

LA PÉRDIDA DE OPORTUNIDADES DEL APRENDIZAJE GIMNÁSTICO: LAS VOCES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

MISSING OPPORTUNITIES FOR GYMNASTICS LEARNING: VOICES OF SECONDARY EDUCATION PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

María-Alejandra **ÁVALOS-RAMOS** (Universidad de Alicante — España)¹

María-Ángeles **MARTÍNEZ-RUIZ** (Universidad de Alicante — España)

Gladys **MERMA-MOLINA** (Universidad de Alicante — España)

RESUMEN

Esta investigación se centra en analizar las causas de la fragilidad de los aprendizajes gimnásticos en el currículo de Educación Física en Educación Secundaria. Considerando que este hecho incide de forma desfavorable en la educación integral del alumnado, este estudio identifica las problemáticas que condicionan las lagunas en dichos aprendizajes. Para ello, se examinan las experiencias de 50 profesores sobre la formación universitaria recibida en la rama de habilidades gimnásticas y acrobáticas, las dificultades para implementar estos aprendizajes y las propuestas para optimizar su labor profesional. La metodología empleada es cualitativa y se ha utilizado el software AQUAD 6 para el análisis de los datos. Los resultados evidencian que los participantes han tenido un insuficiente conocimiento gimnástico en su formación inicial y una posterior falta de oportunidades de desarrollo profesional. Asimismo, otras dificultades percibidas están motivadas por las disposiciones negativas de los estudiantes hacia la práctica gimnástica. Los planteamientos de mejora de los profesores están enfocados a la resolución de dichas problemáticas. El profesorado demanda una formación universitaria más sólida y un desarrollo profesional específico como medio para resolver las dificultades metodológicas y contextuales percibidas. Conocer sus propuestas puede contribuir a implementar nuevos modelos de formación inicial y continua.

ABSTRACT

This research focuses on the reasons behind the fragility of gymnastics in the Physical Education curriculum in Secondary Schools. As this has a negative effect on the integral education of pupils, our

¹ Emails de las autoras: sandra.avalos@ua.es, ma.martinez@ua.es y gladys.merma@ua.es

study identifies the problems which lead to gaps in the learning of this subject. We examine the experiences of 50 participant-teachers as regards their university training in the area of gymnastics and acrobatics skills, their difficulties when putting knowledge into practice, and their suggestions for optimizing teaching. The methodology used is qualitative, and AQUAD 6 software has been employed to analyse the data. The results show that gymnastics knowledge acquired by the participants during initial training is inadequate, and that subsequently there is a lack of professional development. In addition, there are further difficulties caused by the negative attitude of pupils towards doing gymnastics. Teachers' suggestions for improvement focus on solving the aforementioned problems. They demand better university training and specific professional development in order to resolve the methodological and contextual difficulties perceived. Knowledge of their proposals may contribute to the implementation of new models of initial and continuous training.

PALABRAS CLAVE. Habilidades gimnásticas; Educación Física; Educación Secundaria; formación inicial; desarrollo profesional.

KEYWORDS. Gymnastics skills; Physical Education; Secondary Education; initial training; professional development.

1. INTRODUCCIÓN

Las habilidades gimnásticas en la mayoría de sistemas educativos europeos, especialmente en los currículos oficiales de Educación Física en Educación Primaria, forman parte del cuerpo general de contenidos y destrezas referidas al movimiento y al desarrollo físico, que pretenden asegurar una vida saludable y un bienestar sostenible para los ciudadanos (Bučar Pajek, Čuk, Kovač y Jakše, 2010; Kovač y Novak, 2001). En estos contenidos curriculares se detallan las habilidades gimnásticas básicas que se deben desarrollar.

En contraposición, en las últimas décadas, estos aprendizajes no se han visto fortalecidos en la práctica educativa de la Educación Secundaria dando lugar a que investigadores y expertos muestren su preocupación por este hecho (Cale, 1997; Gamer, 1985). Sloan (2007), como resultado de sus estudios, concluye que de las seis áreas de aprendizajes físicos del currículum en Inglaterra, la gimnasia parece ser la que más inseguridad y desconfianza genera en el profesorado por la falta de formación inicial específica.

En el caso del Estado Español, existen contenidos gimnásticos específicamente prescritos en los currículos oficiales de Educación Secundaria; como por ejemplo, en los Decretos 112/2007 de 20 de julio y 102/2008 de 11 de julio de la Comunidad Valenciana. Pese a esto su presencia real en los centros educativos se constata débil e inestable. Como profesionales de este campo de conocimiento en el ámbito universitario, hemos ido tomando conciencia de esta pérdida paulatina. Por un lado, nuestro contacto profesional con el profesorado de los centros educativos de Educación Secundaria nos ha ido alertando de esta carencia. Por otra parte, nuestra labor diaria con el alumnado del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte durante su periodo de *Prácticum* en los centros escolares nos transmite sus

percepciones de que estos aprendizajes no se implementan de forma adecuada en la realidad de los centros.

La relevancia de los valores educativos intrínsecos a estos aprendizajes es incuestionable. La gimnasia educativa implica el uso del cuerpo como un recurso para desarrollar diversas capacidades de los alumnos a nivel cognitivo, motriz, actitudinal, afectivo y social (Goudas y Biddle, 1993; Sloan, 2007), aportando una mayor calidad de vida, integración social y una personalidad más equilibrada (Rikard y Banville, 2006). Además estimula el desarrollo de una gran 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 espacio y una actividad muscular específica (Bučar Pajek et al., 2010; Kovač y Novak, 2001; Živčić-Markovic, Sporiš y Čavar, 2011). Compartimos el punto de vista de Šimůnková, Novotná, y Chrudimský (2013), quienes afirman que las habilidades gimnásticas, bien aprendidas, pueden generar en el alumno sentimientos de confianza, superación personal y satisfacción, y pueden motivar la práctica de la actividad física. Todos estos valores exigen su presencia en el contexto escolar y por tanto en la formación inicial del profesorado (Kovač y Novak, 2001). Considerando la gravedad de esta ausencia, hemos creído necesario indagar en la problemática que rodea el espacio científico y la práctica docente de las habilidades gimnásticas e identificar los problemas del profesor y del alumno para enseñar y aprender estas competencias.

Para inquirir directamente sobre los condicionantes, posibles resistencias o contingencias negativas, de forma profunda y en escenarios auténticos, se seleccionó como fuente de datos las opiniones de una muestra de profesores de educación física de centros de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana. Los núcleos de análisis de esta investigación se basan en la biografía de los agentes, en sus vivencias como aprendices en la etapa universitaria y en su experiencia docente. Este estudio nos permitirá saber si está siendo pertinente la educación inicial del profesorado, así como su desarrollo profesional. Conocer sus demandas y necesidades puede contribuir a configurar modelos formativos más acordes con la práctica, que permitan mejorar la docencia.

2. LA PARTICIPACIÓN EN LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE COMO NÚCLEO DEL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES GIMNÁSTICAS

La docencia de la Educación Física es una tarea colectiva, donde participan activamente tanto el profesor como el alumno. Por tanto es crucial que ambos colaboren en el logro de las metas (Whitcomb, Borko y Liston, 2009), desempeñando el rol que les corresponde de la manera más competente posible.

Los estudiantes presentan diferencias en su desarrollo psicomotor, su estado de madurez, sus experiencias previas y su capacidad de esfuerzo (Hassandra, Goudas y Chroni, 2003). En este sentido, es fundamental el rol del profesor quien no solo debe tener capacidades pedagógicas y técnicas (Pehkonen, 2011), sino también

comunicativas. El uso del lenguaje del educador, la sugerencia inductiva (Standage, Duda y Ntoumanis, 2005) y la claridad en la información proporcionada podrían influir en la adquisición de habilidades gimnásticas.

Los estudios sobre la enseñanza de las destrezas gimnásticas han partido del análisis de variables poco conectadas prestando menor atención a la complejidad de los ambientes de aprendizaje. Con relación a qué métodos son los más adecuados y eficaces en la enseñanza-aprendizaje de las habilidades gimnásticas, aún se reconoce la prevalencia de los métodos tradicionales, globales y analíticos (Gottardi, 1987; Leguet, 1985). Emplear una metodología específica nos llevaría a limitar la enseñanza, además de privar al participante de todos los beneficios (cognitivos, sociales y motrices) que pueden ofrecer los contenidos gimnásticos.

Asimismo, el ambiente gimnástico está constituido por diversos objetos con los que el alumno interactúa. Por tanto, son necesarias las adaptaciones de los aparatos con el fin de facilitar la enseñanza, dependiendo del grado de maduración del alumno y de las características de las tareas (Erwin, Woods, Woods y Castelli, 2007). La variedad, cantidad y calidad de los recursos materiales fomentan actitudes de participación y despiertan la curiosidad por el aprendizaje de estas competencias que contribuyen a la formación en el alumno de valores sociales como la cooperación, inclusión y el trabajo en equipo (Šimůnková et al., 2013) y de actitudes personales como la responsabilidad, autoestima y autoexigencia (Bayraktar, 2011). Por las razones expuestas, y con el convencimiento de la gran riqueza que aportan, pensamos que es relevante replantear la formación universitaria y el desarrollo profesional de este campo de estudio.

La formación inicial y el desarrollo profesional del docente son espacios complejos donde se entrecruzan diversas tendencias. El aula universitaria debe ofrecer al futuro profesor oportunidades de aprender a saber y a hacer, experiencias dinámicas y debe generar profundas relaciones con la escuela (Darling-Hammond, 1999) en base a la activa participación y conexión entre sus miembros y de estos con los recursos que poseen (Salomon y Perkins, 1998). Conforme estas oportunidades se hacen más interconectadas, los participantes se van aproximando al conocimiento experto y pueden desarrollar, con mayor potencia, los intercambios de saber y hacer que conforman el progreso en su vida profesional.

Existen modelos de formación del profesorado que se focalizan en las teorías sociales del aprendizaje (Anderson, Greeno, Reder y Simon, 2000) y que acentúan la relevancia de la comunidad de conocimiento para la inserción de los aprendices desde el inicio hasta su conversión en expertos. Así, encontramos la perspectiva de Lave y Wenger (1991) que se refiere a diferentes situaciones de aprendizaje en cualquier ámbito del saber y etapa de la vida y que, por tanto, puede ser perfectamente aplicada al aprendizaje inicial universitario y al desarrollo profesional docente. En la Educación Primaria y Secundaria, este enfoque ha sido extensa y magníficamente desarrollado por autores como Cochran-Smith y Lytle (1999) y Ladson-Billings (1999); no obstante, también sería importante y necesario que en el campo de la Educación Superior, y sobre todo en la Educación Física, sea más investigado. Las premisas de una

comunidad de práctica que se fundamenta en que somos seres sociales, en la construcción de la identidad y en la práctica como un compromiso mutuo de participación compartida (Wenger, 2001) podrían ser especialmente pertinentes para los objetivos de la educación gimnástica. En base a lo expuesto por Lave y Wenger (1991), creemos que es necesario ubicar las investigaciones sobre la enseñanza de estas destrezas en el marco de una teoría social que considere el aprendizaje como un proceso de oportunidades de participación en una comunidad de conocimiento experto. Desde esa visión, la elección del profesorado como participante en esta investigación se justifica, ya que ellos son los miembros de la comunidad experta; en consecuencia, sería importante indagar si su pensamiento didáctico comprende y aplica, o al menos intuye la vertiente social del aprendizaje.

El análisis de las percepciones y experiencias de los profesores nos permitirá conocer la realidad de la educación gimnástica. Para ello, planteamos las siguientes cuestiones de investigación: ¿La educación universitaria recibida, en el campo de las habilidades gimnásticas, ha contribuido a implementar una buena docencia?, ¿Qué dificultades encuentran los profesores en la docencia de los contenidos gimnásticos en la Educación Secundaria? y ¿Qué propuestas de mejora plantean los profesores de educación física para superar las dificultades en la docencia de las habilidades gimnásticas?

3. MÉTODO

El enfoque cualitativo es idóneo para conocer el pensamiento docente sobre las dificultades en la educación gimnástica. Este estudio exploratorio se ha realizado en base a un muestreo intencional. Siguiendo a Clandinin y Connelly (2000), asumimos la investigación como un proceso de pensar narrativamente en torno a tres factores: la temporalidad de los actores educativos (pasado, presente y futuro), la interacción entre el profesorado y los estudiantes, y de todos ellos con el contexto o situación concreta donde se vive la experiencia educativa. Clandinin, Huber, Steeves y Li (2011) se hacen eco de estas ideas y sostienen que el pensamiento narrativo es mucho más que contar o analizar historias. Por tanto, la investigación narrativa es una forma de práctica reflexiva (Clandinin, Cave y Cave, 2011), que permite contar, recontar y revivir experiencias para producir nuevos conocimientos que corrijan o desplacen prácticas anteriores. Sobre la base de la información obtenida, en situaciones reales, se han identificado las temáticas emergentes (Miles y Huberman, 1994) de este estudio: formación inicial específica, problemática docente y propuestas de cambio.

Participantes

En esta investigación participaron 50 profesores de educación física (32 hombres y 18 mujeres) de centros de Educación Secundaria. Los niveles de experiencia laboral de los entrevistados comprendían una trayectoria profesional prolongada, media y escueta; en este sentido, podemos manifestar que la visión del profesorado es diversa y múltiple. El listado de participantes se obtuvo en la Conselleria de Educación de la

Comunidad Valenciana. Los contactos con los profesores se realizaron directamente, concertando las citas telefónicamente y a través de correos electrónicos.

Instrumento

El instrumento utilizado es la entrevista semiestructurada (Patton, 1990). Se efectuaron 46 entrevistas orales grabadas en audio y 4 entrevistas escritas enviadas por correo electrónico. Estas se desarrollaron personalmente, en su propio contexto educativo. Las preguntas planteadas a los participantes se referían a su formación universitaria, a su desempeño profesional y a las propuestas para mejorar su práctica docente en habilidades gimnásticas.

Procedimiento

Una vez recogidos los datos, se procedió a su transcripción; estos fueron grabados y almacenados en el programa AQUAD 6 (Huber, 2004). Este software informático cualitativo (Analysis of Qualitative Data) nos ha permitido recopilar y analizar textos, editarlos, revisarlos y almacenarlos en una base de datos. Posteriormente, hemos obtenido las unidades de significado que nos han posibilitado inferenciar las categorías, determinar posibles interrelaciones entre estas e identificar la teoría de los participantes.

En un primer momento, realizamos un análisis de las entrevistas para establecer las primeras conexiones entre las cuestiones de investigación y los conceptos emergentes de las narrativas. A continuación se procedió a la discusión y triangulación de los códigos inferenciales donde intervinieron cuatro especialistas para validar los códigos emergentes (tres profesores de educación física y una profesora universitaria experta en gimnasia). Una vez concluidos los procesos descritos se obtuvo el mapa de codificaciones definitivo, así como las tres temáticas del estudio.

Los temas se configuran alrededor de las cuestiones de investigación. En el primero, en base a su biografía académica, se identifica el nivel de adecuación de la educación gimnástica en la universidad; en el segundo, se determinan las problemáticas de los profesores y su visión sobre las dificultades de aprendizaje de sus alumnos; y por último, la tercera temática responde a sus inquietudes para mejorar la calidad de la enseñanza de estas competencias.

El análisis de los resultados se realiza en función de las siguientes categorías: la frecuencia absoluta (FA) y el porcentaje de la frecuencia absoluta (%FA), donde FA es el número total de ocurrencias del concepto halladas en cada narrativa, y el %FA está relacionado con el total de la frecuencia absoluta ($FA \cdot 100 / \text{total FA}$).

4. RESULTADOS

Temática emergente I: Valoración de la formación universitaria específica

Los hallazgos nos permiten conocer la percepción del profesorado sobre su formación universitaria específica (**Tabla I**), que será determinante para concluir si esta fue suficiente.

Tabla I. Experiencia formativa universitaria en habilidades gimnásticas

Códigos	FA	%FA
Experiencias insatisfactorias	182	51,26%
Experiencias satisfactorias	147	41,40%
Ninguna experiencia específica	26	7,34%
TOTAL	355	100%

Un porcentaje considerable de profesores afirma que su trayectoria formativa, en habilidades gimnásticas, fue insatisfactoria (51,26%). Otro grupo manifiesta haber tenido vivencias satisfactorias y una minoría señala que no tuvo ninguna experiencia de aprendizaje específica. Las causas que originan el tipo de vivencias se muestran en la **Tabla II**.

Tabla II. Percepción del profesorado sobre su formación universitaria específica: factores causales

INSATISFACTORIA	FA	%FA	SATISFACTORIA	FA	%FA	NINGUNA	FA	%FA
Metodología inadecuada	89	48,90%	Metodología adecuada	60	40,81%	No aparece en el programa	11	42,30%
Disposición negativa	61	33,51%	Satisfacción personal	52	35,37%	No lo recuerdan	9	34,61%
Profesor poco capacitado	27	14,83%	Profesor capacitado	24	16,32%	Carácter optativo	6	23,07%
Falta de recursos	5	2,74%	Instalaciones adecuadas	11	7,48%			
TOTAL	182	100%	TOTAL	147	100%	TOTAL	26	100%

El motivo principal de insatisfacción es la inadecuada metodología (48,90%) utilizada por sus profesores en la universidad, quienes plantean actividades complejas con un alto grado de exigencia técnica que ocasionan miedo a las lesiones, y contenidos escasos y poco aplicables al ámbito educativo. La segunda causa es su disposición negativa hacia la asignatura, bien por experiencias pasadas o por falta de afinidad con los contenidos gimnásticos. Así lo expresan estos entrevistados:

Las clases eran aburridas y poco preparadas. Nos daban más teoría que práctica y los ejercicios eran difíciles; no aprendí cómo enseñar nada (Ava.002).

La mayoría teníamos rechazo y poca motivación hacia la asignatura. Tuve una mala experiencia, ya que en una ocasión me caí cuando saltaba en la cama elástica, a partir de ahí dije "nunca más" (Exp.001).

El tercer factor de insatisfacción es que el profesorado universitario no estaba lo suficientemente preparado para impartir contenidos gimnásticos. Por último, la falta de recursos (2,74%) no aparece como un motivo de insatisfacción relevante.

Por otro lado, los entrevistados atribuyen sus experiencias universitarias satisfactorias principalmente a la adecuada metodología que utilizaban sus profesores (40,81%). La satisfacción personal también ha influido en la percepción positiva sobre su formación específica, provocando en ellos la superación de retos. Adicionalmente aparecen, con menor presencia, la capacitación del profesorado (16,32%) y la calidad de las instalaciones (7,48%).

Hacia una introducción teórica y luego pasábamos a la práctica. Nos daban fichas y trabajábamos en grupo para que unos estuvieran de observador y nos diéramos cuenta de nuestros errores. Otras veces estábamos de ejecutantes y rotábamos. Valoro esta etapa muy positivamente, ya que fue un enriquecimiento para mi formación (Exp.019).

Las sensaciones eran totalmente diferentes. Ya no era miedo al ridículo o a hacerte daño, sino que suponía un reto. Como lo conseguías, era motivador. Es curioso que con 20 años te pongas a hacer el pino y te resulte motivador (Nov.006).

Finalmente, los resultados muestran tres factores que explican la falta de experiencias formativas durante sus estudios universitarios, el más destacado es la ausencia de asignaturas específicas en el plan de estudios (42,30%).

Durante la carrera realicé la asignatura de *Sistemática del ejercicio*. Pero específicamente de habilidades gimnásticas, no he recibido ninguna formación (Exp.010).

Asimismo, algunos participantes señalan que no recordaban si habían cursado estos contenidos y otros manifiestan que la asignatura era optativa, razón por la cual no la habían desarrollado.

Temática emergente II: Problemática en la enseñanza-aprendizaje de las habilidades gimnásticas

En este apartado aparecen dos bloques: dificultades de los profesores para enseñar habilidades gimnásticas y problemática de sus alumnos en la práctica de dichas competencias.

Problemática del profesorado

En las reflexiones de los participantes, se observan las limitaciones que perciben cuando imparten contenidos gimnásticos (**Tabla III**).

Tabla III. Problemática en la enseñanza

Códigos	FA	%FA
Falta de preparación y oportunidades de formación	129	31,15%
Organización del contexto	99	23,91%
Aspectos legales y riesgo de accidentes	68	16,42%
Disposiciones negativas personales	62	14,97%
Disposiciones negativas sociales	56	13,52%
TOTAL	414	100%

Los principales problemas son la insuficiente preparación universitaria en habilidades gimnásticas y la escasa oferta de oportunidades para su formación continua (31,15%).

En Secundaria las habilidades gimnásticas no las he trabajado nunca porque no sabía cómo enseñarlas y las veo peligrosas. Tampoco he tenido la formación profesional que me haya permitido aplicarlas (Ava.011).

En segundo lugar, aparecen dificultades asociadas a la organización del contexto. Destacan la falta de recursos específicos, el deterioro de los materiales y la carencia de instalaciones adecuadas. Los profesores también perciben como dificultad el tiempo que se requiere para la preparación de la clase y para atender individualmente a los alumnos.

Otro problema es la carencia de materiales y de infraestructuras adecuadas. Esto es una traba para desarrollar este tipo de actividades (Nov.012).

La atención individualizada que requieren estas actividades hace que se invierta mucho tiempo y esto nos lleva a que poco a poco las excluyamos de nuestra programación (Exp.012).

Los aspectos legales, el riesgo de accidentes (16,42%), las disposiciones negativas personales (14,97%) asociadas a la inseguridad, el miedo y la pereza del profesor, y las percepciones sociales negativas (13,52%) aparecen con una presencia inferior.

Otra dificultad es el riesgo al hacer algún ejercicio que pueda ser peligroso para los alumnos, por ejemplo la voltereta atrás o los saltos con el plinto. El riesgo de accidentes te frena (Nov.002).

Otro problema es que el alumno tiene mucho miedo. Viene con una nota de sus padres, prohibiendo que su hijo haga esta actividad. Inconscientemente no están favoreciendo que su hijo experimente y aprenda gimnasia (Exp.020).

Problemática del alumnado

Encontramos dos tipos de dificultades: las disposiciones personales negativas (Tabla IV) y las características del grupo (Tabla V).

Tabla IV. Problemática en el aprendizaje: disposiciones negativas personales

Códigos	FA	%FA
Miedo y rechazo	69	86,25%
Experiencias negativas previas	11	13,75%
TOTAL	80	100%

Con relación a las actitudes personales, el mayor impedimento que encuentra el profesorado son los miedos y el rechazo de los alumnos hacia la práctica de las habilidades gimnásticas y, en menor medida, las experiencias negativas en etapas escolares anteriores, que también provocan desafección hacia estas actividades.

Una dificultad es el rechazo de los chavales que se les da mal (Nov.002).

Los niños son menos activos, juegan menos, son más obesos y tienen menos predisposición porque alguna vez se cayeron o se hicieron daño (Nov.006).

Respecto a las características del grupo, la falta de experiencias previas y la inmadurez y escasa responsabilidad, propias de la adolescencia, son las dificultades que tienen mayor presencia.

Tabla V. Problemática en el aprendizaje: características del grupo

Códigos	FA	%FA
Falta de experiencias previas	50	35,71%
Características de la adolescencia	42	30%
Heterogeneidad y ratio	37	26,42%
Alumnos con necesidades educativas especiales	11	7,85%
TOTAL	140	100%

Los problemas más álgidos se reflejan en las siguientes narrativas:

La dificultad más grande es que llegan de Primaria sin saber hacer volteos y esto obstaculiza el aprendizaje (Nov.011).

Trabajo con chavales de Secundaria desde hace años. No doy habilidades gimnásticas porque no me fío de los alumnos; son poco responsables, inmaduros y hacen verdaderas barbaridades (Exp.015).

Por otro lado, los profesores manifiestan que el excesivo número de estudiantes y la disparidad en cuanto a sus capacidades impiden desarrollar adecuadamente las clases. Con menor presencia, aparece la problemática referida a la existencia de alumnos con necesidades educativas especiales (7,85%).

El problema que hay es el excesivo número de alumnos. Un profesor para 25 a 30 alumnos a veces es complicado (Nov.011).

Temática emergente III: Propuestas de mejora

Las demandas del profesorado se muestran en la **Tabla VI**. La más destacada es la formación continua específica (21,73%). Los profesores sostienen que es necesaria una adecuada capacitación, en el ámbito gimnástico, para una docencia de calidad.

Hay que plantear un trabajo que les guste y además es muy importante realizar progresiones. El problema viene cuando no sabes enseñar la progresión, ahí está la dificultad. La clave es la formación continua (Exp.007).

Tabla VI. Demandas del profesorado

Códigos	FA	%FA
Necesidad de desarrollo profesional	40	21,73%
Cambios metodológicos:		
Objetivos progresivos/adaptados	37	20,10%
Actitudes del profesor	34	18,47%
Tareas de apoyo	20	10,86%
Recursos materiales	20	10,86%
Edad de aplicación:		
Educación Primaria	18	9,78%
Educación Secundaria	15	8,15%
TOTAL	184	100%

Otra propuesta crucial está vinculada con la adquisición y dominio de nuevas metodologías didácticas. Los docentes acusan argumentos de mejora relacionados con el planteamiento de objetivos progresivos y adaptados a las necesidades de los estudiantes y el cambio en las actitudes del profesor. Asimismo, manifiestan la importancia de las tareas de apoyo para el alumnado con necesidades educativas especiales y la exigencia de contar con recursos novedosos.

Si las personas del grupo integran a otras que por sus cualidades físicas no son tan hábiles, les pido objetivos diferentes adaptándolos a la clase (Nov.010).

Forzar demasiado a algunos alumnos puede generar traumas. Por eso hay que tratar de respetar sus procesos individuales a la hora de integrar estas habilidades. Creo que debemos ser más pacientes (Nov.012).

En el instituto donde trabajo no existen salas específicas para estas habilidades como en las escuelas europeas (Ava.008).

Para finalizar, un número poco representativo de profesores proponen desarrollar estas destrezas en Educación Primaria (9,78%) y otro grupo, aún más reducido, en Educación Secundaria (8,15%).

He enseñado muy poco porque los alumnos tienen dificultades para rodar y hacer verticales. Creo que la gimnasia debe enseñarse en Primaria, cuando el niño pesa menos y son más ágiles. Si no se han adquirido en esas edades, es muy difícil desarrollarlas posteriormente (Ava.014).

5. DISCUSIÓN

Los participantes perciben que la educación universitaria en habilidades gimnásticas fue insuficiente, principalmente por la inadecuada metodología con que aprendieron. La consideración mayoritaria coincide en que el enfoque pedagógico de los contenidos gimnásticos, en la universidad, no se corresponde con la realidad escolar ni se potencian las vertientes modernas de la gimnasia; por tanto han concluido su educación inicial sin un bagaje de metodologías que fueran útiles en su práctica docente. En esta línea, Ha, Wong, Sum y Chan (2008) y Tsangaridou (2002) abogan por fortalecer el contenido pedagógico en la formación inicial de los profesores de educación física por cuanto ello influye en sus prácticas y acciones profesionales futuras.

Con relación a las dificultades en la práctica docente, surgen problemáticas relacionadas con su labor profesional. Consecuentemente con las respuestas a la cuestión sobre su formación inicial, los profesores no se sienten preparados para impartir contenidos gimnásticos por su deficiente formación. Afirman que su limitación principal es el desconocimiento de la materia. Estos resultados reiteran lo manifestado en la primera temática de investigación, a lo que se añade la falta de oportunidades de desarrollo profesional. Asimismo, coincidiendo con Woods, Bolton, Graber y Crull (2007), existen otros problemas importantes como las dificultades en la organización del contexto, que pueden influir en la enseñanza de la gimnasia. Este aspecto también es señalado por los participantes.

En el análisis de los resultados, se observa que existe una coherencia entre los hallazgos referidos a la *formación específica universitaria* y a las *dificultades de los profesores*. Considerar la formación universitaria inadecuada y la formación continua, como causa de sus debilidades para desarrollar de forma pertinente estas habilidades, es una manifestación repetida. En cualquier caso, la postura negativista del profesorado no favorece el progreso de su conocimiento gimnástico; por el contrario, acentúa la problemática de la enseñanza e impide que indaguen nuevos enfoques. Las perspectivas más sociales, a través de la comunidad de práctica, podrían ser útiles para superar sus problemas e inseguridades.

Si nos referimos a la problemática vinculada con el alumno, destacan las disposiciones negativas hacia la práctica gimnástica, fundamentalmente centradas en el miedo, el rechazo y las experiencias desagradables en las clases de educación física. "Muchos estudiantes comienzan con un alto nivel de motivación intrínseca, que puede ser suprimido por las experiencias negativas en el deporte" (Nunomura, Okade y Carrara, 2012, p. 33). Todos estos temores denotan un aprendizaje de sesgo individualista; por ello pensamos que un modelo más colaborativo podría reducir los miedos de los

alumnos al ridículo, al fracaso y a la frustración. El apoyo de la comunidad de aprendices, el compromiso de todos con la consecución del aprendizaje y el coaching del alumnado más capacitado hacia el menos experto, cuya eficacia ya había sido demostrada por investigadores como Bowman (2000) y Buzbee (2005), no son mencionados por los participantes.

Igualmente, el profesorado manifiesta como segundo problema de los estudiantes las dificultades propias del aprendizaje de las destrezas gimnásticas. La falta de experiencias previas constituye una ausencia de requisitos básicos que rebaja el nivel de expectativas en estos aprendizajes (Nunomura et al., 2012). También las características propias de la edad pueden generar situaciones de riesgo e inseguridad en la práctica gimnástica; asimismo, la heterogeneidad, el excesivo número de alumnos y la presencia de estudiantes con dificultades psicomotrices, según los participantes, pueden suponer un obstáculo para el aprendizaje. Somos conscientes de las dificultades que conlleva la personalización de la enseñanza (Stylianou, Kulinna, Cothran y Kwon, 2013) y más aún del aprendizaje de las habilidades gimnásticas porque, como hemos visto, intervienen complejas variables que dificultan la consecución de los objetivos gimnásticos y que, por tanto, deberían ser considerados en la educación universitaria. En consecuencia, pensamos que es necesario un proceso de transformación curricular.

En base a estos resultados, podemos señalar que las narrativas relacionadas con las propuestas de mejora son coherentes con las dificultades. Un número significativo de profesores demandan mayores oportunidades formativas, conscientes de su falta de conocimiento específico. Una mejor formación universitaria y el desarrollo profesional les parece la clave para superar sus dificultades. Con el fin de vencer los obstáculos del aprendizaje, proponen acciones y cambios metodológicos en la enseñanza acordes con las características de los alumnos. Estos planteamientos coinciden con la postura de Hassandra et al. (2003) e implican formular objetivos progresivos y adaptados (Arkaev y Suchilin, 2004), así como ofrecer una atención personalizada y una actitud más flexible y tolerante (Nunomura et al., 2012). Tener en cuenta los factores ligados a la personalidad, las diferencias en el desarrollo motor, el estado de madurez y los intereses de los alumnos (Woods et al., 2007) permitiría un aprendizaje más efectivo.

Nos llama la atención que la propuesta de iniciar la enseñanza de estas habilidades con anterioridad a la Educación Secundaria tenga escasa presencia. Tal como señalan Nunomura, Carrara y Tsukamoto (2010), cuanto antes se empiecen a desarrollar, mejor y más facilitador será su aprendizaje. Por tanto, "será más factible aprender elementos gimnásticos en los primeros años de escolaridad, ya que más tarde se necesitan muchas repeticiones para automatizar movimientos complejos" (Bučar Pajek et al., 2010, p. 25). Adicionalmente, creemos que las habilidades gimnásticas deberían impartirse en todas las etapas educativas.

En suma, si la enseñanza de la Educación Física exige que el profesor utilice métodos activos (O'Sullivan y Deglau, 2006), la docencia de los contenidos gimnásticos implica que este conozca y domine concepciones más participativas del aprendizaje. Si en el

marco de los modelos educativos actuales valoramos la perspectiva social como adecuada para los procesos de educación del profesorado en general, el aprendizaje colaborativo en comunidades (Thompson, Gregg y Niska, 2004), también podría favorecer la enseñanza y el aprendizaje de la gimnasia.

6. CONCLUSIONES

La carencia en la formación universitaria puede ser la causa principal de las dificultades para programar y aplicar, adecuadamente, contenidos gimnásticos. Los resultados muestran en qué medida los estudios en el ámbito de las habilidades gimnásticas no ofrecen las competencias suficientes que le permita adquirir, al futuro docente, los recursos necesarios para desarrollar estos contenidos en el ámbito escolar. La falta de oportunidades de desarrollo profesional señalada también puede contribuir a que los profesores planteen cada vez menos sesiones de aprendizaje sobre estas destrezas. Elliot, Atencio, Campbell y Jess (2013), en esta línea, destacan la relevancia de que los programas de desarrollo profesional se diseñen en el marco de agentes de socialización y apoyen las prácticas de aula. Asimismo, Deglau y O'Sullivan (2006) muestran cómo un programa de desarrollo profesional, diseñado como una vivencia comunitaria y situada (Holland y Lave, 2001), puede incrementar el sentido de identidad profesional y dotar de significados a su labor docente. Mientras que Sinelnikov (2009) subraya la importancia de un aprendizaje activo y muy focalizado para que se produzca una transferencia y aplicación posterior en las aulas. Consecuentemente, coincidimos con Wang y Ha (2008) quienes realizan una revisión de programas de desarrollo profesional en Educación Física y señalan la necesidad de utilizar el aprendizaje colaborativo como modelo preferente, diferenciando los programas según el estadio profesional del participante.

Por otro lado, las dificultades que tiene el alumno en el aprendizaje de las habilidades gimnásticas precisa de una formación inicial del profesorado más centrada en el reconocimiento de las diferencias personales. La problemática que este aprendizaje supone al alumno se vería muy beneficiada si el enfoque de la enseñanza se realizara a partir de un marco más colaborativo y social (Anderson et al., 2000; Thompson et al., 2004). Por ello, los nuevos modelos educativos basados en comunidades de aprendizaje podrían ser una buena alternativa para la enseñanza de estas destrezas. Enseñar y aprender gimnasia a partir de este enfoque implicaría utilizar métodos participativos y trabajar en redes de profesorado, ya que estos contextos son ideales para compartir experiencias y generar nuevos conocimientos.

La innovación didáctica de la enseñanza se basa en una auténtica formación universitaria y en un efectivo desarrollo profesional docente (Hadar y Brody, 2012) que capacite al profesorado para reestructurar los contenidos gimnásticos en base a modelos de comunidades de aprendizaje y de práctica. Los ejes de este planteamiento se centran en fomentar la capacidad de reflexión del profesorado sobre su propia práctica profesional (Cochran-Smith y Lytle, 2009; O'Sullivan y Deglau, 2006; Stylianou et al., 2013), compartir experiencias con los compañeros, fomentar la

adquisición de competencias colaborativas, conocer y dominar las estrategias metodológicas más idóneas para la enseñanza de estas habilidades, y promover la investigación a partir de la práctica de estas destrezas.

Ha et al. (2008), en un estudio con docentes en Hong Kong, señalan que estos perciben una cultura escolar poco propicia al trabajo colaborativo y, en general, demandan mayor apoyo y liderazgo para implementar procesos de transformación. Los profesores entrevistados en este estudio también exigen cambios y así lo manifestaron reiteradamente:

Como los tiempos cambian y ahora está el *parkour*, y a la gente le gusta esto, quizá nos volvamos a plantear los contenidos gimnásticos, ya que los chavales lo demandan (Exp. 014).

Es bueno que venga una persona que esté interesada y esté trabajando en el tema, conversas y esto te hace recapacitar, y dices... pues, mira, es un tema que estaba un poco dejado y creo que tenemos que profundizar un poquito. Si hay una ayuda externa, mucho mejor (Nov. 011).

Para evitar que se extinga la enseñanza gimnástica, que tanto tiene que aportar al desarrollo integral del educando, los nuevos docentes deben construir una renovada visión conceptual y práctica de esta disciplina. Xiang, Lowy y McBride (2002) arguyen que los alumnos en formación inicial creen firmemente que la Educación Física contribuye al desarrollo de la persona, tanto a su salud, a su estilo de vida y a su bienestar, como a sus competencias cognitivas y sociales. ¿Se va perdiendo esta visión conforme la trayectoria laboral discurre? No, los resultados han mostrado que si se atendiera la demanda de un apoyo formativo adecuado, la buena predisposición del profesorado a implementar los aprendizajes gimnásticos fortalecería este campo de actividad física.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, J. R.; Greeno, J. G.; Reder, L. M. & Simon, H. (2000). Perspectives on learning, thinking, and activity. *Educational Researcher*, 29, 11-13.
- Arkaev, L. I. & Suchilin, N. G. (2004). How to create champions. The theory and methodology of training top systems and policies in six countries. *Sport Management Review*, 12, 113-136.
- 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.
- Bowman, C. (2000). Comparison of peer coaching versus traditional supervision effects. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 256-261.
- 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.
- Buzbee, P. F. (2005). Peer coaching as a support to collaborative teaching. *Mentoring and Tutoring*, 13(1), 83-94.
- Cale, L. (1997). Gymnastics in the physical education curriculum. In L. Almond (Ed.), *Physical*

- Education in Schools* (pp. 90-103). London: Kogan Page.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: The Jossey-Bass Education Series.
- 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. In S. Trahar (Ed.), *Learning and Teaching Narrative Inquiry. Travelling in the Borderlands* (pp. 33-51). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In A. Iran-Nejad & P. D. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education Vol. 24* (pp. 249-306). Washington, DC: AERA.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance. Practitioner research for the next generation*. Nueva York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (1999). Evaluating teachers for the new century: rethinking practice and police. In G. A. Griffin (Ed.), *The Education of Teachers. Ninety-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 221-256). Chicago: The University Press.
- Decreto 112/2007 de 20 julio, del Consell, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana [2007/9717] para el área de Educación Física.
- Decreto 102/2008 de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Valenciana [2008/8761] para el área de Educación Física.
- Deglau, D. & O'Sullivan, M. (2006). Chapter 3: The effects of a long-term professional development program on the beliefs and practices of experienced teachers [Monograph]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 379-396.
- Elliot, D. L.; Atencio, M.; Campbell, T. & Jess, M. (2013). From PE experiences to PE teaching practices? Insights from Scottish primary teachers' experiences of PE, teacher education, school entry and professional development. *Sport, Education and Society*, 18(6), 749-766.
- Erwin, H. E.; Woods, A. M.; Woods, M. K. & Castelli, D. M. (2007). Chapter 6: Children's environmental access in relation to motor competence, physical activity, and fitness [Monograph]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 404-415.
- Gottardi, G. (1987). *Avviamento alla ginnastica artistica*. Roma: Sociedad Stampa Deportiva.
- Goudas, M. & Biddle, S. (1993). Pupil perceptions of enjoyment in physical education. *Physical Education Review*, 16, 145-150.
- Ha, A. S.; Wong, A. C.; Sum, R. K. & Chan, D. W. (2008). Understanding teachers' will and capacity to accomplish physical education curriculum reform: The implications for teacher development. *Sport, Education and Society*, 13(1), 77-95.
- Hadar, L. L. & Brody, D. L. (2012). The interaction between group processes and personal professional trajectories in a professional development community for teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 45-61.
- Hassandra, S.; Goudas, M. & Chroni, M. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in Physical Education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.

- Holland, D. & Lave, J. (Eds.) (2001). *History in person. Enduring struggles, contentious practice, intimate identities*. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press.
- Huber, G. L. (2004). *AQUAD 6. Manual del programa de análisis de datos cualitativos*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.
- Kovač, M. & Novak, D. (2001). *Učni načrt za osnovno šolo. Športna vzgoja*. [Primary school curriculum. Physical Education]. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Ladson-Billings, G. (1999). Preparing teachers for diversity: Historical perspectives, current trends, and future directions. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Handbook of Policy and Practice* (pp. 86-124). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leguet, J. (1985). *Actions motrices en gymnastique sportive*. Paris: Vigot.
- Miles, B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Numomura, M.; Carrara, P. & Tsukamoto, M. (2010). Ginástica artística e especialização precoce: cedo demais para especializar, tarde demais para ser campeão! [Artistic gymnastics and early specialization: too young to specialize, too old to be a champion!]. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 24, 305-314.
- Numomura, M.; Okade, Y. & Carrara, P. (2012). How much artistic gymnastics coaches know about their gymnasts' motivation. *Science of Gymnastics Journal*, 4(2), 27-37.
- O'Sullivan, M. & Deglau, D. (2006). Chapter 7: Principles of professional development [Monograph]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 441-449.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.
- Pehkonen, M. (2011). Quality of the teaching process as an explanatory variable in learning gymnastics skills in school physical education. *Science of Gymnastics Journal*, 2(2), 29-40.
- Rikard, L. & Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education, and Society*, 11, 385-400.
- Salomon, G. & Perkins, D. (1998). Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education*, 23, 1-24.
- 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.
- Sinel'nikov, O. A. (2009). Sport education for teachers: Professional development when introducing a novel curriculum model. *European Physical Education Review*, 15(1), 91-114.
- 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.
- Standage, M.; Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Stylianou, M.; Kulinna, P. H.; Cothran, D. & Kwon, J. Y. (2013). Physical education teachers' metaphors of teaching and learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 22-45.
- Thompson, S. C.; Gregg, L. & Niska, J. M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *Research in Middle Level Education Online*, 28(1), 1-15.

- Tsangaridou, N. (2002). Enacted pedagogical content knowledge in Physical Education: A case study of a prospective classroom teacher. *European Physical Education Review*, 8(1), 21-36.
- Wang, C. L. J. & Ha, A. S. C. (2008). The teacher development in Physical Education: A review of the Literature. *Asian Social Science*, 4(12), 3-18.
- Wenger, E. (2001). Supporting communities of practice: A survey of community-oriented technologies. Retrieved from <http://wenger-trayner.com/tech>
- Whitcomb, J.; Borko, H. & Liston, D. (2009). Growing talent. Promising professional development models and practices. *Journal of Teacher Education*, 60 (3), 207-212.
- Woods, A. M.; Bolton, K. N.; Graber, K. C. & Crull, G. S. (2007). Chapter 5: Influences of perceived motor competence and motives on children's physical activity [Monograph]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 390-403.
- Xiang, P.; Lowy, S. & McBride, R. (2002). The impact of a field-based elementary physical education methods course on pre-service classroom teachers' beliefs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 145-161.
- 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.