

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

La docencia en la Enseñanza Superior

Nuevas
aportaciones
desde la
investigación
e innovación
educativas

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

**La docencia en la
Enseñanza Superior.
Nuevas aportaciones
desde la investigación
e innovación educativas**

Octaedro 
Editorial

La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas

EDICIÓN:

Rosabel Roig-Vila

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla

Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara

Profa. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia

Profa. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío

Profa. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Profa. Dra. Victoria I. Marín, Universidad de Oldenburgo

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University, Indianapolis

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Profa. Dra. Mariana Gonzalez Boluda, Universidad de Birmingham

Prof. Dr. Alexander López Padrón, Universidad Técnica de Manabí

COMITÉ TÉCNICO:

Jordi M. Antolí Martínez, Universidad de Alicante

Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2020

© De la edición: Rosabel Roig-Vila

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-18348-11-2

Producción: Ediciones Octaedro

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

3. Bagaje gimnástico de los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Ávalos Ramos, M.^a Alejandra¹; Vernetta Santana, Mercedes²

¹Universidad de Alicante; ²Universidad de Granada

RESUMEN

La enseñanza de habilidades deportivas está presente en la mayoría de las programaciones de educación física en Educación Secundaria. En este estudio se plantea la necesidad de analizar la formación en habilidades gimnásticas de 96 estudiantes de Ciencias de la Actividad Física en sus etapas no universitarias. Así como, conocer las satisfacciones y dificultades asociadas a la práctica gimnástica durante la infancia y la adolescencia. La metodología es de carácter descriptivo y tiene un enfoque mixto. Para dar respuesta a la cuestión planteada los instrumentos de recogida de información han sido un cuestionario cerrado y dos cuestiones abiertas. Los resultados principales indican que las etapas donde se han implementado más intensamente estos contenidos curriculares han sido en Educación Secundaria Obligatoria y en Educación Primaria. Las actividades gimnásticas en suelo y el Acrosport fueron las más presentes, desarrollándose fundamentalmente el volteo adelante, volteo atrás y rueda lateral. Las experiencias de los participantes fueron más positivas en la infancia que en la adolescencia; las satisfacciones se han asociado sobre todo al profesorado de educación física y las insatisfacciones fueron debidas, principalmente, a experiencias previas negativas e inseguridades del alumnado. Aproximarnos a la realidad en los centros de Primaria y Secundaria en cuestiones gimnástico-educativas podrá reconducir la formación inicial específica para revertir en el desarrollo profesional de los futuros docentes de educación física.

PALABRAS CLAVE: estudiantes universitarios, formación previa, gimnasia educativa, Educación Física.

1. INTRODUCCIÓN

El diseño curricular de la Educación Física (EF) en la ley educativa española actual, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se inspira en la praxiología motriz desarrollada por Parlebas en los años 80 para estructurar la programación de dicha materia (Molina et al., 2016). Los contenidos a desarrollar en la etapa de la Educación Secundaria se organizan en cinco situaciones motrices diferenciadas: individuales en entornos estables; de oposición; de cooperación, con o sin oposición; de adaptación al entorno físico y acciones motrices en situaciones de naturaleza artística o de expresión (LOMCE, 2013). Asimismo, los propósitos señalados para la EF en Educación Secundaria desde los Reales Decretos son por un lado, el desarrollo de la competencia motriz otorgando especial importancia a los deportes y al proceso de toma de decisiones en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y a la salud y el sentido propedéutico en el caso del Bachillerato (BACH) y, por otro lado, la adquisición de todas aquellas conductas que favorezcan la salud y con ello el bienestar físico, psíquico y emocional del alumnado.

En los programas de enseñanza dentro de la asignatura de EF en etapas de Educación Secundaria uno de los ejes fundamentales a desarrollar es la adquisición de destrezas deportivas (Proios, 2019). En este sentido, las habilidades gimnásticas y acrobáticas están integradas de forma directa e indirecta

en el currículo español de las diferentes etapas educativas: la Educación Primaria (EP), la ESO y el Bachillerato (LOMCE, 2013).

Centrando este marco en el ámbito gimnástico, señalamos que las habilidades gimnásticas y acrobáticas suelen presentarse como habilidades deportivas complejas donde el control y la sincronización de diversas partes del cuerpo son necesarias y por tanto, exigen de práctica para ser aprendidas y adquiridas garantizando así su retención. Autores como Schmidt y Wrisberg (2004), Scmidt y Lee (2011, 2013), o Magil y Anderson (2007), entre otros, argumentan que la adquisición de destrezas deportivas se dará como resultado de la experiencia motora y su práctica definiéndose este aprendizaje como el conjunto de procesos internos relacionados a la práctica y a la experiencia motriz, produciendo así modificaciones relativamente duraderas en la capacidad de producir actividades motoras y no considerándose aprendizaje los cambios a corto plazo. En el caso de las habilidades gimnásticas Delas Kalinski et al. (2011), señalan la importancia de su práctica para un aprendizaje óptimo y duradero en el tiempo, argumentando que la experimentación y la práctica motriz permitirán actuaciones con menor esfuerzo cuanto más tiempo se invierta en ellas, por lo que la práctica gimnástica es imperativa. De ahí, que las actividades de aprendizaje de este contenido deben propiciar en el alumnado experiencias activas adaptadas a su nivel, en un clima motivacional hacia la tarea, que les brinde la oportunidad de construir aprendizajes significativos, influyendo positivamente en su motivación práctica (González-Cutre et al., 2011).

Sin embargo, los distintos niveles en la competencia de los estudiantes exigen planteamientos de diversos grados de nivel en las tareas y diferentes estrategias de aprendizaje. Estas habilidades pueden considerarse difíciles sobre todo para estudiantes poco cualificados o inexpertos como puede ser el caso de los estudiantes de secundaria, cuyas experiencias previas en estas disciplinas son escasas (Ávalos et al., 2015). La aparición de ciertos obstáculos en el aprendizaje de las actividades gimnásticas en las etapas de Primaria y Secundaria se asocia a problemáticas como la falta de formación inicial de los profesores de educación física, la inadecuada metodología utilizada, los miedos, la falta de experiencias previas o vivencias gimnásticas negativas de los estudiantes (Ariza-Vargas et al., 2011; Ávalos et al., 2015; Reyes, 2016). A pesar de todas estas problemáticas, es fundamental señalar la infinidad de aportaciones a nivel cognitivo, físico y de interacción social que el desarrollo de estas destrezas conlleva (Ávalos et al., 2019; Burt et al., 2013; Culjak et al., 2014; De la Osa & Gutiérrez-Sánchez, 2015; Vernetta et al., 2018).

Los niveles iniciales de competencia motriz en los estudiantes del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en cuestión de habilidades acrobáticas viene siendo deficiente en los últimos años. Estas carencias se reflejan de forma repetida a lo largo del tiempo por lo que nos preguntamos cómo están siendo abordados estos contenidos en etapas formativas anteriores. Por estas razones, el objetivo de esta investigación fue analizar la formación previa en gimnasia de un grupo de estudiantes del grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en sus etapas de formación anterior e igualmente, conocer las satisfacciones y las dificultades asociadas a la práctica gimnástica durante las etapas de la infancia y la adolescencia.

2. MÉTODO

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

Esta investigación de enfoque mixto tiene un carácter descriptivo. Se invitó a participar a los estudiantes de primero del grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de una universidad española pública. Según los datos del curso académico 2019-2020 de la universidad que nos ocupa,

los estudiantes de primero matriculados son 110 (75 hombres y 35 mujeres) de los que finalmente, para este estudio participaron voluntariamente un total de 96 estudiantes (64 hombres y 32 mujeres) con una edad media de 19,67 años.

2.2. Instrumentos

Los instrumentos para la recopilación de los datos descriptivos sobre la experiencia gimnástica previa se elaboraron por dos profesoras expertas en las disciplinas gimnásticas. Por un lado, para conocer la formación en gimnasia en las etapas previas a la universidad se plantearon cuestiones de respuesta múltiple asociadas principalmente a las etapas educativas, a las modalidades gimnásticas y al tipo de habilidades acrobáticas desarrolladas en la asignatura de Educación Física. Por otro lado, para dar respuesta a cómo fueron las experiencias gimnásticas vividas por los participantes, el instrumento utilizado para la recogida de los datos cualitativos fue la entrevista narrativa, herramienta apropiada para este tipo de investigación (Coulter & Smith, 2009). Se plantearon dos cuestiones abiertas que permitieron reflexionar sobre las satisfacciones o las dificultades vividas en la infancia y en la época de la adolescencia, todo ello desde la asignatura de Educación Física. La recogida de los datos se realizó en el contexto universitario (aulas) con una duración de 30-40 minutos, garantizando en todo momento el anonimato de los participantes.

2.3. Procedimiento

En primer lugar, después de recoger la información se procedió al análisis de los datos cuantitativos para el que se utilizó una tabla de contingencia y posteriormente, comenzamos con la lectura de los datos cualitativos recogidos, correspondiéndose esta a las respuestas abiertas de los estudiantes. Este proceso fue llevado a cabo por tres profesores universitarios: dos del Área de Expresión Corporal y uno del Área de Educación Física y Deportes. Tras varias lecturas de las narrativas de los participantes, y a través de un análisis inductivo, se extrajeron las principales codificaciones. Una vez establecido el mapa definitivo de códigos nos apoyamos en el software AQUAD 7, para el recuento de las frecuencias absolutas de los mismos, esto es el número de veces que se repite un hallazgo. Finalmente, se establecieron las categorías principales de la investigación siendo estas:

Categoría 1. Presencia del contenido curricular gimnástico en la asignatura de educación física.

Categoría 2. Experiencias gimnásticas en la asignatura de educación física.

3. RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados según las categorías establecidas, a través de tablas y algunos fragmentos representativos de las codificaciones de las entrevistas llevadas a cabo.

Categoría 1. Presencia del contenido curricular gimnástico en Educación Física

En primer lugar, nuestros resultados indican que un porcentaje muy elevado de participantes (91,7%) manifiesta haber recibido algún contenido asociado a las habilidades gimnásticas durante su formación preuniversitaria y dentro de la asignatura de EF, frente a un grupo minoritario que expresa no haber recibido ningún tipo de formación en este sentido (8,3%):

Prácticamente no he realizado nada de este tipo de habilidades. Destaco que ejercicios como la rueda lateral o el pino no los he realizado nunca, el profesor nunca los proponía. Por ello, no considero tener un buen nivel (OS_03).

En esta etapa no recuerdo hacer nada relacionado con la gimnasia. Nuestras clases de EF se centran más en hacer deportes colectivos como hockey, fútbol, voleibol, etc. (OS_24).

Las etapas donde se concentran más estos contenidos (Tabla 1) son en la ESO (45,4%), seguido de Educación Primaria (25,7%) y Bachillerato (23,2%). La presencia gimnástica en Educación Infantil (EI) (5,7%) se refleja con menor intensidad.

Tabla 1. Etapas educativas previas a la Universidad donde se aborda el contenido gimnástico desde la EF

	FA	%FA
Educación Infantil	23	5,7%
Educación Primaria	104	25,7%
Educación Secundaria Obligatoria	184	45,4%
Bachillerato	94	23,2%
TOTAL	405	

En lo que se refiere a las modalidades gimnásticas recibidas en las clases de EF durante la formación académica no universitaria (Tabla 2), observamos que las habilidades de suelo (40%), como por ejemplo los volteos básicos, son las que más se desarrollan sobre todo en la ESO (16,8%) y en Primaria (12,6%). Además, los participantes señalan el Acrosport (29,6%) como actividad gimnástica desarrollada con mayor presencia en la ESO (15,3%) y en menor grado en Bachillerato (9,9%) y en Primaria (4,4%).

Por otro lado, las modalidades de actividades gimnásticas sobre aparatos (18,8%) también son señaladas estando presentes en la ESO (8,7%) y Primaria (5,7%), aunque en menor medida. Por último, los estudiantes universitarios identificaron mínimamente la Gimnasia Rítmica (7,4%), la Gimnasia Artística (2,2%) y otras modalidades (2%) como son las telas acrobáticas o el aeróbic, señalando estas prácticas sobre todo en la etapa de ESO y Bachillerato.

Tabla 2. Modalidades gimnásticas recibidas desde la EF, según etapa educativa

	EI	EP	ESO	BACH	TOTAL
Elementos gimnásticos y acrobáticos de suelo (volteo adelante, volteo atrás, rueda lateral,)	3,7%	12,6%	16,8%	6,9%	40%
Elementos gimnásticos y acrobáticos sobre aparatos (potro, barras, plinto,)	0,7%	5,7%	8,7%	3,7%	18,8%
Acrosport	0%	4,4%	15,3%	9,9%	29,6%
Gimnasia Artística	0,3%	0,7%	1,2%	0%	2,2%
Gimnasia Rítmica (aro, cuerda, mazas,)	1%	2%	2,9%	1,5%	7,4%
Otras: Telas acrobáticas, Aerobic,	0%	0,3%	0,5%	1,2%	2%
TOTAL	5,7%	25,7%	45,4%	23,2%	100%

Los resultados que se refieren a qué elementos acrobáticos han experimentado en su formación previa (Tabla 3), los estudiantes universitarios identifican con más frecuencia acrobacias básicas tales como los volteos adelante (23,8%), los volteos hacia atrás (20,6%), la rueda lateral (18,8%) y la ver-

tical de manos (18,5%). Con menores porcentajes puntúan acrobacias que requieren de una exigencia técnica mayor o menos conocidas por el profesorado de EF como el apoyo invertido de cabeza y manos (6,5%), la vertical puente (4,4%) y la rondada (2,4%). Un grupo minoritario de participantes señalan acrobacias que conllevan fases aéreas como la paloma (2%), el flic-flac (1,2%) y los mortales (1,2%), siendo la quinta (0,6%) la acrobacia menos representada.

Tabla 3. Habilidades acrobáticas desarrolladas en EF en la etapa no universitaria

	FA	%FA
Volteo adelante	81	23,8%
Volteo atrás	70	20,6%
Rueda lateral	64	18,8%
Vertical de manos	63	18,5%
Apoyo invertido de cabeza y manos/Puntal	22	6,5%
Rondada	8	2,4%
Quinta	2	0,6%
Vertical puente	15	4,4%
Paloma	7	2%
Flic-flac	4	1,2%
Mortales	4	1,2%
TOTAL	340	

Categoría 2. Experiencias gimnásticas en la asignatura de Educación Física

En esta categoría se representan los hallazgos cualitativos de esta investigación referidos a las sensaciones experimentadas por los participantes en las sesiones de habilidades gimnásticas y las causas asociadas al tipo de experiencias.

Como observamos en la Tabla 4, las experiencias satisfactorias (54%) son ligeramente superiores a las insatisfactorias (46%) durante la infancia y la adolescencia conjuntamente. Si desglosamos los resultados por etapa madurativa, observamos que en la infancia las experiencias gimnásticas son más positivas (62,3%) que negativas (37,7%), sin embargo, en la adolescencia las sensaciones vivenciadas se intercambian siendo más representativas las experimentaciones insatisfactorias (53,6%) que las satisfactorias (46,4%).

Tabla 4. Experiencias gimnásticas previas a la etapa universitaria en la asignatura de EF

Códigos	Infancia		Adolescencia		TOTAL	
	FA	%FA	FA	%FA	FA	%FA
Satisfactorias	71	62,3%	58	46,4%	129	54%
Insatisfactorias	43	37,7%	67	53,6%	110	46%
TOTAL	114		125		239	

A continuación, exponemos las causas o razones atribuidas a las experiencias satisfactorias e insatisfactorias (Tabla 5). En la infancia y la adolescencia son motivos de satisfacción el profesorado de EF que los participantes tuvieron por la metodología que utilizaba o por la novedad que presentaba con las actividades gimnásticas (45,1%; 48,3%), en segundo lugar, aparecen motivos asociados a aspectos personales (43,7%; 44,8%) como son la afinidad hacia la gimnasia, o los logros que alcanzaban en las tareas planteadas. Los compañeros de clase (11,3%; 6,9%) también son mencionados como causa de satisfacción, aunque en menor medida, sobre todo en la adolescencia. Exponemos algunos fragmentos de las respuestas de los estudiantes que aluden a estas razones de satisfacción:

Durante mi infancia me gustaban todas las actividades acrobáticas que mi profesor proponía, me encantaba cómo nos enseñaba y me encantaba hacer el pino puente (AS_93).

Tanto en la ESO como en el Bachillerato el profesor de EF tenía bastante conocimiento para la enseñanza de ejercicios de progresión y para realizar diferentes ejercicios gimnásticos. Esto motivaba al alumnado para su posterior realización, te motivaba y hacía que te sintieras orgulloso de conseguir hacer bien más o menos ciertas habilidades (AS_82).

Las habilidades gimnásticas me parecían algo divertido, me lo pasaba muy bien, algunas veces me costaba conseguir las cosas y tenía algo de miedo en algunos elementos, pero es verdad que cuando lo logras sientes satisfacción y orgullo de haberlo conseguido (OS_36).

Siempre me ha gustado la EF. Respecto a las habilidades gimnástica recuerdo una representación grupal de Acrosport que me gustó mucho, la hicimos delante de todo el colegio, salió de diez y los compañeros de grupo nos ayudamos mucho y nos lo pasamos muy bien. Se desarrolló mucho el compañerismo entre nosotros (OS_29).

Por otro lado, los motivos de insatisfacción con la práctica gimnástica en la infancia y la adolescencia se han asociado, principalmente, a factores personales (55,8%; 70,1%) como las experiencias previas negativas, los temores, la inseguridad, o el verse incapaz de ejecutar las tareas propuestas, siendo estos aspectos más acusados en la etapa de la adolescencia. Asimismo, también emerge como insatisfacción la mala praxis del profesorado de EF, bien por la falta de formación específica o por la metodología planteada sin progresiones (39,5%; 26,9%), siendo esta percepción más relevante en la época infantil. Por último, los compañeros y el ambiente de aula son motivos poco determinantes para las vivencias negativas (4,7%; 3%).

Complementamos estos hallazgos con segmentos de texto de las entrevistas realizadas a los participantes:

Solamente he dado estas habilidades en el instituto en clase de EF y en la modalidad de Acrosport. Mis sensaciones eran negativas ya que tenía miedo a hacerme daño, inseguridades debido a mi falta de agilidad y elasticidad que no me permiten ni me permitían hacer algunos movimientos (OS_10).

De pequeño me daba miedo hacer el pino o volteretas, por miedo a hacerme daño. Esta sensación me vino porque una vez me caí desnivelándome, haciendo una voltereta y desde ese momento tengo muchas inseguridades y miedos (OS_16).

En esta etapa del colegio nos enseñaron a hacer la voltereta adelante y atrás, pero de forma muy rápida y mal planteado (AS_71).

En esta etapa sufrí el rechazo de los compañeros ya que yo era un niño con poca experiencia con la gimnasia, y me daba miedo a lesionarme o a caerme y por eso mis compañeros me rechazaban al no saber hacer algún ejercicio (OS_56).

Tabla 5. Causas de satisfacción e insatisfacción de las experiencias gimnásticas en EF

	Satisfacciones				Insatisfacciones			
	Infancia		Adolescencia		Infancia		Adolescencia	
Códigos	FA	%FA	FA	%FA	FA	%FA	FA	%FA
Profesor/metodología	32	45,1%	28	48,3%	17	39,5%	18	26,9%
Compañeros/ambiente	8	11,3%	4	6,9%	2	4,7%	2	3%
Personales	31	43,7%	26	44,8%	24	55,8%	47	70,1%
TOTAL	71		58		43		67	

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación ha sido analizar la formación previa en gimnasia de un grupo de estudiantes del grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en sus etapas de formación no universitaria y, conocer las satisfacciones y dificultades asociadas a la práctica gimnástica durante la infancia y adolescencia. Los resultados revelan un contacto elevado con el contenido gimnástico concentrado en ESO, fundamentalmente. Sin embargo, la implementación de estos contenidos tiene menor representación en etapas anteriores a la adolescencia como en EI y EP, donde el aprendizaje y la adquisición de estas habilidades motrices específicas debería alcanzarse para que el alumnado pudiera disponer de un bagaje motriz simple que después le permitiera desarrollar tareas más complejas en las etapas posteriores de formación (Carrasco et al., 2015). En este sentido, que nuestros estudiantes indiquen que su formación gimnástica estuvo más presente en ESO no implica que el nivel de dificultad exigido y el aprendizaje fuera el adecuado para las edades de este período. En esta línea, una gran mayoría de participantes manifestaron que los elementos acrobáticos desarrollados en EF y en ESO fueron los volteos básicos, habilidades motrices propias para desarrollar en etapas previas y más tempranas, además del Acrosport y elementos sobre aparatos. Modalidades como la Gimnasia Rítmica y la Gimnasia Artística no tienen apenas presencia en la formación previa de los participantes. Investigaciones como las realizadas por García et al. (2011), y Rudd et al. (2017), señalan la importancia de comenzar a desarrollar habilidades gimnásticas en niños ya que contribuyen al desarrollo y mejora en el control postural, en la orientación espacial y de estabilización, y mejoras significativas en la coordinación general e incluso en el autoconcepto. Por lo tanto, estos contenidos y su nivel de dificultad deberían implementarse de forma progresiva desde las etapas tempranas hacia la adquisición de destrezas deportivas propias de la Educación Secundaria (LOMCE, 2013; Proios, 2019). Por ello, una de las claves para el profesorado de EF debe ser la planificación y la estructuración del contenido de su materia según las etapas sensibles de aprendizaje del alumnado y la elección e implementación de estrategias adecuadas para lograrlo.

En el contexto de este trabajo, las vivencias gimnásticas experimentadas por los estudiantes son satisfactorias tanto en edades tempranas como en la adolescencia y estas se asocian al profesorado de EF, a la superación de logros y a la afinidad con esta disciplina. Coincidiendo con Šimůnková et al. (2013), señalamos que las habilidades gimnásticas bien aprendidas generan sentimientos de satisfacción que podrán influir positivamente en la práctica continuada y futura. Sin embargo, aparece un porcentaje elevado de vivencias negativas, fundamentalmente en la adolescencia, donde factores personales como los miedos, la falta de experiencia previa, o las vivencias negativas predominan. La

aparición de dificultades en el aprendizaje de las actividades gimnásticas en las etapas de Primaria y Secundaria se asocia a problemáticas como la falta de formación inicial de los profesores de educación física, las estrategias metodológicas utilizadas, o la falta de experiencias previas o vivencias gimnásticas negativas de los estudiantes (Ávalos et al., 2015). Asimismo, la ansiedad y el estrés hacia este contenido por no superar expectativas personales y por cometer errores de ejecución pueden dificultar el aprendizaje (Ariza-Vargas et al., 2011; Reyes, 2016). Estas situaciones podrían disminuirse con una experimentación más temprana, ajustando los niveles de dificultad a la edad de implementación e incrementando la experimentación y la práctica motriz.

Las principales conclusiones se dirigen hacia la necesidad de poder replantear los inicios en las diferentes etapas de formación para que las fases adaptativas sean progresivas para los estudiantes y para que los procesos de aprendizaje sean adecuados y garanticen una prevalencia de estos. Que el profesorado universitario y no universitario conozca las experiencias previas de los estudiantes en el campo gimnástico es primordial ya que estas podrían influir en su proceso de enseñanza-aprendizaje, en su capacidad de esfuerzo y de implicación, pudiendo condicionarle hacia unos inicios más o menos satisfactorios, y predisponiéndolos positiva o negativamente hacia la materia de estudio.

Por tanto, de esta investigación se desprende que la información ofrecida por parte de los estudiantes universitarios del contenido gimnástico en sus etapas educativas previas supone una forma de acercamiento a la realidad de estas, aportando una reflexión útil de cara al futuro, para replantear y optimizar la formación gimnástica en las etapas escolares.

5. 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. *The Sport Psychologist*, 25(2), 127-143. <https://doi.org/10.1123/tsp.25.2.127>
- Ávalos, M. A., Martínez, M. A., & Merma, 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. [Dialnet-LaPérdidaDeOportunidadesDelAprendizajeGimnastico-5180351](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5180351) (1).pdf
- 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>
- Burt, L. A., Ducher, G., Naughton, G. A., Courteix, D., & Greene, D. A. (2013). Gymnastics participation is associated with skeletal benefits in the distal forearm: A 6-month study using peripheral quantitative computed tomography. *J Musculoskelet Neuronal Interact*, 13(4), 395-404. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24292609/>
- Carrasco, M., Parra, D., & Pérez, C. (2015). La competencia motriz y su percepción en el alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria y Bachillerato. *Revista Calidad de Vida y Salud*, 8(2), 70-87. <http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/119>
- Coulter, C. A., & Smith, M. L. (2009). The construction zone: Literary elements in narrative research. *Educational Researcher*, 38(8), 577-590. <https://doi.org/10.3102/0013189X09353787>
- Culjak, Z., Miletic, D., Kalinski, S. D., Kezic, A., & Zuvella, F. (2014). Fundamental movement skills development under the influence of a gymnastics program and everyday physical activity in seven-year-old children. *Iranian Journal of Pediatrics*, 24(2), 124-130. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4268830/>

- Delas Kalinski, S., Miletic, D., & Bozanic, A. (2011). Gender-based progression and acquisition of gymnastic skills in physical education. *Croatian Journal of Education: Hrvatski Časopis za Odgoj i Obrazovanje*, 13(3), 4-24. <https://hrcak.srce.hr/77306>
- De la Osa, X. R. L., & Gutiérrez-Sánchez, Á. (2015). Implementación de un programa de Gimnasia Acrobática en Educación Secundaria para la mejora del autoconcepto. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (27), 114-117. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34359/18539>
- García, C., Barela, J. A., Viana, A. R., & Barela, A. M. F. (2011). Influence of gymnastics training on the development of postural control. *Neuroscience Letters*, 492(1), 29-32. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2011.01.047>
- González-Cutre, D., Sicilia, A., & Moreno-Murcia, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de educación física. *Revista de Educación*, 356, 677-700. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-056>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. Referencia: BOE-A-2013-12886. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Magill, R. A., & Anderson, D. I. (2007). *Motor learning and control: Concepts and applications*. McGraw-Hill.
- Molina, P., Valcárcel, J. V., & Úbeda-Colomer, J. (2016). El diseño curricular de la Educación Física en España: Una revisión crítica desde la LOGSE a la LOMCE. (The Physical Education curriculum design in Spain: A critical review from the LOGSE to the LOMCE). *Cultura_Ciencia_Deporte*, 11(32), 97-106. <https://doi.org/10.12800/ccd.v11i32.710>
- Proios, M. (2019). Effects of practice style on a complex gymnastics skill performance of high-, medium-, and low-skilled learners. *Science of Gymnastics Journal*, 11(1), 77-90.
- 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.
- Rudd, J. R., Barnett, L. M., Farrow, D., Berry, J., Borkoles, E., & Polman, R. (2017). The impact of gymnastics on children's physical self-concept and movement skill development in primary schools. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 21(2), 92-100. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2016.1273225>
- Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2011). *Motor control and learning: A behavioral emphasis* (5th ed.). Human Kinetics Publishers.
- Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2013). *Motor learning and performance: From principles to application*. Human Kinetics.
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2004). *Motor learning and performance: A problem-based approach*. Human Kinetics.
- Šimůnková, I., Novotná, V., & Chrudimský, J. (2013). Contribution of gymnastic skills to the educational content of physical literacy in elementary school children and youth. En *Proceedings of the 9th International Conference. Sport and Quality of Life 2013* (pp. 129-137). Masaryk University Campus.
- Vernetta, M. V., Montosa, I., & Peláez, E. (2018). Estima corporal en gimnastas adolescentes de dos disciplinas coreográficas: Gimnasia rítmica y gimnasia acrobática. *Psychology, Society & Education*, 10(3), 301-314. <https://doi.org/10.25115/psyse.v10i3.2216>