Secundaria, según los estilos de enseñanza aplicados. El desarrollo de las destrezas gimnásticas se plantea a través de dos métodos de enseñanza diferentes; por un lado, una enseñanza tradicional utilizando el mando directo y la asignación de tareas y, por otro lado, un método participativo, como es el caso del estilo de la microenseñanza. Los resultados evidencian que a través de las metodologías participativas se favorece la predisposición y satisfacción hacia las prácticas gimnásticas, así como la mejora de actitudes colaborativas; mientras que a través de los métodos tradicionales se fomenta la percepción de la mejora del aprendizaje motor y la corrección de los propios errores técnicos. Por lo tanto, el método de enseñanza adoptado por el profesorado podrá condicionar la relación de éste con los distintos elementos del contexto didáctico, de forma que marcará las propias relaciones entre los mismos. Para potenciar ambientes de aprendizaje óptimos el profesorado deberá dominar, combinar y aplicar diferentes estilos de enseñanza tras establecer un análisis previo de la situación dentro de la convivencia del aula.

**Palabras clave:** método tradicional, microenseñanza, habilidades gimnásticas, actitudes, ambiente de aula.

**Abstract.** This quasi-experimental research focuses on analysing attitudes towards the practice of gymnastic and acrobatic skills in a sample of High School students, according to the teaching styles applied. The development of gymnastic skills is approached through two different teaching methods; on the one hand, traditional teaching: direct command and assignment of tasks and, on the other hand, a participative style: microteaching. The results show that through participatory methodologies, predisposition and satisfaction towards gymnastic practices are favoured, as well as the improvement of collaborative attitudes; while through traditional styles, the perception of the improvement of motor learning and the correction of one's own mistakes are encouraged. Therefore, the teaching style adopted by the teacher may condition the relationship of the latter with the different elements of the didactic context, in such a way that it will mark the relationships between them. To promote optimal learning environments, teachers must master, combine, and apply different teaching styles after establishing a prior analysis of the situation within the classroom.

**Keywords:** traditional styles, microteaching, gymnastic skills, attitudes, classroom environment.

## Introducción

Es importante mencionar los valores pedagógicos que el aprendizaje de los deportes conlleva. Centrándonos en las habilidades gimnásticas y acrobáticas básicas y en su proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo se debe abordar el desarrollo y la mejora de la ejecución técnica, sino que, además, es fundamental que se favorezca el desarrollo de aspectos cognitivos y afectivos-sociales como, por ejemplo, el compañerismo, la autoestima, y el trabajo en equipo. Tradicionalmente, en las disciplinas gimnásticas estos aspectos suelen permanecer en un segundo plano, siendo fundamentales y complementarios para la formación integral del apren-

diz (Ávalos & Martínez, 2020).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades gimnásticas y acrobáticas básicas dentro del contexto educativo y, concretamente, desde el currículo del área de Educación Física, pueden darse situaciones en las que algunos estudiantes se bloquean o se sienten incómodos en la práctica de ciertos contenidos. En este sentido, en el ámbito de la gimnasia educativa, los estudiantes se paralizan y se sienten excluidos de la práctica pudiendo generarse rechazos, miedos y ansiedad ante estas actividades (Ariza-Vargas, López-Bedoya, Domínguez-Escribano, & Vernetta, 2011; Reyes, 2016). Además, otras problemáticas como la falta de experiencia previa del alumnado pueden incrementar estas sensaciones de inseguridad hacia estos contenidos curriculares (Ávalos & Vernetta, 2020). Ante estas dificultades el profesorado de Educación Física en numerosas ocasiones evita el desarrollo e implementación de

estas habilidades (Dae-eun & Ook-Sang, 2020). Estas situaciones pueden provocar alteraciones en el ambiente de aprendizaje afectando la convivencia dentro del aula tanto en las relaciones profesorado-estudiante como entre iguales (Ávalos, Martínez, & Merma, 2015). Es fundamental que los estudiantes no se sientan excluidos o abandonados en ningún momento de su proceso de enseñanza-aprendizaje, para garantizar su desarrollo integral. Dependiendo de cómo el profesorado de Educación Física enfoque la acción educativa podrá animar al aprendizaje o, por el contrario, según su provisión puede ocasionar pérdida de confianza y el abandono de la tarea (Norris, Didymus, & Kaiseler, 2017; Krijgsman et al., 2019).

En los últimos tiempos, la comunidad científica educativa en el ámbito de la Educación Física ha centrado su atención en varios agentes de cambio, sobre todo, hacia perspectivas de un aprendizaje más situado y social (Kirk, 2010; Kirk, 2013; León- Díaz, Arija-Mediavilla, Martínez-Muñoz & Santos-Pastor, 2020). En el contexto gimnástico, el cambio metodológico se dirige tanto hacia el fomento de estrategias en las que se impulse un aprendizaje individualizado, autónomo y con un proceso autorregulado como hacia el fomento del trabajo en equipo, en colaboración y con la integración y participación de todos los implicados en el proceso educativo (Ávalos, Martínez, & Merma, 2019; Bähr, 2010; Vernetta, Gutiérrez, López-Bedoya, & Ariza, 2013). Asimismo, el diseño de estrategias que complementen el aprendizaje psicomotor con el dominio de aprendizaje social, afectivo y cognitivo serían claves para generar contextos y ambientes de aula integrales en todos los sentidos (O'Leary & Griggs, 2010).

El desarrollo del contenido gimnástico en Educación Primaria y Secundaria, sobre todo, se ha abordado desde los estilos más tradicionales, como el mando directo o la asignación de tareas, aunque también se ha investigado el impacto de estrategias de aprendizaje en las que se ha implementado la actividad gimnástica con un carácter más lúdico e individualizado (Bortoleto, 2012; Nunomura, Okade, & Tsukamoto, 2009). Además, se ha evidenciado cómo la planificación de los contenidos, el tiempo de actividad motriz, o el tipo de feedback ofrecido por el profesorado pueden influir en el grado de eficacia del aprendizaje motor (Asún, Friar, Aparicio, & Romero, 2020; Kangalgil & Özgül, 2018) y, concretamente en este caso, en la adquisición de distintas habilidades gimnásticas y acrobáticas. Los estilos más convencionales planteados en el aula podrán permitir al estudiante desarrollar competencias que aporten y po-

tencien su capacidad para planificar la evolución de su trabajo, además de fortalecer sus debilidades y reforzar sus puntos fuertes de forma individualizada (Canizales, Ries, & Rodríguez, 2020). Asimismo, las pautas directas ofrecidas por el profesorado cuando se utilizan estrategias tradicionales permitirán un aprendizaje más rápido y motivador para el alumnado (Kangalgil & Özgül, 2018).

Por otro lado, en el contexto gimnástico, los estilos participativos, como la microenseñanza o los grupos reducidos, parecen contribuir al refuerzo e incremento de las relaciones interpersonales de los miembros del grupo y fomentar la disciplina en el trabajo donde las normas se delinean en el trabajo inclusivo, de apoyo y no jerárquico (Bayraktar, 2011; Goodyear, Casey, & Kirk, 2014), permitiendo un desarrollo de estos aspectos en los estudiantes (O'Leary & Griggs, 2010). El propio grupo ofrece información y apoyo casi inmediatos a sus miembros y las contribuciones están interconectadas y añadidas (O'Grady, 2012). Compartir responsabilidades y abordar y resolver las dificultades juntos les permitirá aprender en un entorno más real. En esta línea, el profesorado podrá adquirir un rol de guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder orientar a los estudiantes, por ejemplo, en las reflexiones grupales. El liderazgo pedagógico permitirá crear climas de empatía y comunicación fluida que facilitarán las relaciones entre el docente y sus discentes, y, por lo tanto, el proceso educativo (Asún et al., 2020). La implicación del estudiante en el grupo para lograr metas conjuntas y propias y donde la responsabilidad individual y grupal adquieren especial importancia para la consecución de los logros, son estrategias metodológicas con efectos positivos hacia el desarrollo de todos los dominios del aprendizaje (Dyson & Grineski, 2001; Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2016; Jolliffe, 2007). Asimismo, la práctica reflexiva tiene una alta presencia ya que estos estilos permiten al estudiante y a su grupo observar y valorar qué acciones se han realizado correctamente y cuáles se podrían mejorar (Velázquez, 2012), favoreciendo así la toma de decisiones (Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2016).

En el campo de la gimnasia estudios como el de Vernetta, Gutiérrez, y López-Bedoya, (2015), O'Leary y Griggs (2010) o Duarte, Carbinatto y Nunomura, (2015), entre otros, evidencian avances en las relaciones interpersonales, en la responsabilidad o a nivel de mejoras en la autoestima o la autosuperación y no tanto en el aspecto del desarrollo motor, gracias a estrategias como la organización del ambiente de aprendizaje, a

través de circuitos, pequeños grupos de trabajo o la utilización de la técnica del Puzzle de Aronson.

Por todo lo expuesto en este marco conceptual, nos planteamos analizar las percepciones de los estudiantes de Educación Secundaria en indicadores de intensidad motivacional y del comportamiento, después de desarrollar una unidad didáctica de habilidades gimnásticas utilizando una estrategia participativa en comparación con una estrategia tradicional.

## Método

En esta investigación cuantitativa y con un diseño cuasiexperimental participaron un grupo de 50 estudiantes de entre 12 y 13 años ( $12,65 \pm 0,479$ ) de Educación Secundaria de un centro educativo público español durante el primer trimestre del curso académico 2019-2020. El alumnado pertenece a dos clases de 25 sujetos cada una y han sido seleccionados por conveniencia y disponibilidad. Contamos con un muestreo no probabilístico de tipo disponible. Los grupos están formados con anterioridad, por lo que son grupos no-equivalentes pero comparables. Desde la asignatura de Educación Física se implementó una Unidad Didáctica de *Habilidades Gimnásticas y Acrobáticas Básicas* compuesta por diez sesiones. En el grupo A ( $n=25$ ; 16 chicos y 9 chicas) se aplicó un método de enseñanza tradicional, dentro del cual se utilizaron los estilos del mando directo y la asignación de tareas y en el grupo B ( $n=25$ ; 12 chicos y 14 chicas) la estrategia metodológica llevada a cabo se basó en un estilo participativo denominado microenseñanza. El nivel inicial de los estudiantes fue similar, ambos grupos no tenían ninguna experiencia previa en habilidades gimnásticas y acrobáticas en cursos académicos anteriores.

En este caso, la variable independiente fue el método de enseñanza utilizado y la variable dependiente fue la autovaloración de la intensidad motivacional vivenciada de los estudiantes y la autoevaluación de su comportamiento.

## Instrumento

Para recoger los datos referidos a la intensidad motivacional vivenciada y la autoevaluación del comportamiento de los alumnos hacia la práctica de habilidades gimnásticas y acrobáticas se utilizó la *Ficha de Autoevaluación* adaptada a la propuesta por Méndez (2005) y elaborada a partir del *Cuestionario de Intensidad de Motivación hacia el Deporte* de Cecchini-Estrada, Echevarría y Méndez (2003).

Por tanto, el instrumento utilizado está compuesto por 12 ítems (Tabla 1) agrupados en dos subescalas. Por un lado, se valoró la subescala de la intensidad motivacional vivenciada por los estudiantes (ítems 1-6) y, por otro lado, se analizó la subescala sobre la percepción del comportamiento de los estudiantes hacia la práctica gimnástica (ítems 7-12) con respecto, al esfuerzo realizado, el grado de cumplimiento a las indicaciones, el respeto, el ánimo y la ayuda ofrecida a los demás.

Los estudiantes de cada grupo después de la finalización de la unidad didáctica señalaron sus percepciones y valoraciones en una escala Likert de 5 puntos, siendo 1 «totalmente en desacuerdo» y 5 «totalmente de acuerdo».

La fiabilidad del instrumento se estimó mediante el alfa de Cronbach para validar la consistencia interna del instrumento ( $\alpha = 0,982$ ). En este caso, podemos ver que la fiabilidad del cuestionario es adecuada ( $\alpha > 0,70$ ).

## Procedimiento

Inicialmente, se informó a los estudiantes y a sus tutores legales de los objetivos del estudio y que la información recogida de la valoración del cuestionario se iba a utilizar con fines de investigación. Por lo que, se solicitó y obtuvo el consentimiento informado de los responsables legales de los menores, siguiendo las directrices de voluntariedad, confidencialidad y el uso de los datos cumpliéndose la Declaración Ética de Helsinki.

El desarrollo del proceso de investigación se clasificó en tres períodos principales. En la primera fase se diseñaron las dos unidades didácticas de diez sesiones cada una integrando estrategias de enseñanza-aprendizaje diferentes para el grupo denominado A y para el grupo denominado B. Este diseño fue realizado por una profesora experta en la materia de Gimnasia y se supervisó por la profesora de Educación Física que iba a implementar la unidad didáctica gimnástica. Asimismo, se informó a los dos grupos de estudiantes por igual acerca del contenido de la unidad y todo lo relativo al proceso de aprendizaje como la temporalización, las actividades a desarrollar o los aspectos relacionados con la evaluación. En la segunda fase del estudio, se implementaron las unidades didácticas diseñadas. Con respecto al grupo A el método aplicado fue tradicional, utilizando los estilos del mando directo y la asignación de tareas. Las características de este tipo de enseñanza según Sicilia y Delgado (2002) se centran sobre todo en la repetición y realización de los ejercicios planteados por el profesorado de Educación Física durante las se-

siones, siendo la comunicación ofrecida en la clase unidireccional. El profesorado lleva la dinámica de la clase, haciéndose cargo del proceso de enseñanza-aprendizaje casi por completo. Con relación al grupo B el estilo de enseñanza participativo fue la microenseñanza. Las características principales de este estilo se basan en hacer al alumnado partícipe de su proceso de enseñanza-aprendizaje y el de sus compañeros y la delegación de funciones por parte del profesorado (Sicilia & Delgado, 2002). Antes de cada sesión se solicitó cinco estudiantes voluntarios del grupo que trabajó con la microenseñanza para crear la figura de alumno-responsable. En este caso, cada dos sesiones los alumnos-responsables fueron rotando para que todo el alumnado tuviera la oportunidad de ejercer este rol.

Finalmente, en la tercera fase del proceso de investigación, después de la implementación de las unidades didácticas y en los últimos 15 minutos de la última sesión, se repartió y completó de forma individual y anónima la *Ficha de Autoevaluación*.

### Análisis de datos

Para el análisis de los datos se utilizó el programa informático IBM SPSS 26.0 para Windows, en el que se aplicaron estadísticas descriptivas (media, mediana y desviación estándar) a través de tablas cruzadas y porcentajes sobre las valoraciones de los sujetos del grupo A y B. Para la comparación de variables no paramétricas de datos ordinales, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney y se estableció un nivel de significación de  $p < 0,05$ .

## Resultados

A continuación, presentamos los resultados obteni-

Tabla 1. Intensidad motivacional vivenciada y autoevaluación del comportamiento de los estudiantes de ES, según la estrategia metodológica implementada (porcentajes)

Indicadores	Estilo					
		1	2	3	4	5
1. Me gustaría seguir practicando este deporte.	T	16,0	12,0	32,0	24,0	16,0
	P	8,0	8,0	32,0	20,0	32,0
2. El deporte practicado me interesa.	T	12,0	20,0	28,0	24,0	16,0
	P	0	20,0	12,0	40,0	28,0
3. Creo que se me da bien este deporte.	T	4,0	16,0	44,0	36,0	0
	P	12,0	12,0	36,0	20,0	20,0
4. Estoy satisfecho con las clases realizadas.	T	4,0	4,0	20,0	40,0	32,0
	P	0	4,0	8,0	28,0	60,0
5. Creo que he mejorado mi nivel de ejecución inicial.	T	0	4,0	4,0	48,0	44,0
	P	0	8,0	24,0	44,0	24,0
6. Me he esforzado practicando este deporte.	T	0	0	12,0	40,0	48,0
	P	0	0	12,0	32,0	56,0
7. Cumplí las indicaciones de los compañeros y del profesor.	T	0	0	0	60,0	40,0
	P	0	0	8,0	40,0	52,0
8. Animé a los compañeros a participar en las actividades.	T	4,0	8,0	20,0	32,0	36,0
	P	4,0	4,0	4,0	40,0	48,0
9. Respeté a los compañeros evitando ridiculizarlos y reírme de ellos.	T	0	8,0	0	48,0	44,0
	P	4,0	8,0	4,0	36,0	48,0
10. He procurado ayudar a los compañeros en sus dificultades.	T	4,0	4,0	20,0	36,0	36,0
	P	0	0	16,0	32,0	52,0
11. He corregido mis errores al realizar las clases.	T	0	0	16,0	60,0	24,0
	P	0	0	20,0	60,0	20,0
12. He corregido los errores de los compañeros para intentar ayudarles en su aprendizaje.	T	4,0	4,0	24,0	40,0	28,0
	P	0	0	8,0	68,0	24,0

dos. Debemos señalar que los ítems con mayor representación porcentual, en ambos grupos (estilo tradicional y estilo participativo), se encuentran mayoritariamente en las puntuaciones 4 y 5 de la escala Likert (Tabla 1).

Por otro lado, al analizar los datos descriptivos de los ítems relacionados con el componente motivacional (Tabla 2), observamos que el grupo que desarrolló una estrategia participativa obtuvo medias ligeramente superiores al grupo que utilizó un estilo tradicional. La prueba de Mann-Whitney indicó que existen unas diferencias significativas en el ítem 3 ( $U=215,5$ ;  $p=,043$ ) y en el ítem 4 ( $U=215$ ;  $p=,041$ ), tal como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2. Subescala sobre la Intensidad motivacional vivenciada según la estrategia metodológica

Indicadores	Mediana		Media		DS		P
	T	P	T	P	T	P	
1. Me gustaría seguir practicando este deporte.	3,0	4,0	3,12	3,60	1,30	1,25	,070
2. El deporte practicado me interesa.	4,0	4,0	3,12	3,76	1,26	1,09	,684
3. Creo que se me da bien este deporte.	3,0	3,0	3,12	3,24	0,83	1,26	,043*
4. Estoy satisfecho con las clases realizadas.	4,0	5,0	3,92	4,44	1,03	0,82	,041*
5. Creo que he mejorado mi nivel de ejecución inicial.	4,0	4,0	4,32	3,84	0,74	0,89	,636
6. Me he esforzado practicando este deporte.	5,0	5,0	4,36	4,44	0,70	0,71	,621

\*significancia; T: tradicional; P: participativo; DS: desviación estándar

Tabla 3.

Subescala sobre la Autoevaluación del comportamiento del alumnado según la estrategia metodológica

Indicadores	Mediana		Media		DS		P
	T	P	T	P	T	P	
7. Cumplí las indicaciones de los compañeros y del profesor.	4,0	5,0	4,40	4,44	0,50	0,65	,203
8. Animé a los compañeros a participar en las actividades	4,0	4,0	3,88	4,24	1,13	1,01	,957
9. Respeté a los compañeros evitando ridiculizarlos y reírme de ellos.	4,0	4,0	4,28	4,16	0,84	1,10	,183
10. He procurado ayudar a los compañeros en sus dificultades.	4,0	5,0	3,96	4,36	1,06	0,75	,658
11. He corregido mis errores al realizar las clases.	4,0	4,0	4,08	4,00	0,64	0,65	,309
12. He corregido los errores de los compañeros para intentar ayudarles en su aprendizaje.	4,0	4,0	3,84	4,16	1,02	0,55	,197

T: tradicional; P: participativo; DS: desviación estándar

Por otro lado, el análisis de los indicadores que hacen referencia a la autoevaluación de los participantes sobre su comportamiento ante las sesiones de habilidades gimnásticas muestra que el grupo que desarrolló la unidad didáctica con un estilo participativo obtiene puntuaciones medias ligeramente superiores a los estudiantes que trabajaron con un estilo convencional. En este caso, no se encontraron diferencias significativas (Tabla 3).

## Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar las percepciones de los estudiantes de Educación Secundaria en indicadores de intensidad motivacional y del comportamiento, después de desarrollar una unidad didáctica de habilida-

des gimnásticas utilizando una estrategia participativa en comparación con una estrategia tradicional. En nuestra investigación, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los indicadores motivacionales referidos a la percepción de la satisfacción con las sesiones realizadas de habilidades gimnásticas y a la visión de los estudiantes respecto a sus aptitudes hacia esta disciplina cuando se trabajó con metodologías participativas, como es el caso de la microenseñanza. Además, se observaron diferencias en el interés hacia la práctica.

El alumnado de Educación Secundaria ha destacado en el estilo de microenseñanza indicadores de desarrollo de competencias de ayuda al grupo, interés y predisposición hacia la práctica gimnástica, satisfacción personal asociada al esfuerzo y a la mejora del clima y convivencia en el aula. Coincidiendo con las investigaciones de Bayraktar (2011) y Goodyear et al. (2014), se evidencian las mejoras en el ambiente de aprendizaje relacionadas con la satisfacción y predisposición del alumnado hacia la práctica gimnástica gracias a la implementación de estrategias participativas. Estas metodologías podrían contribuir a incrementar el interés y la adherencia de los practicantes hacia este tipo de actividades, por lo que podría tenerse en cuenta por el profesorado a la hora de diseñar los ambientes de aprendizaje (Cañabate, Tesouro, Puiggali, & Zagalaz, 2019; Pérez & Hotigüela, 2020).

Asimismo, en lo referido a la autoevaluación del comportamiento del alumnado durante el aprendizaje de la unidad didáctica de gimnasia, el estilo participativo de microenseñanza favoreció de forma más latente la disposición al cumplimiento de las indicaciones del profesorado y de los compañeros de clase. También, los estudiantes de secundaria reconocieron mayores actitudes asociadas a animar, a ayudar a los demás y a la corrección de errores de los compañeros para la mejora de su aprendizaje, en contraposición con los estilos tradicionales de mando directo y asignación de tareas. En el ámbito de la gimnasia se han llevado a cabo investigaciones en el marco de estas perspectivas. Por ejemplo, el estudio desarrollado por Bähr (2010) sobre gimnasia y aprendizaje cooperativo evidenció claras mejoras en aspectos tanto motrices como sociales. Por otro lado, Ávalos et al. (2019) en su investigación concluyeron que los estudiantes de bachillerato que realizaron una unidad didáctica de gimnasia colaborativa percibían mayor interés con los aprendizajes planteados de forma más libre y conseguidos en un ambiente de colaboración y participación en la toma de decisiones.

En cuanto a la adquisición de la competencia gimnástica el alumnado que aprendió con estilos tradicionales percibió una evolución mayor en su aprendizaje motor y una mayor atención en la autocorrección de errores de ejecución técnica. Además, manifestaron actitudes de respeto a los demás ligeramente más elevadas que con estilos participativos. Coincidimos con Meztler (2017) que los estilos tradicionales son ventajosos en las fases iniciales de acercamiento a un contenido específico ya que las tareas deben organizarse en fases progresivas de aprendizaje para alcanzar, en primer lugar, los dominios elementales. Por su parte, los estilos participativos, como la enseñanza recíproca o entre pares, podrían implementarse en una segunda fase del aprendizaje gimnástico para ir acercando al alumnado en el desarrollo de competencias de responsabilidad y compromiso con el otro, de respeto y de implicación en las tareas motrices a aprender (León-Díaz et al., 2020). En esta fase es fundamental interrelacionar la cognición y la acción, aspecto clave para el aprendizaje gimnástico en el que la representación mental correcta es importante para desarrollar la acción de forma eficiente (Magil & Anderson, 2017; Vernetta et al., 2015). Finalmente, en el período más avanzado del aprendizaje podríamos introducir estilos participativos, como la microenseñanza o los grupos reducidos, en los que el alumno ya puede desenvolverse en contextos educativos más integrales dando un sentido a la práctica (Mesquita, 2012), a la vez que se fomenta el compañerismo y el interés por la actividad gimnástica.

Por tanto, tal como señalan Montandon y Mesquita (2016) los impactos en el aprendizaje del contenido gimnástico a través de la combinación de estilos (instrucción directa, enseñanza entre pares y aprendizaje cooperativo) repercutieron en mejoras en el dominio cognitivo y motor. Por lo que, en la línea con nuestros hallazgos es fundamental combinar estilos, recomendándose metodologías que permitan una mayor diversificación de las funciones del profesor y de los estudiantes (Fletcher & Casey, 2014). Asimismo, coincidiendo con Ruiz-Bueno y García-Orríols (2019) o con las reflexiones realizadas por Pérez y Hortigüela (2020) las nuevas líneas de actuación educativas deben estar orientadas al fomento de un aprendizaje más reflexivo, crítico y autorregulado mediante la cooperación entre alumnos, teniendo en cuenta sus características individuales en lo que a su proceso de aprendizaje se refiere.

En definitiva, nos encontramos ante un estudio que deja abiertas nuevas vías de investigación, las cuales pueden dar, como resultado, interesantes avances en el

campo de la enseñanza de las habilidades gimnásticas y aplicaciones en la formación inicial del profesorado de Educación Física. Es fundamental una organización del ambiente de aprendizaje que promueva la convivencia de estilos de enseñanza en los que todos aprendan en climas de participación, apoyo mutuo, objetivos compartidos y toma de decisiones para procurar en los estudiantes un sentido de compromiso, responsabilidad y autonomía. Planificar, organizar e implementar diversas estrategias docentes es clave para contemplar ambientes de aula en los que se fomente, entre otros, el apoyo a la autonomía junto a contextos colaborativos que podrán favorecer aprendizajes más integrales (Flecher & Casey, 2014). Sin embargo, coincidimos con Rovegno (2008) en señalar la necesidad de continuar investigando dada la complejidad de diseñar y crear ambientes de aprendizaje que abarquen todos estos condicionantes.

## Conclusión

De este estudio se desprende que las estrategias participativas ofrecen mejores percepciones de satisfacción y aptitud gimnástica que las estrategias convencionales, siendo los estilos tradicionales más eficaces en la percepción de los estudiantes de su evolución técnica desde el inicio del proceso. Por ello, el estilo de enseñanza adoptado por el profesorado podrá condicionar la relación de este con los distintos elementos del contexto de enseñanza-aprendizaje de forma que marcará las propias relaciones entre los mismos. El profesor eficaz deberá dominar diferentes estilos de enseñanza y saber aplicarlos tras establecer un análisis previo de la situación educativa. Deberá saber, también, combinarlos adecuadamente y transformarlos para crear otros nuevos, ya que cada escolar precisa diferentes respuestas, según sean sus necesidades en todos los dominios de su proceso formativo.

En esta investigación podemos encontrar algunas limitaciones que tendremos en cuenta en futuras líneas de investigación. Sería interesante establecer posibles asociaciones en relación con el género de los participantes. Asimismo, a partir de los resultados obtenidos se podrían diseñar unidades didácticas teniendo en cuenta ambas estrategias y las fortalezas detectadas.

Finalmente, señalamos que el presente trabajo ha contado con una ayuda del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante (convocatoria 2021-22). Ref.: [5452].

## Referencias

- Ariza-Vargas, L., López-Bedoya, J., Domínguez-Escribano, M., & Vernetta, M. (2011). The effect of anxiety on the ability to learn gymnastic skills: A study based on the schema theory. *Sport Psychologist*, 25(2), 127-143. <https://doi.org/10.1123/tsp.25.2.127>.
- Asún, S., Friar, A., Aparicio, J. L., & Romero, M. D. (2020). Difficulties in the use of feedback in the training of physical education teachers. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 85-92. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.71029>
- Ávalos-Ramos, M. A., & Martínez, M. A. (2020). Learning strategies focused on decision making and collaboration on Physical Education. *International Journal Environmental Research Public Health*, 17, 7924. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217924>
- Ávalos, M. A., Martínez, M. A., & Merma-Molina, G. (2015). La pérdida de oportunidades del aprendizaje gimnástico: Las voces del profesorado de Educación Física de Educación Secundaria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 17(2), 130-147. <http://hdl.handle.net/10045/50253>
- Ávalos-Ramos, M. A., & Vernetta, M. (2020). Bagaje gimnástico de los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 23-31). Octaedro: Barcelona, España. <http://hdl.handle.net/10045/110162>
- Ávalos, M. A., Martínez, M. A., & Merma-Molina, G. (2019). Implementation and evaluation of a collaborative gymnastic strategy. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 19(76), 579-598. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.76.001>
- 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). INDE: Barcelona, España.
- Bayraktar, G. (2011). The effect of cooperative learning on students' approach to general gymnastics course and academic achievements. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 62-71. <https://doi.org/10.5897/ERR.9000341>
- Bortoleto, M. A. C. (2012). La lógica pedagógica de la gimnasia: Entre la ciencia y el arte. *Acción Motriz*, 9(2), 48-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3994361>
- Canizales, W., Ries, F., & Rodríguez, C. (2020). Estilos de aprendizaje y ambiente de aula: situaciones que anteceden a la innovación pedagógica en estudiantes de deporte. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 213-221. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72791>
- Cañabate Ortíz, D., Tesouro Cid, M., Puiggali Allepuz, J., & Zagalaz Sánchez, 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. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.63038>
- Cecchini-Estrada, J. A., Echevarría, L. M., & Méndez, A. (2003). *Intensidad de la motivación hacia el deporte en la edad escolar*. Vicerrectorado de Extensión Universitaria. Universidad de Oviedo.
- Dae-eun, K., & Ook-Sang, C. (2020). Elementary school teachers'

- perspectives on evasion phenomenon of teaching gymnastics class. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 20(5), 1323-1341.
- Duarte, L. H., Carbinatto, M. V., & Nunomura, M. (2015). Artistic gymnastics and fear: Reflections on its causes. *Science of Gymnastics Journal*, 7(3), 7-21. <https://www.fsp.uni-lj.si/en/research/scientific-magazines/science-of-gymnastics/previous-issues/2015102615453864/>
- Dyson, B., & Grineski, S. (2001). Using cooperative learning structures in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(2), 28-31. <https://doi.org/10.1080/07303084.2001.10605831>
- Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 201-206. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38721>
- Fletcher, T., & Casey, A. (2014). The challenges of models-based practice in physical education teacher education: A collaborative self-study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 403-421. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0109>
- Goodyear, V. A., Casey, A., & Kirk, D. (2014). Hiding behind the camera: Social learning within the cooperative learning model to engage girls in physical education. *Sport Education and Society*, 19, 712-734. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.707124>
- Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom: putting it into practice*. Paul Chapman: London.
- Kangalgil, M., & Özgül, F. (2018). Use of Feedback in Physical Education and Sports Lessons for Student Point of View. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1235-1242. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060614>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge: Oxon. <https://doi.org/10.4324/9780203874622>
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Krijgsman, C., Mainhard, T., Tartwijk, J., Borghouts, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., & Haerens, L. (2019). Where to go and how to get there: Goal clarification, process feedback and students' need satisfaction and frustration from lesson to lesson. *Learning and Instruction*, 61, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.12.005>
- León-Díaz, O., Arijia-Mediavilla, A., Martínez-Muñoz, L., & Santos-Pastor, M. (2020). Las metodologías activas en Educación Física. Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 587-594. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77671>
- Magill, R. A., & Anderson, D. (2017). *Motor learning and control: Concepts and applications*. McGraw Hill: Nueva York, USA.
- Méndez, A. (2005). Hacia una evaluación de los aprendizajes consecuentes con los modelos alternativos de iniciación deportiva. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 17, 38-58.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de educação desportiva. *Professor de Educação Física: Fundar e Dignificar a Profissão*, 177-206.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in Physical Education*. Routledge: Nueva York, USA.
- Montandon, I. S., & Mesquita, I. (2016). Impacto de diferentes estratégias de ensino no desenvolvimento do conhecimento declarativo de iniciantes na ginástica artística. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 38(4), 349-357. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2016.01.009>
- Norris, L., Didymus, F., & Kaiseler, M. (2017). Stressors, coping, and well-being among sports coaches: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 33, 93-112. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.08.005>
- Nunomura, M., Okada, Y., & Tsukamoto, M. H. C. (2009). Competition and artistic gymnastics: How to make the most of this experience. *International Journal of Sport and Health Science*, 7, 42-49. <https://doi.org/10.5432/ijshs.IJSHS20080353>
- O'Grady, A. (2012). Tracing the city—parkour training, play and the practice of collaborative learning. *Theatre, Dance and Performance Training*, 3(2), 145-162. <https://doi.org/10.1080/19443927.2012.686450>
- O'Leary, N., & Griggs, G. (2010). Researching the pieces of a puzzle: The use of a jigsaw learning approach in the delivery of undergraduate gymnastics. *Journal of Further and Higher Education*, 34(1), 73-81. <https://doi.org/10.1080/03098770903477110>
- Pérez, A., & Hortigüela, D. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 579-587. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74176>
- Reyes, A. D. (2016). Temor y ansiedad en la praxis gimnástica de la especialidad de Educación Física del instituto pedagógico de Maturín. *Human Artes. Revista Electrónica de Ciencias Sociales y Educación*, 9, 55-73.
- Rovegno, I. (2008). Learning and instruction in social, cultural environments: Promising research agendas. *Quest*, 60(1), 84-104. <https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483570>
- Ruiz-Bueno, C., & García-Orriols, J. (2019). What does the learning patterns model contribute to the design of educational actions? *Revista Colombiana de Educación*, 77, 321-341. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9527>
- Sicilia, A., & Delgado, M. A. (2002). Educación Física y estilos de enseñanza. Análisis de la participación del alumnado desde un modelo sociocultural del conocimiento escolar. INDE: Barcelona, España.
- Velázquez, C. (2012). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. La formación de los grupos y su influencia en los resultados. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 39, 75-84.
- Vernetta, M., Gutiérrez, A., & López-Bedoya, J. (2015). Reciprocal teaching of gymnastic links in Higher Education. *Science of Gymnastics Journal*, 7(2), 33-44. <https://www.fsp.uni-lj.si/en/research/scientific-magazines/science-of-gymnastics/previous-issues/2015060808192614/>
- Vernetta, M., Gutiérrez, A., López-Bedoya, J., & Ariza, L. (2013). El aprendizaje cooperativo en Educación Superior. Una experiencia en la adquisición de habilidades gimnásticas. *Cultura y Educación*, 25(1), 3-16. <https://doi.org/10.1174/113564013806309091>