

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO MARCO METODOLÓGICO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES GIMNÁSTICAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Dr. Javier Fernández-Río

javier.rio@uniovi.es

Dr. Antonio Méndez-Giménez

mendezantonio@uniovi.es

Universidad de Oviedo

RESUMEN: *El presente artículo pretende mostrar cómo el aprendizaje cooperativo es un formato instructivo muy adecuado para la enseñanza de las habilidades gimnásticas. Éstas han pasado de ser uno de los contenidos más utilizados por los docentes de Educación Física a casi desaparecer del aula por problemas como la seguridad o la motivación en la práctica. Así mismo, los estudiantes manifiestan tener recuerdos negativos de sus experiencias con este contenido, por lo que parece necesario un cambio metodológico para hacerlo más atractivo.*

PALABRAS CLAVES: *Gimnasia educativa. Evaluación formativa. Grupos de aprendizaje.*

COOPERATIVE LEARNING AS AN INSTRUCTIONAL FRAMEWORK TO TEACH GYMNASTICS SKILLS IN EDUCATIONAL CONTEXTS

ABSTRACT: *This article tries to show how cooperative learning is an adequate instructional framework to teach gymnastic skills. These have evolved from being one of the main contents for physical education teachers to almost disappear due to safety and motivational problems during practice. Moreover, students relate negative memories of their gymnastics experiences. Therefore, a methodological change seems to be needed.*

KEY WORDS: *Educational gymnastics. Formative assessment. Learning groups.*



1. INTRODUCCIÓN

Así como ha sucedido con otros contenidos, la presencia de las habilidades gimnásticas dentro de las clases de Educación Física han sufrido una evolución completamente pendular; éstas han pasado de ser una de las imágenes más recordadas por los estudiantes entre los ejercicios que debían realizar en las diferentes sesiones de los niveles de Educación Primaria y Secundaria¹, a ser un contenido casi desaparecido de nuestras aulas.

De este modo, autores como Nilges² consideran que ya casi no se desarrollan este tipo de habilidades en la escuela y plantea que quizá muchos docentes no tengan los conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos necesarios para introducir de manera correcta la enseñanza de las habilidades gimnásticas en los centros educativos. Efectivamente, Coelho³ o Werner⁴ consideran que existe una laguna en la formación de los docentes a la hora de enseñar habilidades gimnásticas. Los propios docentes reconocen sus carencias formativas en este contenido⁵ y muchos prefieren “pasar de puntillas” por las habilidades gimnásticas.

Más aún, cuando se pregunta a los docentes de manera directa por qué no enseñan habilidades gimnásticas en primaria o en secundaria, muchos responden que sus estudiantes no tienen las habilidades necesarias para realizar esos “ejercicios” y por eso los consideran peligrosos y nos los imparten. Podríamos resumir esta realidad como “la pescadilla que se muerde la cola”: los docentes no enseñan habilidades gimnásticas básicas porque consideran que sus estudiantes no tienen las aptitudes necesarias para realizarlas sin peligro, pero, por desgracia, éstos nunca las llegarán a desarrollar porque no tienen la oportunidad de experimentarlas e integrarlas bajo un planteamiento metodológico adecuado⁶.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente dicho, uno podría preguntarse si es realmente necesario enseñar habilidades gimnásticas en Educación Física y, como sucede con muchos otros contenidos, habría argumentos a favor y en contra de su inclusión en las clases; por lo tanto, debemos revisar qué nos dice la legislación vigente en relación a estos contenidos para ver si “legalmente” este tipo de contenidos tiene cabida en nuestros centros educativos.

¹ Todos podemos recordar aquellas clases de gimnasia que incluían ejercicios de suelo sobre las colchonetas o de salto sobre plinton o potro.

² Nilges, L.M.: “Teaching educational gymnastics”. *Teaching Elementary Physical Education*, (2000). Nº 11 (4), pp. 6-9.

³ Coelho, J.: “Gymnastics and movement instruction. Fighting the decline in motor fitness”. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* (2010). Nº 81 (1), pp. 14-18.

⁴ Werner, P.: *Teaching children gymnastics* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics, 2004.

⁵ Baumgarten, S. and Pagnano-Richardson, K.: “Educational gymnastics. Enhancing children’s physical literacy”. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* (2010). Nº 81 (4), pp. 18-25.

⁶ Ante esta situación, muchos docentes han optado por no entrar en un contenido que “da muchos problemas” con los estudiantes.



Para no cansar al lector vamos a centrarnos en el Real Decreto 1513/2006 que establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, el cual incluye en el apartado dedicado al área de Educación Física varias referencias directas e indirectas a las habilidades gimnásticas. Así, para el 1^{er} ciclo, el bloque de contenidos 1 “el cuerpo: imagen y percepción” señala la necesidad de “experimentación de posturas corporales diferentes” y de “situaciones de equilibrio y desequilibrio” por parte de los alumnos, y el bloque de contenidos 2 “habilidades motrices” refleja la importancia de “experimentación de diferentes formas de ejecución y control de las habilidades motrices básicas” entre los estudiantes. En este sentido, Sánchez Bañuelos (1992)⁷ incluye entre las habilidades y destrezas básicas los desplazamientos, los saltos y los giros. Así mismo, el mismo R.D. 1513 para el 2^o ciclo de Educación Primaria, dentro del bloque de contenidos 2 señala la importancia del “control y dominio motor”, así como la experimentación de “formas y posibilidades de movimiento. Ajuste y consolidación de los elementos fundamentales en la ejecución de las habilidades motrices básicas”. Más aún, los criterios de evaluación del área de Educación Física para este ciclo son claros y contundentes y entre ellos queremos destacar el 3: “Girar sobre el eje longitudinal y transversal, diversificando posiciones segmentarias y mejorando las respuestas motrices...”. Por lo tanto, desde el punto de vista legislativo actual no sólo se pueden incluir las habilidades gimnásticas en la Educación Primaria, sino que constituyen un tipo de destrezas cuya correcta evolución deben los docentes comprobar en el alumnado, de manera específica, al finalizar el 2^o ciclo.

Por desgracia, este contenido tiende a evocar recuerdos mayoritariamente negativos entre aquellos que lo han experimentado en Educación Física. Dolores de cuello, problemas de espalda, golpes, caídas, riesgo, miedo, ridículo, vergüenza o peligro son términos que acuden con rapidez a nuestra mente motivados por un planteamiento metodológico equivocado por parte de algunos docentes. En este artículo vamos a tratar de explicar como el Aprendizaje Cooperativo puede ayudar a integrar, de manera positiva, las habilidades gimnásticas en nuestras clases.

2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA ALTERNATIVA

De manera tradicional, la enseñanza de las habilidades gimnásticas ha estado asociada a métodos de enseñanza muy directivos y rígidos en los que había una idea/imagen fija de lo que se podía y debía hacer en cada ejercicio, de lo que se consideraba correcto en base a unos patrones motrices completamente estandarizados. Por lo tanto, en línea con estas técnicas concretas de ejecución,

⁷ Sánchez Bañuelos, F. *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos, 1992.



los métodos de enseñanza empleados estaban basados en la reproducción, y los estilos de enseñanza más comunes eran el mando directo o la asignación de tareas y, en algunas ocasiones, la enseñanza recíproca o la asignación de tareas. Esta forma de trabajar las habilidades gimnásticas se inspiraba directamente en la conocida como “gimnasia deportiva” bajo cuya influencia se celebraban competiciones de toda índole⁸.

Como contrapunto a este planteamiento comenzó a desarrollarse una versión más pedagógica de la enseñanza de las habilidades gimnásticas que se denominaba “gimnasia educativa”⁹. Para autores como Nilges¹⁰, el objetivo es muy simple: enseñar habilidades gimnásticas de una manera adecuada al desarrollo de los estudiantes. Se pretende atender las necesidades individuales de cada estudiante introduciendo las habilidades gimnásticas a través de un ambiente de tareas abiertas y resolución de problemas. Éstas se construyen en cada individuo a partir del desarrollo de una amplia base motriz que incluye elementos corporales, de espacio, de esfuerzo y de relación y que se concreta en acciones de equilibrio, giro, vuelo y locomoción¹¹. Bajo esta visión de la enseñanza, los niños trabajan conjuntamente para descubrir y practicar las diferentes habilidades gimnásticas de una manera que se podría describir como cooperativa.

El modelo de enseñanza del aprendizaje cooperativo puede definirse de manera muy simple, pero también muy gráfica, como estudiantes aprendiendo con, de y para otros¹². Autores como Dyson¹³, Johnson, Johnson y Holubec¹⁴ o Strachan y MacCauley¹⁵ consideran que los cinco elementos fundamentales que cualquier estructura de enseñanza basada en el aprendizaje cooperativo debe tener son:

⁸ Este planteamiento tenía un marcado carácter competitivo que dejaba “fuera de juego” a muchos estudiantes.

⁹ Williams, J.: *Themes for educational gymnastics*. London: A & C Black, 1987.

¹⁰ Opus. Cit.

¹¹ Fernández-Río, J.: Unidad Didáctica: la cooperación y las habilidades motrices básicas. En: *Unidades Didácticas 1. Educación Física en Secundaria y Bachillerato*. Lérida: Ágonos, 1999, pp. 63-75; Fernández-Río, J.: “La metodología cooperativa: herramienta para la enseñanza de las habilidades motrices básicas en educación física”. *Tándem. Didáctica de la Educación Física* (2000). Nº 1, pp. 107-117; Fernández-Río, J.: La enseñanza de las volteretas a través de grupos de aprendizaje cooperativos. *Actas del VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2010c.

¹² Metzler, M.W.: *Instructional models for physical education* (2nd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway, 2005.

¹³ Dyson, B.P.: “Research on cooperative learning in Physical Education”. *Research Quarterly for Exercise and Sport* (1997). Nº 68 (1), supplement, p. A-67.

¹⁴ Johnson, D.W., Johnson, R.T., and Holubec, E.J.: *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.

¹⁵ Strachan, K. and MacCaulley, M.: “Cooperative learning in a high school Physical Education Program”. *Research Quarterly for Exercise and Sport* (1997). Nº 68 (1), supplement, p. A-69.



- Interdependencia positiva: los componentes de un grupo deben sentir que se necesitan mutuamente para lograr el objetivo deseado.
- Responsabilidad individual: cada componente del grupo debe saber que es directamente responsable de una parte de la tarea colectiva.
- Procesamiento grupal: el grupo debe tener oportunidades para discutir, reflexionar o “tratar” la información de la que dispone.
- Interacción cara a cara: dentro del grupo los distintos componentes deben trabajar de manera directa unos con otros (no a distancia).
- Habilidades interpersonales: el trabajo dentro del grupo fuerza a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales como respetar turnos, ayudar, escuchar o animar.

En publicaciones precedentes¹⁶ hemos presentado la estructura de trabajo basada en el modelo de aprendizaje cooperativo que denominamos “grupos de aprendizaje”. En esta ocasión, vamos a ver los 6 pilares o elementos esenciales para su aplicación en la enseñanza de las habilidades gimnásticas (figura 1): el 1^{er} pilar en esta estructura de trabajo es el número de estudiantes de cada grupo y sus roles. El 2^o pilar es el uso de “claves” como herramienta de instrucción para facilitar la transmisión y el manejo de información y el aprendizaje. El 3^{er} pilar es



Figura 1. Pilares de la enseñanza de habilidades gimnásticas a través de Grupos de Aprendizaje cooperativos

¹⁶ Fernández-Río, J.: Estructuras de trabajo cooperativas, aprendizaje a través de claves y pensamiento crítico en la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo. Actas del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Oleiros: Universidade da Coruña, 2006.



la organización de la clase en la práctica: cómo y dónde practican los estudiantes las diferentes habilidades. El 4º pilar es la seguridad en la práctica, que es uno de los temas que hacen desistir a los docentes de enseñar habilidades gimnásticas en Educación Física. El 5º pilar son las propias habilidades gimnásticas que el docente debe intentar transmitir a los estudiantes. El 6º pilar lo constituyen las ayudas que se pueden y deben proporcionar a los estudiantes para la realización de las habilidades, por parte tanto del docente como de los estudiantes. El 7º y último pilar hace referencia al proceso evaluador. En el siguiente apartado intentaremos explicar cómo se desarrolla cada uno de estos pilares en la práctica.

3. LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE EN LA PRÁCTICA

El 1^{er} pilar de esta estructura de aprendizaje cooperativo plantea que la clase debe dividirse en grupos de aprendizaje de, aproximadamente, 5 estudiantes. Por supuesto, cada grupo debe ser totalmente heterogéneo en términos de género y habilidad para que su riqueza y sus posibilidades sean mayores en todos los sentidos (motriz, cognitivo y social). Para su correcto funcionamiento deben establecerse dos roles fundamentales: ejecutor y observador/profesor. Este último deben realizarlo los mínimos imprescindibles, ya que el objetivo fundamental es que el tiempo de actividad motriz de nuestro alumnado sea el máximo posible. En el aprendizaje de las habilidades gimnásticas, mientras uno de los miembros del grupo realiza una tarea sobre las colchonetas, sus compañeros deben observar, ayudar y proporcionar feedback. Así mismo, si un estudiante no puede realizar las tareas prácticas por cualquier circunstancia (lesión, enfermedad, indisposición, falta de vestimenta adecuada, discapacidad...), sí que puede participar activamente en la clase ejerciendo la labor de observador/profesor¹⁷. De esta manera, todos los estudiantes, sin excepción, están incluidos en la clase.

El 2º pilar de nuestro planteamiento es “el aprendizaje a través de claves”. La cantidad de información que un estudiante es capaz de retener es limitada, por lo que el docente debe usar estrategias que permita al primero manejar aquella que es verdaderamente importante para su aprendizaje. Así, las claves son frases cortas y precisas (incluso palabras) que remarcan las partes esenciales de la habilidad a aprender; por ello pueden ser aprendidas y recordadas fácilmente en cualquier momento para guiar, motivar o instruir¹⁸. Cada estudiante tiene que acudir al aula de Educación Física (gimnasio) con un “cuaderno de clase” donde va a escribir la información que le transmita el docente en forma de claves¹⁹. Tan sólo se utilizan unos pocos minutos de la clase para anotarlas, pero esto posibilita que los estudiantes hagan uso de dicha información permanentemente durante

¹⁷ Para “huir de las volteretas”, algunos estudiantes son especialistas en buscarse motivos para no participar en la clase de educación Física.

¹⁸ Landin, D.: “The role of verbal cues in skill learning”. *Quest* (1994). N.º 46, pp. 299-313.

¹⁹ Los estudiantes se tumban en el suelo para escribir sin perder mucho tiempo.



la práctica, para ayudar al ejecutor a realizar la tarea proporcionándole feedback de una manera sencilla y eficaz. No obstante, se podría pensar que mientras un estudiante proporciona feedback a otro puede perder algo de tiempo de actividad motriz; pero esto es inevitable, ya que tiene que esperar a que termine su ejecución; sin embargo, dar feedback usando las claves le mantiene cognitiva y socialmente enganchado a la actividad, con lo que afrontará con mayores posibilidades de éxito su ejecución. Así mismo, el uso de estas claves posibilita el desarrollo de un proceso de preguntas-respuestas entre los propios discentes y entre éstos y el docente. Si pretendemos desarrollar competencias como aprender a aprender o autonomía e iniciativa personal en nuestros estudiantes debemos emplear estrategias en la práctica que posibiliten su desarrollo.

El 3^{er} pilar hace referencia a cómo se organiza el espacio, los materiales disponibles y los propios estudiantes a la hora de practicar las diferentes habilidades. Cada grupo dispone de un “espacio inicial” propio de trabajo con algunas colchonetas. Aquí realizan el calentamiento y comienzan la práctica. Así mismo, el docente establece “espacios comunes” donde es posible practicar de manera más fácil y segura las habilidades (foto 1). Éstos incluyen colchonetas gruesas (quitamiedos), planos inclinados o semiesferas que facilitan la realización de las diferentes habilidades gimnásticas por la acción de la gravedad o el acolchamiento extra que proporcionan estos materiales. En unos casos son materiales



Foto 1. Espacio común de trabajo

comprados en tiendas especializadas, mientras que en otros son materiales tradicionales modificados para darles nuevos usos²⁰. Así, se puede cubrir un viejo trampolín con una colchoneta para crear un plano inclinado donde practicar la volteada adelante o atrás (foto 2). El objetivo es que los estu-

diantes se encuentren más seguros e intenten la realización de un mayor número de habilidades. Una circunstancia a destacar es que todos los estudiantes pueden elegir entre practicar las habi-



Foto 2. Espacio común con material adaptado para facilitar la ejecución

²⁰ Fernández-Río, J.: “Viejos y nuevos materiales y espacios en educación física: aprovechamiento y posibilidades”. *Tándem. Didáctica de la Educación Física* (2010b). N.º 32, pp. 64-72.



lidades en sus espacios iniciales o en los comunes; pudiendo cambiar de unos a otros en función de sus necesidades, intereses, por consejo del docente o de sus compañeros. Queremos recalcar que estos escenarios están abiertos a todos los estudiantes, no sólo a los que tengan dificultades en la realización de alguna habilidad. De hecho, los estudiantes más hábiles acuden a estos escenarios para practicar, con lo que estos lugares dejan de ser “guetos para los torpes”, para convertirse en lugares atractivos y divertidos donde todos los estudiantes son bienvenidos para trabajar.

El 4^o pilar hace referencia a la seguridad de los estudiantes a la hora de trabajar las habilidades gimnásticas. Compartimos con autores como Nilges y Lathrop²¹ o Coelho²² la idea de que los docentes deben tener muy en cuenta una serie de elementos fundamentales para poder llevar a buen puerto la enseñanza de este tipo de contenidos²³. En primer lugar es importante seleccionar, introducir y desarrollar las habilidades gimnásticas teniendo muy en cuenta el nivel de desarrollo y de experiencia de los estudiantes. Deben establecerse protocolos de trabajo claros y sencillos que eviten situaciones peligrosas (calentamientos específicos, señales para detener la actividad, número de sujetos en estación, distancia de seguridad para esperar el turno, normas para ayudar...). Los estudiantes deben usar una vestimenta adecuada, la cual incluye no llevar joyas, relojes o cadenas que puedan dañar a otros o a uno mismo. También es muy importante controlar el material a emplear, asegurándonos de que tanto su estado como el uso que se haga del mismo sea el correcto. Los docentes deben controlar el nivel de fatiga y/o excitación de los estudiantes para evitar conductas peligrosas. Para ello es importante que tanto docente como estudiante estén alerta durante la clase. Finalmente, consideramos muy importante la asistencia de docentes y compañeros durante la práctica de las habilidades. Deben permitirse a los estudiantes dar ayudas para facilitar el aprendizaje, ya que las posibilidades del profesor son limitadas y no puede “llegar” a todos. Las claves, antes mencionadas, pueden ayudar a transmitir a los estudiantes la forma de dar ayudas a sus compañeros.

En línea con el primer punto del apartado de seguridad, el 5^o pilar lo constituyen las habilidades gimnásticas que el docente decide enseñar. Éstas deberán ser elegidas en base a las experiencias previas y las capacidades de los estudiantes; así, el listado de habilidades gimnásticas que se podrían utilizar en una unidad didáctica específica puede llegar a ser muy amplio. Entre los equilibrios estarían: escala de rodillas, escala de pie, v sentada, arabesco y estatua. Entre los giros podríamos tener: voltereta adelante, voltereta adelante con piernas abiertas, voltereta adelante con salto, voltereta adelante a escala de rodillas, vol-

²¹ Nilges, L.M. and Lathrop, A.H.: “Eleven safety tips for educational gymnastics”. *Teaching Elementary Physical Education* (2000). N^o 11 (4), p. 10.

²² Opus cit.

²³ La seguridad es un elemento esencial en toda actividad y la falta de ésta es la que ha llevado a muchos docentes a no enseñar habilidades gimnásticas.



tereta atrás, voltereta atrás con piernas abiertas, voltereta atrás piernas rectas y voltereta atrás a escala de rodillas. Finalmente, entre los equilibrios invertidos se podrían incluir: trípode (equilibrio de manos y cabeza agrupado), equilibrio de manos y cabeza, equilibrio de manos y cabeza a rodar, equilibrio de brazos contra la pared, equilibrio de brazos, equilibrio de brazos a rodar, rueda lateral y rondada²⁴. Evidentemente, algunas de estas habilidades son relativamente sencillas, mientras que otras son complejas. Es labor del docente decidir, en función de sus estudiantes, cuáles va a intentar enseñar. Sólo a través de una progresión de enseñanza-aprendizaje adecuada es posible aprender las habilidades gimnásticas sin miedos, ni fobias. Más aún, el docente puede intentar desarrollar estas habilidades por separado, pero otra posibilidad es combinar unas con otras para crear secuencias de movimientos; eso sí, diseñadas por los propios estudiantes para desarrollar su creatividad o iniciativa personal²⁵. Lo importante es que las posibilidades de realización de las diferentes habilidades por parte de los estudiantes sean muy amplias y variadas para adaptarlas a sus necesidades e intereses.

El 6º *pilar* de nuestro planteamiento lo constituye el uso de ayudas para facilitar la experimentación y el aprendizaje de las habilidades gimnásticas (foto 3). Una ayuda puede ser definida como la “manipulación física” del estudiante para facilitar la ejecución de una habilidad. Tradicionalmente eran realizadas por el docente, pero en nuestro planteamiento pueden y deben ser realizadas por los propios estudiantes. El docente sólo es uno y no puede “atender” a muchos estudiantes, mientras que éstos son muchos y sí que pueden hacerlo. Evidentemente, dependiendo de la edad de éstos, las posibilidades serán mayores o menores, pero consideramos que siempre deben ser usadas. Por eso es importante “enseñar” a los estudiantes a realizar ayudas de manera segura y eficaz y para ello el docente debe emplear la enseñanza a través de claves explicada anteriormente. Una de las bases de la gimnasia educativa es dar posibilidades a los estudiantes para alcanzar el éxito en las diferentes actividades, y las ayudas facilitan



Foto 3. Grupo de aprendizaje realizando una ayuda

²⁴ No se incluyen en esta lista habilidades mucho más complejas como palomas o mortales porque están al alcance de una minoría de estudiantes.

²⁵ Nilges, L.M.: “Educational gymnastics-Stages of content development”. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* (1997). N° 68 (3), pp. 50-55.



este objetivo²⁶. Cualquier compañero no sólo puede, sino que debe ayudar a otro a practicar una habilidad. El objetivo es transmitir a los estudiantes que pueden pedir u ofrecer ayuda a sus compañeros para que la vinculación y la confianza entre estudiantes aumente exponencialmente y anime a todos a intentar hacer “cosas más difíciles” con la ayuda de los compañeros. Siempre, por supuesto, con la máxima seguridad.

Finalmente, el 7º *pilar* hace referencia a un proceso evaluador mucho más educativo y pedagógico, que desarrollaremos en profundidad en un apartado específico posterior.

4. LAS CLAVES DE HABILIDADES GIMNÁSTICAS Y DE AYUDAS PARA LA EJECUCIÓN COMO ELEMENTOS DISTINTIVOS EN LA PRÁCTICA

Tal y como presentamos anteriormente, las claves son frases cortas que ayudan a transmitir la información importante de una habilidad para que pueda ser recordada y usada posteriormente. Cada docente puede crear sus propias claves en función de la información que considera importante para sus estudiantes. Además, éstas deben estar adaptadas al nivel de comprensión y de conocimientos del alumnado al que van dirigidas. En nuestro planteamiento usamos *claves de habilidades gimnásticas*, pero también, como hemos señalado en el apartado anterior, *claves de ayudas para la ejecución*.

A continuación vamos a ver algunos ejemplos de las primeras.

- *Voltereta adelante*
 - * barbilla pegada al pecho
 - * cabeza nunca toca el suelo
 - * manos bien apoyadas, impulsándose fuerte con las piernas
 - * cuerpo plegado como una pelota
- *Voltereta atrás*
 - * barbilla pegada al pecho
 - * cabeza toca lo menos posible el suelo
 - * manos a ambos lados de la cabeza
 - * impulsarse con fuerza hacia atrás
 - * cuerpo plegado como una pelota

²⁶ Algunos estudiantes sólo podrán comenzar a experimentar la sensación de tener todo su peso sobre sus brazos si los compañeros le “ponen boca abajo” para intentar, por ejemplo, un equilibrio de brazos contra la pared.



- *Trípode (equilibrio de manos y cabeza agrupado)*
 - * Formar un buen triángulo entre la cabeza y las manos
 - * Apoyar en el suelo la zona de la frente de la cabeza donde nace el pelo
 - * Mirar siempre a las manos
 - * Mantener tensos los brazos y el cuerpo
 - * Subir una rodilla sobre un codo y luego la otra al otro juntando los pies
- *Equilibrio de brazos contra la pared*
 - * Bloquear los codos para no doblar los brazos
 - * Situar las manos en el suelo a un pie de distancia de la pared
 - * Mirar siempre a las manos
 - * Adelantar una pierna para impulsarse, mientras la otra sube recta como una pértiga
 - * Para bajar, separar una pierna de la pared y al bajar ésta bajará la otra pierna recta.

Con respecto a las *claves de ayudas para la ejecución*, éstas representan diferentes niveles o grados de “manipulación” del estudiante: ayudas muy ligeras en las que el ejecutor es responsable de prácticamente la totalidad de la ejecución de la habilidad (el compañero tan sólo le proporciona un mínimo de ayuda), hasta ayudas casi totales en las que varios compañeros “manipulan” casi enteramente al ejecutor. En este último caso, un observador externo podría decir que el ejecutor casi no hace nada durante la práctica de la habilidad, pero el objetivo es que éste se atreva a experimentar por primera vez una determinada habilidad; lo que suele suceder es que una vez probada una actividad y perdido el miedo inicial a lo desconocido, el propio estudiante quiere intentar otra vez la actividad, y en los diferentes intentos suele ir retirando las ayudas hasta el punto en el que se encuentra seguro. En muchos casos, el estudiante acababa realizando la habilidad casi sin ningún tipo de ayuda.

Vamos a ver algunas de las ayudas que un estudiante puede recibir en diferentes habilidades gimnásticas y con sus diferentes niveles de implicación:

- *Trípode (equilibrio de manos y cabeza agrupado)*
 - Nivel 1: apoyar una mano sobre su espalda para evitar que ruede
 - Nivel 2: dar apoyo a los brazos/hombros para que no se separen
 - Nivel 3: subirle las piernas para apoyarlas en los brazos
- *Equilibrio de manos y cabeza a rodar*
 - Nivel 1: apoyar una mano sobre su espalda
 - Nivel 2: subirle las piernas
 - Nivel 3: sujetarle por los hombros para quitarle peso del cuello
 - Nivel 4: ayudarle a rodar bajándole las piernas



- *Equilibrio de brazos contra la pared*
 - Nivel 1: marcarle con un pie la distancia de apoyo de las manos
 - Nivel 2: sujetarle las piernas contra la pared
 - Nivel 3: sujetarle por los hombros hacia arriba para quitarle peso de los brazos
 - Nivel 4: subirle las piernas

5. LA EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES GIMNÁSTICAS EN LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE

La evaluación constituye el elemento más controvertido de cualquier propuesta metodológica. Tradicionalmente, las habilidades gimnásticas eran evaluadas en Educación Física como si se tratase de una competición: cada estudiante se “examinaba” de manera individual, normalmente frente al resto de la clase, de una habilidad o una “rutina” diseñada por el docente. En este formato, la presión, el nerviosismo y el sentido del ridículo solían hacer mella en la ejecución del estudiante, que se deterioraba de manera casi inevitable con la consiguiente decepción.



Figura 2. Ejes o elementos singulares del proceso de evaluación

Estamos totalmente de acuerdo con autores como Veal²⁷ en que la evaluación debe ser formativa, regular y continua, pero también auténtica, práctica e incluso

²⁷ Veal, M.L.: “The role of assessment in secondary physical education: A pedagogical view”. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* (1992). N° 63 (7), pp. 88-92.



divertida. Por eso planteamos un proceso evaluador en base a 5 ejes o *elementos singulares* (figura 2), pero partiendo de una idea básica: los estudiantes deben sumar puntos realizando las diferentes habilidades que se hayan trabajado en clase.

- El 1º eje introduce la idea de que cada estudiante pueda decidir las habilidades de las que se quiere “evaluar” para obtener puntos; éste no tiene la obligación de examinarse de todas las habilidades que se desarrollen en clase. Así, todas ellas tienen el mismo valor: un punto. Esta idea busca dos objetivos: dar responsabilidad al estudiante para decidir qué elementos entran en su evaluación, a la vez que le liberamos de la tensión de tener que examinarse de aquellas habilidades que le “dan miedo” o que es incapaz de realizar.

- El 2º eje plantea la posibilidad de que los estudiantes puedan ser ayudados por sus compañeros cuando sean evaluados. El objetivo es mantener la misma dinámica de trabajo llevada a cabo durante toda la unidad didáctica en la que se han podido usar las ayudas para realizar las habilidades. Evidentemente, en función del nivel de ayuda recibida, el estudiante obtiene más o menos puntos por la ejecución de una habilidad (entre 0,25 y 0,75).

- El 3º eje considera que los estudiantes se pueden examinar cuantas veces quieran a lo largo de la unidad didáctica y en el momento en el que cada uno decida. Esto significa dos cosas: por un lado, no hay un único día de evaluación, sino que ésta puede tener lugar en cualquier sesión, y por otro lado, si un estudiante saca una nota menor de un punto en la ejecución de una habilidad puede volver a examinarse de esa misma habilidad cuantas veces quiera hasta obtener la mayor puntuación posible. De esta manera se buscan tres objetivos: premiar el esfuerzo de los estudiantes al intentar mejorar su rendimiento, no limitar la nota a una ejecución puntual que, como ya hemos comentado, se suele ver negativamente afectada y dar responsabilidad al estudiante para decidir cuándo está preparado para evaluarse. Creemos que si hemos trabajado ciertas habilidades las primeras sesiones, y los estudiantes consideran que están preparados para examinarse, no debemos hacerles esperar hasta la “sesión de evaluación” al final de la unidad didáctica. Al contrario, debemos permitirles anotarse los puntos derivados de las habilidades “sencillas” para concentrarse en mejorar las que son difíciles.

- El 4º eje añade la idea de dejar que los estudiantes se examinen en el espacio de trabajo (inicial o común) que cada uno decida. El objetivo es triple: mantener la dinámica de trabajo generada a lo largo de la unidad didáctica también durante el proceso evaluador, intentar rebajar la tensión de éste facilitando que los estudiantes se examinen en un ambiente menos hostil y volver a darles responsabilidad durante un proceso muy significativo. La idea es que todas estas circunstancias tuvieran efectos positivos en el nivel de logro alcanzado por cada estudiante.



- Finalmente, el 5º eje introduce la idea de una nota grupal procedimental. Ésta se obtiene a través de todas las notas individuales de los componentes de cada grupo de aprendizaje. El objetivo es reforzar la importancia de trabajar de manera cooperativa, de ayudarse mutuamente a mejorar y obtener más puntos. Además de esta nota grupal, también se plantea una nota individual procedimental (figura 3), que admite procedimientos de autoevaluación y coevaluación, así como exámenes escritos basados en las claves de habilidades y ayudas (figura 4) o basados en estudios de casos (figura 5). El objetivo de estos dos últimos procedimientos evaluadores es doble: por un lado, seguir reforzando la información básica que queremos transmitir a los estudiantes y, por otro lado, dar oportunidad a los estudiantes menos hábiles de mejorar su calificación y su sentimiento hacia contenidos que no le son muy afines.

HOJA DE OBSERVACIÓN		
VOLTERETA ADELANTE	SI	NO
La cabeza no toca el suelo		
La barbilla está pegada al pecho		
La manos y las piernas impulsan		
El cuerpo se mantiene pegado como una pelota		
Nivel de ayuda		
NOTA		

TRIPODE	SI	NO
Las manos y la cabeza forman un triángulo		
Cabeza apoyada por la zona donde nace el pelo		
Los ojos miran a las manos		
Los brazos y el cuerpo están tensos		
Las rodillas están apoyadas en los codos		
Nivel de ayuda		
NOTA		

Figura 3. Hoja de evaluación, autoevaluación o coevaluación procedimental

HABILIDADES GIMNÁSTICAS
1. Señala las "claves" para realizar un equilibrio de brazos a rodar.
2. Señala las "ayudas" que puedes dar a un compañero para que pueda realizar un equilibrio de brazos contra la pared.
3. Señala las "claves" para realizar un trípedo.
4. Señala las "ayudas" que puedes dar a un compañero para que pueda realizar un equilibrio de manos y cabeza a rodar.
5. Señala las "clave diferente" entre la volterera atrás piernas abiertas y la normal.

Figura 4. Examen escrito



Señala los errores que está cometiendo esta niña al realizar la voltereta adelante

Figura 5. Estudio de casos

6. REFLEXIONES FINALES

Las habilidades gimnásticas constituyen un contenido curricular básico en la Educación Física, ya que proporcionan a los niños una base motriz muy amplia y un gran dominio de su propio cuerpo en el espacio. Estos cimientos constituyen los pilares sobre los que, posteriormente, se construyen todas las habilidades físico-deportivas, pero si no se trabajan en las primeras edades (Educación Primaria), el paso del tiempo hará mucho más difícil que se puedan desarrollar y, finalmente, repercutirá negativamente en los aprendizajes posteriores de nuestros estudiantes.

Por desgracia, los recuerdos más habituales que los estudiantes tienen de sus experiencias de educación física en relación con las “volteretas” son tan mayoritariamente negativos que los docentes ni podemos, ni debemos quedarnos inmóviles ante esa realidad. Así, la forma más habitual de trabajar las habilidades gimnásticas ha sido siempre a través de métodos de enseñanza tradicionales



muy directivos. No obstante, existen otras formas de enseñar estos contenidos basadas en un concepto de la gimnasia mucho más educativo. En este sentido, investigaciones muy recientes nos han mostrado que los estudiantes mejoran sus habilidades gimnásticas cuando trabajan bajo formatos instructivos menos directivos basados en el aprendizaje cooperativo. Por lo tanto, otros planteamientos de enseñanza de las habilidades gimnásticas no sólo son posibles, sino que además se han demostrado efectivos. Los docentes debemos usar estrategias de enseñanza que promuevan experiencias motrices positivas entre nuestros estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÄHR, I.: Experiencia práctica y resultados empíricos sobre el aprendizaje cooperativo en gimnasia. En C. VELÁZQUEZ (Coord.): *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona, Inde, 2010, pp. 149-164.
- BAUMGARTEN, S. and PAGNANO-RICHARDSON, K.: "Educational gymnastics. Enhancing children's physical literacy". *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* (2010). Nº 81 (4), pp. 18-25.
- COELHO, J.: "Gymnastics and movement instruction. Fighting the decline in motor fitness". *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* (2010). Nº 81 (1), pp. 14-18.
- DYSON, B.P.: "Research on cooperative learning in Physical Education". *Research Quarterly for Exercise and Sport* (1997). Nº 68 (1), supplement, p. A-67.
- FERNÁNDEZ-RÍO, J.: Unidad Didáctica: la cooperación y las habilidades motrices básicas. En: *Unidades Didácticas 1. Educación Física en Secundaria y Bachillerato*. Lérida: Ágonos, 1999, pp. 63-75.
- FERNÁNDEZ-RÍO, J.: "La metodología cooperativa: herramienta para la enseñanza de las habilidades motrices básicas en educación física". *Tándem. Didáctica de la Educación Física* (2000). Nº 1, pp. 107-117.
- FERNÁNDEZ-RÍO, J.: Estructuras de trabajo cooperativas, aprendizaje a través de claves y pensamiento crítico en la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo. *Actas del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Oleiros: Universidade da Coruña, 2006.
- FERNÁNDEZ-RÍO, J.: El modelo de Aprendizaje Cooperativo. Conexiones con la Enseñanza Comprensiva. En A. MÉNDEZ (Coord.): *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Sevilla: Wanceulen, 2009, pp 75-102.
- FERNÁNDEZ-RÍO, J.: La enseñanza de las habilidades motrices básicas a través de estructuras de trabajo cooperativas. En C. VELÁZQUEZ (Coord.):



- Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: Inde, 2010a, pp. 165-186.
- FERNÁNDEZ-RÍO, J.: "Viejos y nuevos materiales y espacios en educación física: aprovechamiento y posibilidades". *Tándem. Didáctica de la Educación Física* (2010b). Nº 32, pp. 64-72.
- FERNÁNDEZ-RÍO, J.: La enseñanza de las volteretas a través de grupos de aprendizaje cooperativos. *Actas del VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2010c.
- FERNÁNDEZ-RÍO, J. y MÉNDEZ, A.: Nexos de unión entre el aprendizaje cooperativo y la enseñanza comprensiva para la iniciación deportiva escolar o la necesidad de evolución en la metodología cooperativa para ampliar su campo de influencia. *Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Ávila: Universidad Católica de Ávila, 2008.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., and HOLUBEC, E.J.: *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.
- LANDIN, D.: "The role of verbal cues in skill learning". *Quest* (1994). Nº 46, pp. 299-313.
- METZLER, M.W.: *Instructional models for physical education* (2nd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway, 2005.
- NILGES, L.M.: "Educational gymnastics-Stages of content development". *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* (1997). Nº 68 (3), pp. 50-55.
- NILGES, L.M.: "Teaching educational gymnastics". *Teaching Elementary Physical Education* (2000). Nº 11 (4), pp. 6-9.
- NILGES, L.M. and LATHROP, A.H.: "Eleven safety tips for educational gymnastics". *Teaching Elementary Physical Education* (2000). Nº 11 (4), p. 10.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria en España (BOE 8/12/2006).
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos, 1992.
- STRACHAN, K. and MACCAULLEY, M.: "Cooperative learning in a high school Physical Education Program". *Research Quarterly for Exercise and Sport* (1997). Nº 68 (1), supplement, p. A-69.
- VEAL, M.L.: "The role of assessment in secondary physical education: A pedagogical view". *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* (1992). Nº 63 (7), pp. 88-92.
- WERNER, P.: *Teaching children gymnastics* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics, 2004.
- WILLIAMS, J.: *Themes for educational gymnastics*. London: A & C Black, 1987

