



universidad
de león



TRABAJO DE FIN DE GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

Curso Académico 2017/2018

COMPARACIÓN DE DOS ESTILOS DE ENSEÑANZA Y PROCESO DE
APRENDIZAJE DE UN ELEMENTO GIMNÁSTICO CON FASE DE
VUELO: LA PALOMA, ANÁLISIS DEL FEEDBACK.

Two teaching styles comparison and the learning process of a
gymnastic skill with aerial phase: the feedback analysis of the
handspring forward.

Autor/a: Sara Cerezo Barrio

Tutor/a: Elisa Estapé Tous

Fecha: 07/12/2017

VºBº TUTOR/A

VºBº AUTOR/A

RESUMEN

Se planteó un estudio experimental, con el objetivo de conocer y analizar las diferentes formas de organización en un proceso de enseñanza aprendizaje de una habilidad gimnástica: la paloma. Se compararon dos estilos: mini – circuitos; similar a la asignación de tareas, y grupos reducidos, ambos modificados. Durante 6 sesiones, participaron en el estudio 23 alumnos universitarios de ambos sexos repartidos en dos grupos; se analizaron mediante el método observacional los tipos de feedbacks emitidos por el profesor y los alumnos.

Los resultados mostraron que la frecuencia total de feedbacks en ambos grupos fue muy similar sin apreciar grandes diferencias. Todas las intervenciones fueron verbales en cuanto a la forma de administrarlas y en la mayoría de los casos su objetivo era prescriptivo. Fueron escasos los feedbacks de tipo descriptivo y explicativo y casi inexistentes los de tipo interrogativo para ambos grupos. Existían diferencias entre su presentación de tipo individual o global. Los resultados más significativos se produjeron en el carácter, los alumnos-profesores no expertos proporcionaron más del 36% de feedbacks negativos a los alumnos de los grupos reducidos mientras que en el otro grupo un 24% menos fueron negativos debido probablemente a la experiencia del profesor.

Palabras clave: enseñanza, gimnasia artística, habilidad gimnástica, feedback, observación.

ABSTRACT

An experimental research was proposed with the aim of learning and analyzing different ways of organization the lessons in the teaching-learning process of a gymnastic skill: the forward handspring. To achieve this purpose, the project was based on the comparison of two styles: mini-circuits and small groups, both of them modified. During six sessions, two groups of male and female university students participated in the project, being 23 pupils in total. The types of feedbacks made by the students and the teachers were analyzed through the observational method.

The results showed that the total frequency of feedbacks in both groups were similar, with no relevant differences. All teacher interventions were verbally provided to the students and the objective in most cases was prescriptive. Descriptive or explained feedbacks were scarce and there were few interrogative feedbacks. Differences were seen if the feedback was presented to the group or individual. The most significant results were in the character, non-expert student- teachers managed more than 36% of negative feedbacks to students of the case of reduced groups while in the other group 24% less were negative thanks probably due to the teacher's experience.

Keywords: teaching, artistic gymnastics, gymnastics skill, feedback, observation.

ÍNDICE

1	Introducción.....	3
2	Marco teórico	4
2.1	Los estilos de enseñanza en la Educación Física; su evolución, definiciones y objetivo.	4
2.1.1	Distribución de los estilos	6
2.2	La gimnasia artística y las habilidades gimnásticas y acrobáticas en el ámbito educativo.	7
2.2.1	Clasificación de la acrobacia	8
2.2.2	Estilos de enseñanza y estrategias en gimnasia artística	9
2.2.3	Formas organizativas en el aprendizaje	10
2.2.3.1	Mini-circuitos.....	11
2.2.3.2	Grupos reducidos.	12
2.2.4	Feedbacks.	13
3	Objetivos y competencias	15
3.1	Objetivos	15
3.1.1	Principales	15
3.1.2	Secundarios.....	15
3.2	Competencias	15
3.2.1	Generales	15
3.2.2	Específicas	15
4	Metodología	16
4.1	Muestra	16
4.1.1	Sujetos experimentales	16
4.1.2	Profesores	17
4.1.3	Observadores	17
4.2	Contexto.....	17
4.3	Variables	18
4.4	Materiales	18

4.4.1	Material didáctico específico.....	18
4.4.2	Material para la observación y registro.....	19
4.5	Procedimiento.....	19
4.5.1	Selección de la muestra.....	19
4.5.2	Organización de la muestra.....	19
4.5.3	Desarrollo de las sesiones.....	20
4.6	Registro de los datos.....	21
5	Resultados.....	22
5.1	Cantidad y dirección.....	22
5.2	Forma.....	22
5.3	Objetivo.....	23
5.4	Carácter.....	24
6	Discusión.....	24
7	Conclusiones.....	26
8	Aplicaciones prácticas y futuras líneas de investigación.....	28
9	Referencias bibliográficas.....	28
10	Anexos.....	32
10.1	Anexo 1: Solicitud de colaboración de los alumnos de la asignatura de Fundamentos.....	32
10.2	Anexo 2: Cuestionario de evaluación inicial.....	33
10.3	Anexo 3: Rúbrica evaluación inicial.....	34
10.4	Anexo 4: Puntuaciones evaluación inicial grupo Lunes.....	36
10.5	Anexo 5: Puntuaciones evaluación inicial grupo martes.....	36
10.6	Anexo 6: Sesiones.....	37
10.7	Anexo 7: Análisis de los datos en hoja de cálculo Excel.....	44
10.8	Anexo 8: Tablas de datos en Excel.....	45
10.9	Anexo 9: Fichas de observación de las tareas de las sesiones.....	46

1 Introducción

El trabajo que presentamos surge con el objetivo de conocer las distintas formas de organización en un proceso de enseñanza aprendizaje. Concretamente se han comparado dos estilos: los mini – circuitos como asignación de tareas modificado y grupos reducidos modificado, de ahora en adelante MCM y GRM respectivamente. A partir de las fuentes bibliográficas consultadas hemos obtenido unos conocimientos que se podrán llevar a la práctica además de contribuir en futuras líneas de investigación. En este estudio participaron los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León; en las sesiones de aprendizaje, se ha llevado a cabo un análisis del feedback proporcionado por el profesor a los alumnos durante la ejecución de una habilidad específica en el ámbito de la gimnasia artística. Mediante el método observacional se registraron las diferentes categorías del feedback elegidas para nuestro estudio (cantidad, dirección, forma, objetivo y carácter) en cada una de las sesiones.

Los estilos de enseñanza constituyen una aportación teórica muy importante para los profesionales de la actividad física y el deporte. La Educación Física (EF en adelante) presenta una gran variedad de métodos para el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje. Este interés por descubrir el uso de una u otra metodología nos lleva a conocer la preocupación del docente, que es quien debe analizar su grupo y las características del centro donde vaya a impartir clase, para seleccionar aquellos estilos que estén más acordes con las mismas, pudiendo así tener éxito en su labor educativa. Consideramos de vital importancia que los estilos seleccionados estén en consonancia con el modelo de currículo que nos ofrece la LOMCE.

Según la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, se recogen los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables de la Educación Secundaria Obligatoria. Así se observa cómo aparecen en el primer curso como contenido “Habilidades específicas vinculadas a la acción motriz (giros, saltos, equilibrios...), pero en ningún caso descritas ni citadas como habilidades gimnásticas; todo ello nos permite apuntar cierta crítica ante la falta de especificidad del currículo.

El objeto de comparación seleccionado para la elaboración de este trabajo responde a las motivaciones personales, relacionadas con la experiencia y estudios académicos y deportivos. A la hora de realizar el estudio creemos que se ha adaptado completamente a nuestras posibilidades. Hemos tratado de reflejar la realidad tanto en el desarrollo del trabajo como en la recogida de los datos; es un diseño adaptado, sobre todo a los recursos de los

que disponíamos. Por todo ello, estamos seguros de haber contado con los conocimientos y medios necesarios para obtener los datos.

Se aborda el trabajo mediante un estudio experimental y su estructura principal consta de una contextualización del tema en la que se hace hincapié en el planteamiento general del problema, es decir la comparación de dos estilos de enseñanza. Se inicia el tema en el contexto de la EF y más adelante se concreta en el ámbito de la gimnasia artística. A continuación se mencionan los objetivos y competencias que se pretenden alcanzar. Después se expone la metodología empleada para el análisis de los feedbacks, se describe tanto la muestra como los materiales, el contexto y las variables. Posteriormente, tras registrar los datos se extraen los resultados, para a partir de éstos formular unas conclusiones así como las posibles futuras líneas de investigación. Por último, un apartado con bibliografía consultada y los anexos que complementan el estudio.

2 Marco teórico

A continuación presentamos la fundamentación teórica en la que se enmarca nuestro trabajo. Introducimos el tema objeto de estudio abordando los estilos de enseñanza en la EF para más adelante concretar en el ámbito de la gimnasia artística y las habilidades gimnásticas. En los siguientes apartados se analizan las diferentes formas organizativas en el aprendizaje y el papel del feedback en estas dos formas organizativas, sus tipos, etc.

2.1 Los estilos de enseñanza en la Educación Física; su evolución, definiciones y objetivo.

Pasamos a centrarnos tanto en la evolución de los estilos en la EF y los feedbacks y su papel en la enseñanza, como en las definiciones de estilos aportadas por diferentes autores; por último, señalamos sus objetivos finales.

Teniendo en cuenta que el planteamiento general del problema es la comparación de dos estilos de enseñanza, partimos de una revisión bibliográfica específica en éste ámbito. Abordamos en primer lugar los estilos de enseñanza en el ámbito de la EF y su evolución en España. Desde la aparición en la década de los 70 de la obra *La enseñanza de la Educación Física*, (Mosston, 1966) y su traducción en el contexto español en la que dicho autor desarrolla su espectro de estilos, son numerosos los estudios relacionados con los estilos de enseñanza.

Desde 1970, en España se han ido aprobando leyes orgánicas en Educación, hasta comienzo de los años 80 la Ley General de Educación regulaba todo el sistema educativo. Con la implantación de nuevos currículos por la reciente Reforma del sistema educativo, los

profesionales de la enseñanza ponían en duda cómo impartir sus clases; hasta entonces en los centros educativos estaba vigente la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985), es en 1990 cuando se marca un cambio muy importante en el modelo educativo español con la implantación de la LOGSE. Así, se observó una gran evolución e interés en la enseñanza de la EF, coincidiendo con la publicación en 1991 del libro *Los estilos de enseñanza en la Educación Física*, de Delgado.

Siguiendo a Sicilia y Delgado (2002) los estilos de enseñanza se han considerado como una de las aportaciones teóricas con más relevancia para los profesionales de la actividad física y el deporte. Permiten ordenar el proceso educativo, dándole una secuencia a las actividades didácticas para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. Además significa que como docentes, cuando actuamos y nos relacionamos con nuestros alumnos, podemos estar convencidos y seguros de lo que estamos haciendo, aprovechando los recursos.

A partir de esta época son muchas las definiciones de estilos de enseñanza que encontramos. Delgado (1991, p. 37) los define como “una forma peculiar de interaccionar con los alumnos y que se manifiesta tanto en las decisiones preactivas, durante las decisiones interactivas y en las decisiones postactivas”. Como se ha señalado anteriormente, el mayor peso en las publicaciones en relación a los estilos de enseñanza se debe a este autor a lo largo de sus obras, por eso le tomamos como referencia y resaltamos otra de sus definiciones:

“el estilo de enseñanza es un modo o forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza – aprendizaje tanto a nivel técnico y comunicativo, como a nivel de organización del grupo de la clase y de sus relaciones afectivas en función de las decisiones que tome el profesor” (Delgado 1989, 1991, p. 42).

Ya en el siglo XXI, Camarero, Buey, y Herrero (2000, p. 615) interpretan que “los estilos de aprendizaje se entienden como variables personales que, a mitad de camino entre la inteligencia y la personalidad, explican las diferentes formas de abordar, planificar y responder ante las demandas del aprendizaje”.

Cualquier contenido del área de EF, puede ser llevado a la práctica bajo metodologías diferentes en función de los objetivos pretendidos, las peculiaridades de los alumnos/as y las características propuestas. Si nos centramos en dicha área, el docente es primordial dentro de la clase, pero bien es cierto que el alumno juega un papel principal. Así lo propone Blázquez (2016) pues en este ámbito de la EF el término estilos de enseñanza viene ligado al significado de estrategias didácticas, pero conceptualmente el sentido inicial que se le da

a dicho término es aquel que expresa la forma particular del profesorado de interaccionar con los estudiantes. Hemos de ser conscientes de que no existen estilos de enseñanza generalizables, queremos decir, que han de ser adaptables tanto al profesor que los plantea como a las características del alumnado y la interacción entre ambos, aparte del contexto en el que nos encontremos. De esta manera, estilos de enseñanza, “podemos definirlos como los modos o formas que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso educativo y que se manifiestan precisamente a través de la presentación por el profesor de la materia o aspecto de la enseñanza” (Sánchez Bañuelos, 1984).

Si tuviéramos que dar una definición de estilos de enseñanza clara y concisa, basándonos en Obrador et al. (2010), son básicamente la forma peculiar de utilizar los recursos organizativos de cada docente.

El objetivo final de los estilos de enseñanza es el de formar profesores con una teoría integrada de la enseñanza, que los conduzca a una mayor flexibilidad, versatilidad y efectividad, aumentando su capacidad de decisión (Mosston & Ashworth, 1996).

Una vez queda definido el término estilos de enseñanza, coincidimos con Sicilia et al. (2002) en que no son un modelo fijo; y que no son estilos puros sino que siempre destacará uno más que otro pero en ningún caso son opuestos, es decir, podemos encontrarnos con alguna característica de estilos diferentes que pueda darse en un contexto común. El educador debe dominar diferentes estilos de enseñanza y los aplicará en función de un análisis previo a la situación. En la bibliografía consultada se menciona que es frecuente encontrar a profesores que emplean varias características de diferentes estilos de enseñanza durante su actuación en las sesiones. Delgado (1991, p. 41) piensa que “lo acertado es indicar cada una de las notas características y a qué estilo de enseñanza corresponden”. En este sentido señalamos que las diferencias no son excluyentes sino que unas se complementan con otras, pero de alguna manera hay que englobar las características comunes (en muchos casos relacionadas) para distribuir los estilos de enseñanza y obtener una clasificación.

2.1.1 Distribución de los estilos

El autor anteriormente citado observa la propia práctica y surge así un proceso de distribución de los estilos de enseñanza:

- Estilos de enseñanza tradicionales: Los contenidos y la figura del docente son los elementos claves del acto didáctico. Se basan en la lección magistral.
 - o Mando directo.
 - o Modificación del mando directo.
 - o Asignación de tareas.

- Estilos de enseñanza que fomentan la individualización: pretende que los alumnos aprendan a trabajar por si mismos sin la ayuda continúa del profesor.
- Estilos de enseñanza que posibilitan la participación del alumno en la enseñanza: este tipo de estilos son los que hemos elegido para desarrollar nuestro trabajo, en este caso, como se verá más adelante existe una implicación más directa del alumno en la enseñanza, no sólo referida a su aprendizaje, sino al feedback o conocimiento de la ejecución y los resultados.
 - o Enseñanza recíproca.
 - o Grupos reducidos.
 - o Microenseñanza.
- Estilos de enseñanza que propician la socialización: hacen referencia a los objetivos de tipo social y a los contenidos actitudinales.
- Estilos de enseñanza que implican cognoscitivamente de forma más directa al alumno en el aprendizaje: plantean situaciones en las que se obliga al alumno a buscar soluciones.
 - o Descubrimiento guiado.
 - o Resolución de problemas
- Estilos de enseñanza que favorecen la creatividad: poseen un carácter incompleto y muy abierto en el proceso de aprendizaje, el papel desenvuelto de la exploración y la oportunidad de preguntar.

2.2 La gimnasia artística y las habilidades gimnásticas y acrobáticas en el ámbito educativo.

La gimnasia artística según Estapé (2002, p.15) “podemos considerarla como una especialidad deportiva profundamente vinculada a los lejanos orígenes de la actividad física “Gimnasia”, y presente ya en la moderna concepción del deporte competitivo de los primeros Juegos Olímpicos de la era moderna, como una de las especialidades deportivas de más profunda raíz olímpica”. En un sentido más técnico, la gimnasia artística es una disciplina en la que se realiza una serie de ejercicios físicos que requieren muchas cualidades físicas como la flexibilidad, fuerza, agilidad, resistencia. Además engloba tanto las actividades acrobáticas como rítmicas.

De este modo, entendemos por habilidad gimnástica y acrobática los elementos específicos que se desarrollan en el ámbito de la gimnasia artística y también en el ámbito de las actividades gimnásticas y acrobáticas, entendidas como actividades de carácter físico recreativo. Estas habilidades específicas constituyen los elementos técnicos propios, es decir los fundamentos o patrones motores básicos de la gimnasia artística (Estapé, López, & Grande, 1999).

La ejecución de este deporte según Mayolas Pi (2011), constituye el aprendizaje de una gran variedad de elementos en aparatos de muy distintas formas y medidas, con un uso muy heterogéneo de habilidades motrices, que requieren de un momento de inmensa concentración para su ejecución, siendo esta concentración muy importante para conseguir los objetivos didácticos propuestos. Normalmente los elementos van en gradiente de dificultad, desde los más básicos a los más complejos. Por eso, Estapé (2002, p. 23) apunta que, “algunos elementos acrobáticos dan pie a otros al tener perspectivas de aprendizajes futuros”. Los diferentes aparatos en gimnasia artística y la posibilidad de contacto de los deportistas con éstos, suponen una infinidad de combinaciones. Por ello, hemos seleccionado un elemento básico en la acrobacia de suelo como objeto de estudio.

2.2.1 Clasificación de la acrobacia

Es esta misma autora la que propone una clasificación en los elementos acrobáticos para comprender el proceso de enseñanza – aprendizaje con cierta lógica y siguiendo una secuenciación coherente. Según la clasificación que aporta, la paloma tiene como elementos previos los equilibrios invertidos, los puentes y los pinos puentes todos ellos agrupados en el primer grupo de elementos básicos sin fase de vuelo y con batida alternativa. La paloma aparece encuadrada dentro del tercer grupo de la clasificación en el que se recogen los elementos con apoyo de manos, con fase de vuelo y batida alternativa. Dicho elemento acrobático que se ha seleccionado para este trabajo es por tanto un elemento básico dentro de los elementos acrobáticos con apoyo de manos y fase de vuelo, significando básico como aquellos elementos que conforman la base de la acrobacia para después alcanzar series más complejas. En este caso la inversión hacia delante para volver a la posición de pie sobre ambas piernas además de conducirnos a enlazar series acrobáticas hacia delante, es también un elemento que está permitido en otras disciplinas de la gimnasia. Y cumpliendo con el concepto de transferencia en gimnasia artística: posibilidad de realizar un elemento acrobático en varios aparatos (Carrasco, 1976), la paloma tiene transferencia directa a otros aparatos como la barra de equilibrios y el salto de potro.

A partir de la revisión bibliográfica, señalamos que en el ámbito educativo los elementos acrobáticos con fase de vuelo no son fáciles de plantear en el proceso de enseñanza – aprendizaje. “Se ha definido el aprendizaje como el cambio de comportamiento de un sujeto frente a una situación dada, determinado por el hecho de que esa situación ha sido experimentada varias veces” (Argoti, 2014, p. 81). El citado autor, sugiere además que el aprendizaje se basa en una interacción continua entre lo que está fuera y lo que está en el interior del sujeto que está aprendiendo.

Además, en el proceso de aprendizaje de la gimnasia artística se señala que:

“El aprendizaje en este deporte, comienza en una edad cada vez más temprana. Esto unido a la gran variedad de elementos que el gimnasta tendrá que aprender a lo largo de su entrenamiento ha causado una gran preocupación en los especialistas por conocer qué metodología deben aplicar” (Vernetta, Delgado, & López, 1996, p. 94).

En el ámbito de entrenamiento si nos fijamos en las etapas de iniciación, Silva (2005) señala que la gimnasia artística es una modalidad que se inicia a edades muy tempranas. Sin embargo, nuestro trabajo está dirigido al ámbito educativo y sería un error partir de que no se puede aprender una paloma durante la adolescencia incluso más adelante aunque se precise de ayuda de los compañeros. Por tanto en estas habilidades la ayuda por parte del profesor o de los compañeros es un recurso muy importante para el aprendizaje, apartado que trataremos más adelante.

A continuación, veremos qué estilos de enseñanza son más específicos en el ámbito de la gimnasia artística. La utilización de MCM y GRM han sido los dos estilos que se más se parecen a los estilos elegidos para nuestra investigación, en los cuales profundizaremos más adelante.

2.2.2 Estilos de enseñanza y estrategias en gimnasia artística

Anteriormente, hemos introducido la distribución de los estilos de enseñanza en general, comprobaremos los efectos concretos que tienen y aún más en el ámbito de la gimnasia artística, siendo uno de los objetivos principales de este trabajo.

La ejecución en la gimnasia artística supone el aprendizaje de un amplio bagaje de elementos con una práctica muy variada de habilidades motrices. Según un estudio experimental de Vernetta et al. (1996), son muchos los estilos de enseñanza utilizados en la práctica, pero si como anteriormente hemos mencionado, la gimnasia artística es una disciplina en la que el aprendizaje cada vez empieza antes, unido esto a la infinidad de combinaciones de elementos gimnásticos y acrobáticos que deben aprender, cabe cierta preocupación en especialistas por conocer qué estrategias en la práctica (estilos específicos en la didáctica de la EF) deben aplicar. A pesar de esta variedad, en la mayor parte de las publicaciones se habla del método global o total y del método parcial o analítico. “La forma de afrontar el aprendizaje de muchas habilidades motrices dependerá de la complejidad de las mismas” (Sicilia, et al., 2002). Es en el campo concreto de la gimnasia donde una habilidad simple puede enseñarse con el método global, es decir, sin descomponer el gesto en partes, mientras que para las más complejas habilidades se procede a una descomposición del gesto, requiriendo primero hacer el gesto por partes y después el total (Knapp, 1981; Singer, 1986, Sicilia, et al., 2002).

Dicho esto, existe una previa necesidad de aclaración de algunos términos didácticos que vamos a utilizar. La metodología es un conjunto de técnicas para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos y que está relacionada con los problemas prácticos que han de ser resueltos. El término método sería sinónimo de todos aquellos términos que dirigen el aprendizaje del alumno, sin embargo no es científico señalar con el mismo término de método a lo que conceptualizamos como estilo de enseñanza (Sicilia, et al., 2002).

Las estrategias en la práctica se refieren a los diferentes ejercicios que forman parte de la progresión de enseñanza en una determinada habilidad. Sánchez Bañuelos (2003) recoge una clasificación para abordar la organización de las tareas a enseñar, donde las posibles progresiones que puede elegir el profesional para abordar la enseñanza de una actividad, se agrupan en estrategias en la práctica “Globales” y “Analíticas”:

- Las Estrategias Globales son aquellas que se ejecutan en su totalidad y se dividen en:
 - o Global pura.
 - o Global con polarización de la atención.
 - o Global con modificación de la acción real.
- Las Estrategias Analíticas son aquellas que se descomponen en partes y se dividen en:
 - o Analítica secuencial.
 - o Analítica progresiva.
 - o Analítica pura.

Sin embargo entre ambas no podemos decantarnos por una u otra sino que existen grandes posibilidades de combinar, por distintos factores como la técnica de cada habilidad, las características de los alumnos, el contexto en el que lo desarrollemos... por estas razones Sánchez Bañuelos (1984) nos habla de una estrategia “mixta” donde se combinan las estrategias globales y analíticas; presentando siempre la tarea de forma global aunque exista después una parte en la práctica en la que se trabaja analíticamente para volver de nuevo a la estrategia global.

2.2.3 Formas organizativas en el aprendizaje

Cuando se quiere aplicar un estilo, se necesita de unas técnicas precisas, las cuales tienen como objetivo principal seleccionar la forma más concreta de transmitir la información a nuestro alumnado, es decir, lo que realmente pretendemos que realicen. Sería por ejemplo ofrecer un buen conocimiento de resultados que proporcionamos al hacer un ejercicio, esa retroalimentación es la que ayuda a los alumnos a saber si realmente están ejecutando de manera correcta o deben mejorar la ejecución. La estrategia en la práctica, según Sánchez Bañuelos (1984) es la forma en la que el profesor organiza la progresión de la materia, el avance en las habilidades motrices, etc. por tanto nuestro trabajo está orientado a esa

organización. Distinguimos en los siguientes apartados entre las dos organizaciones empleadas en nuestro trabajo de investigación; los MCM y GRM.

2.2.3.1 Mini-circuitos

En el ámbito de la gimnasia artística, Carrasco (1976) pone en tela de juicio en los años 70 los planteamientos tradicionales en la enseñanza de la gimnasia y elabora una nueva propuesta, Los mini-circuitos, una nueva organización didáctica para las habilidades gimnásticas. Mediante este nuevo planteamiento intentó romper con las estrategias que hasta entonces eran más usuales. El alumno en vez de aprender los movimientos parciales antes de llegar al movimiento completo, evoluciona por una serie de estaciones enfrentándose tanto a los elementos parciales como al gesto global.

Esta aportación de Carrasco tuvo mucho éxito, alcanzando incluso importante divulgación en el ámbito educativo en Francia. Así mismo los mini – circuitos se consideraron como el método más idóneo para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la gimnasia y se enfatizaron una serie de ventajas citadas por varios autores (Vernetta, et al., 1996; Bueno, 2009; Zurita, 2009):

- Favorece el trabajo colectivo.
- Permite un gran número de repeticiones
- Mantiene la noción de la totalidad del gesto.
- La estabilización en el aprendizaje se ve favorecida.
- Propicia un ritmo continuo, sin interrupciones ni esperas.

Es Pieron (1992) quien ya indica el éxito de esta nueva forma organizativa, corroborando Vernetta et al. (1995) en uno de sus estudios que la eficacia de los mini – circuitos es debida a la importancia de las ayudas entre compañeros que garantiza la máxima seguridad, a la atención individualizada por parte del profesor hacia el alumno que aprende gracias a los feedbacks individuales y a que la retención en el aprendizaje es mucho mayor.

Los alumnos según Estapé et al. (1999, p. 23), “podrán ayudarse y ser ayudados en la realización de las diferentes tareas motrices con el fin de contribuir al éxito de los compañeros, de dar confianza, de elevar el nivel de colaboración del grupo, etc.” También señala que las ayudas son una característica inherente a la gimnasia artística. Muchos alumnos se sienten inseguros a la hora de realizar elementos acrobáticos porque nunca antes los habían realizado o porque se suele trabajar en un plano que no es el idóneo. Por ello las ayudas, aparte de aportar un soporte físico en la realización de la tarea, tienen como objetivo dar confianza a los compañeros. Aunque los ejecutantes sepan hacer el gesto que corresponde, las tareas que se plantean en nuestro trabajo han de precisar siempre de ayuda de los compañeros.

Se distinguen 3 tipos de ayudas, de menor a mayor grado; un moldeamiento, en la que se realiza el movimiento lentamente guiando por completo al ejecutante, la ayuda propiamente dicha que facilita la acción motriz porque se actúa como un soporte físico y la vigilancia en la que simplemente se evita la posibilidad de riesgo (Estapé, et al., 1999). En el transcurso de las sesiones de nuestro trabajo se precisará de estos tres tipos de ayuda, que coincidirán con el tipo de feedback cinestésico cuando las realice el profesor. Se tendrá en cuenta como la preferencia en las tareas de las primeras sesiones será el moldeamiento, como puede ser en la ejecución de un pino puente, para en las últimas sesiones pasar a ser la vigilancia.

2.2.3.2 Grupos reducidos.

En esta misma línea de la organización de la práctica, nos encontramos dos autores ya citados anteriormente que han llevado a cabo obras y revisiones sobre este tema. De esta forma, Mosston et al (1996) comentan la posibilidad de un estilo recíproco con el que se crea una realidad para lograr unos objetivos intrínsecos como son las relaciones entre el profesor y el alumno y entre compañeros y una posible condición para dar un feedback inmediato. Delgado (1991) se refiere a estos estilos con una participación más directa en la enseñanza y no sólo referida al aprendizaje. Se permite una colaboración de los compañeros ya sea para evaluar incidiendo en los feedbacks o para realizar funciones secundarias como modelos, ayudas, puesta y recogida del material, etc. Ese mismo autor considera que el profesor en una clase de entre 30 y 40 alumnos no puede atender a todos los alumnos, por eso la solución está en que los alumnos se agrupen para poder observarse unos a otros. De este modo, el alumno se implica mucho más en el aprendizaje, bien ayudando físicamente, enseñando lo que conoce, además se responsabiliza en el proceso de emancipación, todo esto respetando siempre las funciones del profesor.

Así mismo Delgado (1991) propone tres modalidades, enseñanza recíproca, grupos reducidos (es la que utilizamos en nuestra metodología del trabajo), y microenseñanza. Es en la enseñanza recíproca donde se divide la clase en parejas de trabajo, un miembro de la pareja será el encargado de realizar la observación de la ejecución y prestar las ayudas necesarias en la misma y el otro será el ejecutante de las tareas; posteriormente se cambiarán los papeles. Podemos utilizar esta modalidad en tareas en las que el alumno no puede realizar acciones por sí mismo y necesita ayuda, en tareas que necesitan una recuperación equivalente al tiempo de trabajo y cuando el material no es suficiente para el trabajo individual, pero sí para la mitad del alumnado, o cuando el espacio es pequeño y no puede trabajar simultáneamente toda la clase. Los grupos reducidos se diferencian de la enseñanza recíproca, en que la actividad se realiza en grupos de 3 ó 4 personas; este estilo favorece la comunicación entre sus integrantes que se reparten las siguientes tareas:

ejecutante, observador, y anotador, quien registra puntuaciones y ayuda al observador para luego realizar una reflexión conjunta; los papeles o roles van rotando. Es un estilo que implica mayor participación y responsabilidad por parte del alumnado y nos sirve tanto para la enseñanza como para organizar la evaluación mediante un control externo.

En este tipo de organización las ayudas también son asumidas por los alumnos. En el ámbito educativo lo que debería prevalecer en cuanto a las habilidades gimnásticas no es una ejecución cercana a un modelo técnico ideal como en el caso de la gimnasia artística de competición, sino que hay que tener en cuenta la colaboración y cooperación de los compañeros entre sí, además de aumentar el grado de participación de los alumnos. Puede aprender de igual manera determinada habilidad acrobática tanto el que asume un rol de ejecutante como en el rol de ayudante. En todos los casos la ayuda ha de ser correctiva, es decir, proporcionar pautas para alejarse de los posibles errores.

2.2.4 Feedbacks.

La retroalimentación es considerada por Lee, Keh y Magill (1993, p. 228) como “una función docente importante y los investigadores en pedagogía deportiva han mostrado interés en verificar esta importancia para el logro en la Educación Física”. En definitiva adopta el nombre de feedback toda la información que se recibe cuando se ejecuta una habilidad gimnástica. Nos referimos a todo refuerzo que los profesores pueden otorgar a sus alumnos para lograr que la enseñanza sea más eficiente (De Knoop, 1983; Cabrera & Ruiz, 1993; Ruiz, 1994). Por ser un tema académico muy conocido dentro de las competencias de los profesores de EF y entrenadores deportivos, es un elemento vital en la calidad de la enseñanza en las clases. Son numerosos los estudios que han comprobado la eficacia de la retroalimentación pues ha supuesto una mejora en la composición de gestos deportivos, en el aprendizaje de los alumnos y en las actuaciones de profesores y entrenadores (Zurita, 2009).

En relación con el apartado anterior acerca de las formas organizativas en el aprendizaje, Pieron (1992) afirma que la organización en las clases es fundamental para una correcta enseñanza de las actividades físicas. Son muchos los estudios en los que se analiza la relación existente entre la forma de organización y la presentación de feedbacks. En gimnasia artística el proceso de enseñanza – aprendizaje es un fenómeno complejo, pues entran en juego gran cantidad de variables; nuestro trabajo se centra en los aspectos relativos a la variable feedbacks. Es el mismo autor, Pieron (1992) el que comenta que dicha variable es fundamental también en el progreso de los alumnos y más concretamente en las habilidades gimnásticas.

Vernetta y López (1998) concluyen que los mejores gimnastas son los que realizan mayor tiempo de actividad motriz, además de ser los que mayor número de repeticiones

realizan en sus ejecuciones y, lo que más nos interesa en nuestro trabajo, que estos gimnastas reciben una gran cantidad de feedbacks específicos. Uno de los objetivos de este estudio es el interés por conocer la cantidad de feedbacks que se dan en diferentes organizaciones del aprendizaje. Nos podemos plantear la pregunta en el ámbito educativo de que si nuestros alumnos recibieran una gran cantidad de feedbacks específicos, ¿obtendrían un mayor progreso en el aprendizaje de una habilidad gimnástica frente a los que no han recibido esta retroalimentación?

La administración del feedback, de acuerdo con Cabrera et al. (1993, p. 166) “ha de ser tan inmediata y específica como sea posible, indicándose tanto los aciertos como los fallos que se hayan cometido. Actuará como motivación para que el sujeto persista en su deseo de aprendizaje y no se desanime”. De esta forma, Vergara (2008) constató que el efecto del feedback en el aprendizaje se hace notar en alumnos motivados, en relación con otros ejecutantes menos motivados. En una de las investigaciones de Murcia, Huéscar y Alarcón (2013) se relaciona el feedback del profesor de EF con la motivación del alumno. Tanto alumnos como profesores se pueden involucrar en mayor o menor medida libremente en la realización de las actividades, pero se constituye como una variable mediadora y más importante en el proceso de aprendizaje que el clima motivacional sea positivo en ambos sentidos.

Revisando la retroalimentación en numerosos estudios, hemos seleccionado 9 parámetros para clasificar la variable feedback (Cabrera, et al., 1993; Vernetta, et al., 1996; Vernetta, et al., 1998; Viciano, Cervelló, Ramírez, San-Matías, & Requena, 2003; Vernetta, López, & Gutiérrez, 2007; Zurita, 2009; Murcia, et al., 2013):

- Según el número total de feedbacks emitidos.
- Según la dirección del feedback: global (por ejemplo: “tenéis que levantar más los brazos”) e individual (“no dejes que se te caigan los brazos”)
- Según la influencia: Extrínseco e intrínseco.
- Según la forma o soporte del mensaje: verbal, visual, táctico y/o cinestésico, registro instrumental de variables orgánicas o físicas, mixto.
- Según el objetivo del feedback: descriptivo (“habéis hecho bien el pino puente”), evaluativo (“vuestro pino puente está muy bien”), explicativo (“no dobles los codos en el pino puente porque si no te puedes caer”), interrogativo (“¿crees que tu pino puente está bien?”), prescriptivo (“debes hacer el pino puente como indica en la ficha”) y emocional (“sigue así, vas por buen camino”).
- Según el carácter: positivo (“Esta bien la impulsión”), negativo (“no impulsas nada”) y neutro (“tienes que impulsar más”).

- Según el momento: simultáneo, terminal, retardado.
- Según su función del contenido de la información: conocimiento de resultados y conocimiento de la ejecución.
- Según la especificidad: específico y no específico.

3 Objetivos y competencias

En base a lo expuesto anteriormente, en nuestro trabajo de investigación mencionaremos los objetivos principales y secundarios que se pretenden alcanzar así como las competencias generales y específicas de este estudio.

3.1 Objetivos

3.1.1 Principales

- Comparar dos estilos de enseñanza en el ámbito de las actividades gimnásticas, concretamente en una habilidad específica de carácter acrobático con fase de vuelo.
- Analizar los feedbacks emitidos por el profesor durante las sesiones de aprendizaje.

3.1.2 Secundarios

- Conocer la cantidad de feedbacks suministrados en las sesiones
- Analizar la dirección del feedback suministrado (global o individual)
- Analizar la forma de dar el feedback (verbal, visual, cinestésica o mixta)
- Analizar si el objetivo del feedback es evaluativo, descriptivo, explicativo, prescriptivo, emocional o interrogativo.
- Analizar el carácter del feedback: si es positivo, negativo o neutro.

3.2 Competencias

Fundamentalmente son cinco las competencias básicas que se pretenden desarrollar como estudiantes y se encuentran definidas en la página web de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y de Deporte. Diferenciamos entre generales y específicas.

3.2.1 Generales

- Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y al deporte.
- Comprender la literatura científica del ámbito de la actividad física y del deporte

3.2.2 Específicas

- Manejar los diversos elementos de la intervención didáctica como parte de un proceso de intervención global, analizando la estrecha relación e interdependencia existente entre los mismos.

- Diseñar progresiones de aprendizaje y plantear tareas específicas para utilizar los fundamentos de los deportes en el ámbito de la enseñanza y en el proceso de iniciación deportiva.
- Interpretar resultados y controlar variables utilizando diferentes métodos y técnicas instrumentales de medición o estimación, tanto de laboratorio como de campo, y aplicarlas en sus futuras tareas profesionales en diferentes grupos de población: docencia, salud, entrenamiento y rendimiento deportivo.

4 Metodología

De acuerdo con Anguera (1988), la observación consiste en la selección, registro y, en ocasiones, codificación de un conjunto de conductas o productos de éstas. Atendiendo a esta definición afirmamos que la observación sistemática es un método observacional que reúne las características del método científico (intencional, estructurado, controlado), además de dividirse en las siguientes fases: objetivos, recogida y análisis de los datos e interpretación de estos. Sicilia et al. (2002) a través de una observación sistemática en sus investigaciones, analizan tanto los comportamientos específicos de los alumnos, como la forma de presentar las tareas por parte del profesor, que serán objeto principal de nuestro trabajo. Esto nos da una percepción de la gran importancia que tienen los estilos ya que nos van a ayudar a buscar la forma más efectiva de organizar las clases y de llegar a los alumnos, consiguiendo de este modo que los alumnos sean totalmente partícipes en las sesiones y que los docentes las impartan de una manera más atractiva. Por tanto el método empleado para la obtención de datos en nuestro trabajo es la observación.

4.1 Muestra

A continuación abordamos el apartado metodológico, estructurado en varios subapartados, por un lado la muestra en la que se distinguen los distintos sujetos participantes en nuestro estudio, el contexto en el que se ha realizado la investigación, las variables a analizar y el material utilizado, y por otro lado el procedimiento a seguir en todo momento de la investigación y la recogida de datos.

4.1.1 Sujetos experimentales

Los sujetos fueron 23 alumnos de ambos sexos (4 chicas y 19 chicos). Todos ellos estudiantes de primer curso del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León, a su vez matriculados en la asignatura Fundamentos de la Gimnasia Artística, materia de carácter obligatorio con una extensión de 4,5 créditos ETCS. La realización de esta asignatura es en el primer semestre del primer curso académico, por tanto cuando realizamos el estudio, los sujetos experimentales ya llevaban varias sesiones dedicadas al aprendizaje de los contenidos básicos pero aún no habían recibido sesiones

relacionadas con el aprendizaje de la habilidad gimnástica en cuestión, es decir la paloma, con apoyo de manos y fase de vuelo.

Sin embargo el análisis del feedback se llevó a cabo con los 12 alumnos que pertenecientes a GRM.

4.1.2 Profesores

Un alumno de 4º del Grado de Ciencias de La Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León habiendo cursado la Ampliación Deportiva en Gimnasia Artística, con experiencia en el ámbito de la gimnasia artística y con el rol de profesor en esta investigación, era quien dirigía el calentamiento, la parte principal y la vuelta a la calma de las sesiones, al mismo tiempo que participó como sujeto experimental en el estudio ya que analizamos los feedbacks que ofrecía a los alumnos durante las sesiones.

Este alumno junto con la alumna responsable del trabajo fueron quienes elaboraron las sesiones haciendo hincapié en la dificultad a la hora de elegir las tareas así como su nivel de dificultad en el proceso de aprendizaje (Leguet, 1985), y llevaron a cabo el procedimiento siempre bajo la supervisión de la tutora de este trabajo, docente en dicha Facultad y especializada en el ámbito de este deporte con una amplia carrera a sus espaldas.

4.1.3 Observadores

Para la sesión de evaluación inicial, se precisó la colaboración de observadores en las sesiones. Fue un total de 4 alumnos junto con la tutora del trabajo los que participaron en estas sesiones. Cabe destacar que todos tenían relación con el ámbito de la gimnasia, además de haber cursado la asignatura de Ampliación Deportiva en Gimnasia Artística; también con experiencia en el entrenamiento; por todo ello, consideramos que todos podrían llevar a cabo una minuciosa y correcta observación.

4.2 Contexto

La realización del estudio tuvo lugar en la sala de gimnasia de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León, diseñada específicamente para el desarrollo de las asignaturas de Gimnasia Artística y actividades gimnásticas. Su disponibilidad fue todos los lunes y martes desde el 7 de noviembre de 2016 hasta el 12 de diciembre de 2016, en un horario comprendido desde las 14 hasta las 15 horas, realizándose un total de 12 sesiones, tal como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1

Cronograma de las sesiones

Noviembre						
L	M	M	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

Diciembre						
L	M	M	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

■ Evaluación inicial ■ Sesiones 1, 2, 3 y 4 ■ Evaluación final

4.3 Variables

Se realizó un estudio experimental donde las variables a estudiar fueron las siguientes:

- La variable dependiente considerada en nuestro estudio fue la ejecución de un elemento acrobático con apoyo de manos, con fase de vuelo y batida alternativa denominada “la paloma” en gimnasia artística.
- La variable independiente fue el feedback. Se registraron las siguientes categorías en cada una de las sesiones con una organización MCM y GRM:
 - cantidad suministrada,
 - dirección bien sea global o individual,
 - forma de dar esta información (verbal, visual, cinestésica o mixta)
 - el tipo de información que se aportaba en función de las ejecuciones dependiendo de:
 - el objetivo del feedback: evaluativo, descriptivo, explicativo, prescriptivo, interrogativo o emocional.
 - el carácter del feedback: si es positivo, negativo o neutro.

4.4 Materiales

A lo largo de la fase experimental se utilizaron diferentes materiales, que agrupamos por un lado en material didáctico es decir, material específico para el proceso de enseñanza-aprendizaje de elementos de gimnasia artística y material audiovisual utilizado para la observación de las sesiones y registro de las variables objeto de estudio.

4.4.1 Material didáctico específico

El material didáctico propio de la gimnasia artística que se utilizó en las diferentes sesiones nos facilitó las condiciones de asimilación y ejecución del movimiento seleccionado además de proporcionar una seguridad a la hora de realizar los elementos por parte de los sujetos experimentales. El material fue el siguiente: espalderas, colchonetas, plintos, trampolines, minitramps, etc. (véase anexo nº6). Además se acondicionó de diferente forma para las tareas o ejercicios que se propusieron.

4.4.2 Material para la observación y registro

Por una parte, para una correcta observación de las sesiones se utilizaron dos trípodes con dos cámaras de vídeo una Casio Exilim EX-FH20 dispuesta en sentido frontal y otra Canon Digital IXUS 75 en sentido lateral, para obtener una imagen panorámica, de tal manera que abarcara todas las estaciones y todos los alumnos que practicaban los ejercicios.

Por otra, para poder recoger durante cada sesión la grabación del sonido de las indicaciones que daban el profesor y cada uno de los alumnos que actuaba con el rol de profesor, se dispuso de un equipo de microfonía inalámbrico con un amplificador. De esta forma, pudimos registrar y analizar las diferentes categorías del feedback. Es una gran ventaja la utilización de este recurso para poder registrar los datos mediante el método observacional sin embargo cabe destacar un aspecto negativo, ya que es un aparato delicado y exige mucho cuidado a la hora de colocarlo e intercambiarlo entre los compañeros.

Para el análisis de datos se elaboró una planilla en Excel en la que se recoge toda la información de la variable independiente del trabajo es decir, los feedbacks (véase anexo 7).

4.5 Procedimiento

4.5.1 Selección de la muestra

Para la selección de la muestra, se proporcionó una solicitud de colaboración a los alumnos de la asignatura de Fundamentos (véase anexo nº1) en la que se les proponía participar en nuestro trabajo, comentándoles el procedimiento y la motivación hacia ello, de manera que los sujetos podían participar de forma totalmente voluntaria, siendo los sujetos íntegramente aleatorios.

Reunida la muestra, se administró de nuevo un cuestionario de evaluación inicial (anexo nº2) preguntando qué habilidades gimnásticas conocían o realizaban antes de comenzar la asignatura de Fundamentos, para averiguar el nivel de aprendizaje de los sujetos y poder elaborar a partir de éste, el contenido de las sesiones. Se les preguntaba también si anteriormente habían practicado alguna modalidad gimnástica y si conocían con anterioridad la variable dependiente de nuestra investigación, es decir, la paloma.

4.5.2 Organización de la muestra

Una vez seleccionada la muestra de 23 sujetos, se establecieron dos grupos de trabajo. Para intentar homogeneizarlos lo más posible, se realizó una sesión de evaluación inicial en la que ejecutaban los movimientos previos más importantes para el aprendizaje de la paloma. Para evaluar este conjunto de elementos, llegando a un acuerdo entre profesores y

tutora, creamos una rúbrica de puntuación basándonos en el movimiento ideal (véase anexo 3). De tal forma que los alumnos realizaron cada una de las pruebas, mientras los observadores fueron anotando las puntuaciones en una hoja de registro (anexo nº4 y 5), con ayuda de la rúbrica.

4.5.3 Desarrollo de las sesiones

Una vez que los alumnos realizaron la sesión de evaluación inicial, y analizamos sus resultados (véase anexo 4 y 5), se observó que la mayoría obtuvo altas puntuaciones en los elementos previos del aprendizaje de la paloma, por tanto, vimos que todos ellos serían probablemente capaces de realizar este elemento, a pesar de que fuese gracias a las ayudas. Para la agrupación de los sujetos, se dio la opción de elegir participar en la investigación o bien en las sesiones impartidas los lunes o bien los martes, siempre y cuando hubiera el mismo número de sujetos en cada grupo.

Cuando la muestra estuvo distribuida, empezamos con el desarrollo de las sesiones. Ambos grupos realizaron la misma sesión para el aprendizaje de la paloma, nuestra habilidad gimnástica seleccionada como variable dependiente. Sin embargo en esta fase de entrenamiento se aplicó a cada grupo un tipo de organización diferente, los MCM y GRM. En nuestro caso los alumnos no habían realizado nunca antes la paloma y podemos señalar que rápidamente realizaron en las sesiones el elemento de forma global, siempre y cuando fuese con muchas ayudas.

El número total de sesiones fue de 12 con una duración de 50 minutos aproximadamente cada una: 6 para el grupo de los lunes y 6 para el grupo de los martes. En cuanto a estructura de la sesión se refiere, en ambos grupos las sesiones estaban formadas por: un calentamiento de 10 minutos, una parte principal de 25 minutos y una vuelta a la calma 10 minutos (véase anexo 6)

El primer grupo de los lunes, efectuó un aprendizaje de la paloma mediante el MCM. Durante todas las sesiones los mini-circuitos contenían 4 o 5 estaciones, donde los sujetos realizaron una única repetición de cada estación del circuito. El tiempo de práctica fue de 5 minutos, haciendo 3 rondas con un descanso de 3 minutos entre éstas, de tal forma que el tiempo total de práctica fue de exactamente 24 minutos. El profesor dio consignas a medida que los alumnos iban realizando los ejercicios, a su vez en los 3 minutos de descanso proporcionó información sobre las ejecuciones.

En cada estación tenían una ficha de observación en la que aparecían los ejercicios a realizar (anexo 9). Las fichas fueron previamente explicadas por el profesor para aclarar cualquier posible duda. Además, se requería de ayudas en varios ejercicios de algunas de

las estaciones; así, el sujeto que realizaba la ejecución en una estación se quedaba para ayudar al siguiente compañero y una vez había ayudado pasaba a la siguiente estación y así consecutivamente.

El segundo grupo de los martes, fueron los alumnos que aprendieron la ejecución de la paloma mediante el modelo de enseñanza de GRM. Se dividió la clase en grupos de 4 sujetos, donde todos tuvieron tanto el rol de ejecutante como el rol de observador. El tiempo para trabajar en cada estación fue por cada subgrupo de 6 minutos. De tal forma que el tiempo de compromiso motor fue igual que en el caso del grupo de los lunes. En cada una de las estaciones por cada minuto de actividad se cambiaban los roles entre los subgrupos consiguiendo así que todos participaran como observadores, como ejecutantes o como ayudantes. Por lo que fueron importantes también las ayudas entre compañeros en cada subgrupo ya que el que no estaba ni observando ni ejecutando era quien realizaba las ayudas

En este tipo de organización el papel del profesor en el desarrollo de estas sesiones, se limitó simplemente a supervisar y aclarar dudas, mientras que en el grupo de los lunes aparte de desempeñar el rol de profesor, ayudaba a los alumnos en las tareas y suministraba los feedbacks correspondientes.

Al igual que en MCM, en cada estación se presentó una ficha de observación, que además de aclarar los ejercicios que debían realizar en cada posta, se detallaban los puntos clave de la ejecución en los que tenían que prestar importante atención sobre la realización de sus compañeros, para focalizar en los puntos clave indicados y una vez observado el movimiento ofrecer el feedback correspondiente. Se pretendía con estas fichas que la observación fuera rigurosa, minuciosa y lo más detallada posible.

4.6 Registro de los datos

En cuanto a la técnica de procesamiento a partir de los datos obtenidos, para llegar a las conclusiones, todos los datos de nuestra investigación han sido analizados elaborando una hoja de cálculo a través de una base de datos en el programa informático Excel. Dicho programa consta de una técnica sencilla de análisis estadístico, que nos permite manipular los datos numéricos sobre la variable dependiente, cuántos feedbacks en total se han proporcionado, cuál es la media según la dirección de la información proporcionada, según su forma y su objetivo, cuántos son verbales, cinestésicos, visuales o mixtos, o cuántos son descriptivos, evaluativos, comparativos, prescriptivos y emocionales.

5 Resultados

En cuanto a la variable objeto de estudio, los feedbacks, se presentan a continuación los resultados de cada una de las categorías en los que se dividen (cantidad, dirección, forma, objetivo y carácter) así como su análisis.

5.1 Cantidad y dirección

Respecto a la variable cantidad de feedback, se puede constatar como sumándolos, en ambos grupos se obtiene un número muy similar. Sin embargo en cuanto a los resultados obtenidos respecto a la variable dirección, se comprueba la abundancia de feedbacks globales del grupo de los lunes, 343 (69% del total) frente a 154 de tipo individual, al contrario que el grupo de los martes que obtiene un total de 62 tipo global con respecto a 406 de tipo individual, casi el 87% del total suministrados. (Véase tabla 2).

Tabla 2

Datos totales de la categoría cantidad y dirección del feedback.

	CANTIDAD	DIRECCIÓN	
		Global	Individual
LUNES	497	343	154
MARTES	468	62	406

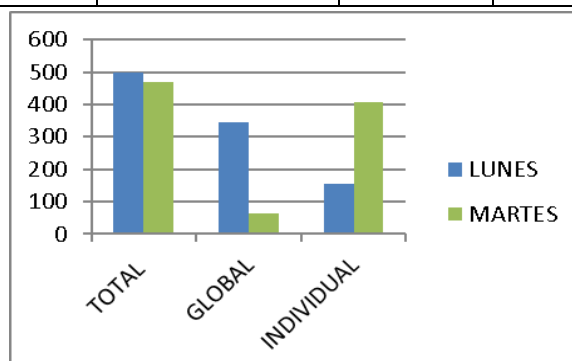


Figura 1: Cantidad y dirección de feedbacks (individual o global), obtenidos en el grupo lunes y martes.

5.2 Forma

Por lo que respecta a los datos obtenidos, en cuanto a la forma que tiene el profesor a la hora de intervenir, hemos observado tanto para el grupo de los lunes como para el de los martes cómo el 100% de las intervenciones son verbales; sin embargo, son muy reducidas las ayudas visuales, tan sólo 36 para los MCM y 16 para los GRM (6.8 y 3.4% respectivamente). Por último, en cuanto a la forma cinestésica se aprecia que son nulas en el segundo grupo y muy escasas, 10, tan solo el 2% del total en el primer grupo de los MCM.

Tabla 3

Datos totales de la categoría forma del feedback.

	VERBAL	VISUAL	CINESTÉSICO
LUNES	497	34	10
MARTES	468	16	0

5.3 Objetivo

De los seis tipos de información seleccionados y que aportaba el profesor o los alumnos con rol de profesor en función de las ejecuciones a juzgar por los resultados, existen diferencias significativas entre ellos, pero no se constatan diferencias entre cada uno de los grupos. En la figura 3, se puede observar la representación de los datos globales de la variable objetivo del feedback. Destacamos que más del 50% son de tipo prescriptivo, siendo en el grupo de los lunes un total de 252 frente a 260 en el de los martes. El segundo tipo que se dio con más frecuencia fue el evaluativo con puntuaciones entorno a los 100 feedback en ambos grupos. Son escasos los de tipo descriptivo y explicativo, 29 y 46 respectivamente para el grupo de los MCM y 45 tipo descriptivo y 29 feedback tipo explicativo en GRM. Son casi inexistentes los interrogativos, con tan sólo 6 representando tan sólo el 1.2% del total en el grupo de los lunes y no aparece en el de los martes. Las puntuaciones obtenidas en los feedback emocionales no sobrepasan el 10% del total, a pesar de esto, se aprecian valores de 63 para el grupo de los MCM frente a 39 en GRM.

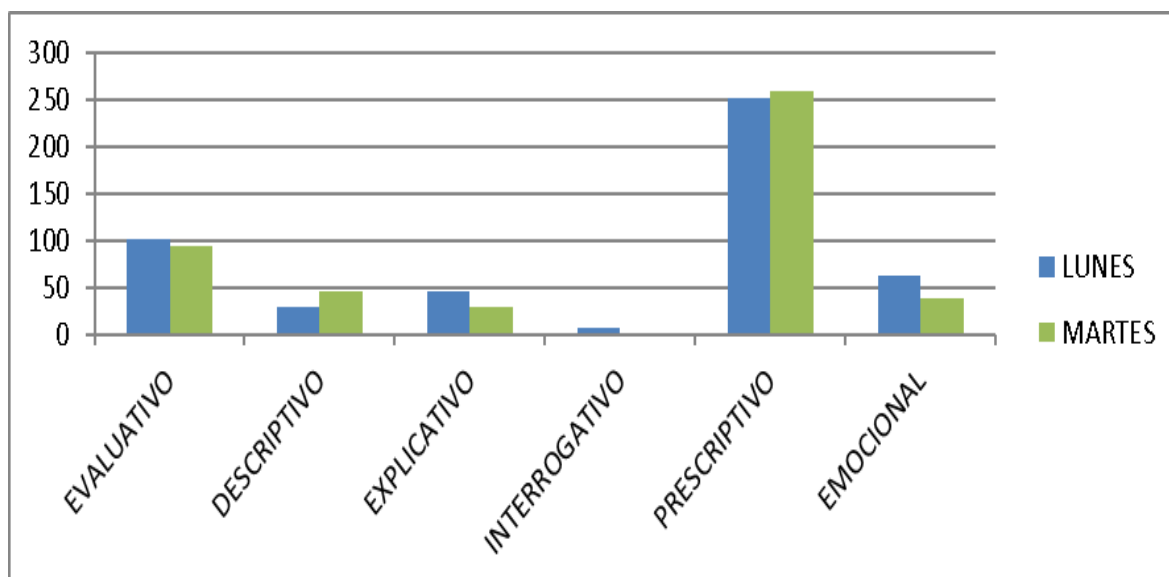


Figura 2: Objetivo de feedbacks (evaluativo, descriptivo, explicativo, interrogativo, prescriptivo, emocional), obtenidos en el grupo lunes y martes.

5.4 Carácter

Los valores de la figura 4, muestran que existen diferencias significativas en cuanto al carácter del feedback. Así los resultados confirman que en el grupo que realizó los MCM se administraron 197 de tipo positivo y 65 de tipo negativo, frente a GRM que ofrecieron 97 positivos y 171 feedbacks de tipo desaprobativo. Sólo el 13% son de tipo negativo en el primer grupo mientras que en el segundo grupo rondan el 36.5%. Las diferencias entre los dos grupos no son tan relevantes en cuanto a los de tipo neutro, ya que ambos tienen un valor muy similar.

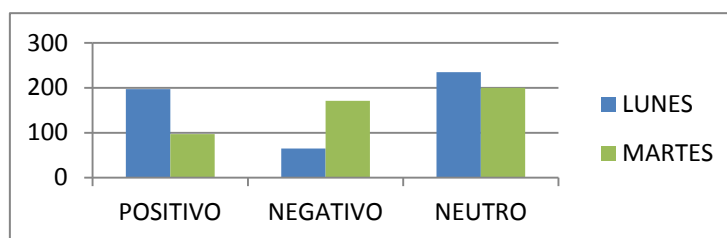


Figura 3: Carácter de feedbacks (positivo, negativo y neutro), obtenidos en el grupo lunes y martes.

6 Discusión

Al inicio de este trabajo se planteó analizar cómo eran los tipos de feedback aportados por el profesor en diferentes formas de organización en un proceso de enseñanza aprendizaje. La variable independiente y sus diversas categorías juegan un papel fundamental tanto en la forma de organización de los MCM como en GRM.

En relación con la cantidad de feedbacks administrados no existen diferencias significativas independientemente de la forma de organización realizada (Calderón, Palao, & Ortega, 2005). Se comprobó que la frecuencia absoluta total en los MCM y GRM fue muy similar sin apreciar diferencias. El aumento de la cantidad de feedback según Pieron (1992, p.17), “depende más de las cualidades profesionales adquiridas que de simples dotes pedagógicas” y en nuestro caso en ambos grupos quienes los ofrecen son alumnos de primer curso de la Universidad.

La presentación de feedbacks de tipo individual para el aprendizaje de habilidades gimnásticas es fundamental para un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz (Vernetta, et al., 1998). No obstante Calderón, Palao y Ortega (2005) consideran que los resultados en la categoría de dirección del feedback están condicionados por la persona que imparta las clases y los administre. Así, en nuestro estudio el encargado de dirigir las sesiones en los MCM fue un alumno de 4º curso de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y cuando se trataba de feedbacks de tipo global comprobamos la abundancia, frente a los GRM, pues los encargados de administrarlos fueron alumnos de primer curso de la misma carrera

universitaria y en contraposición, en este caso existía mayor frecuencia de los de tipo individual. El feedback individual resulta útil para que los ejecutantes puedan modificar la tarea; quizás el profesor emitió más de tipo global para mantener la atención, el control y la gestión de la clase en su totalidad sin embargo en los GRM los alumnos-profesores sólo prestaban atención como máximo a tres ejecutantes, por eso la mayoría de los feedbacks fueron dirigidos a un alumno individualmente.

Según Vernetta et al. (1998) independientemente de la forma de organización, en cuanto a la categoría de forma, los de tipo verbal-cinestésicos son imprescindibles cuando se trata de aprender una habilidad gimnástica, ya que las ayudas no sólo son verbales sino manuales, también favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de facilitar y dar seguridad al ejecutante. En nuestro estudio, en el caso de los alumnos que realizaron el aprendizaje de la paloma en los GRM, no se dio ninguna información de tipo cinestésico, quizás porque los alumnos no conocían ni el movimiento ni cómo eran las fases de la habilidad gimnástica. Asimismo en este tipo de organización los alumnos estaban sujetos a roles específicos, unos ejecutaban y otros ayudaban, por lo que el observador que actúa de profesor se quedaba al margen del resto, únicamente ofreciendo la información verbal oportuna sin ayuda manual.

Para Pieron (1992) obedeciendo al tipo de información que se aporta en función de las ejecuciones y dependiendo del objetivo del feedback, lo más adecuado es tener una reacción prescriptiva. Esta prescripción es la que acentúa en el error a evitar además de proponer soluciones, por eso en estos tipos se suministran instrucciones directas sobre lo que el alumno tiene que hacer. La mayor parte de los feedbacks en nuestro estudio eran de tipo prescriptivo coincidiendo así con Zurita (2009), quien también pone de manifiesto que los feedbacks de este tipo se dan en la mayoría de los casos cuando de habilidades gimnásticas se trata. Además los resultados coinciden con los datos obtenidos en otros estudios en los que, guardando cierta similitud en las formas organizativas, se llevó a cabo su comparación: el tipo de feedback más utilizado fue el prescriptivo y el segundo empleado era el de tipo evaluativo en el que se emite un juicio de valor comparando con la ejecución ideal. Sin embargo fue casi inexistente el feedback de tipo interrogativo, lo que nos resulta extraño ya que preguntando al ejecutante provocamos un análisis y grado de conciencia propio resultado de la acción que se ha realizado (Vernetta, et al., 1998; Calderón et al., 2005). lo que nos parece sumamente importante para su mejora en el aprendizaje

La forma más simple de ofrecer una retroalimentación cuando un alumno ejecuta una habilidad gimnástica consiste en evaluarla. Existen muchas formas de intervenir afirmativamente para favorecer un clima positivo en clase, pero según Pieron (1992)

mediante la observación, se tiene por costumbre justificar las ejecuciones de manera desfavorable con más frecuencia que justificando esa ejecución de manera positiva. En nuestro caso los resultados más significativos se produjeron en la categoría de los feedbacks positivos, negativos y neutros. Pues bien, nos encontramos que sus valores de tipo positivo fueron mayores en el grupo que realizó los MCM. Este tipo de reacción lo que pretende es incitar el esfuerzo y animar a los alumnos (Pieron, 1992), quizás en nuestro estudio el profesor, que fue el que desarrolló todo el proceso de investigación, quería que todo saliera en orden, pero bien es cierto que en el grupo de los martes los alumnos fueron quienes realizaban el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante los GRM, y ahí se corroboró que la administración de feedbacks de tipo negativo era mucho mayor. La formación de los alumnos en las habilidades específicas suele partir de la adquisición de unas técnicas que provienen del campo del entrenamiento, donde se busca la ejecución cercana al modelo ideal, lo que supone corregir constantemente emitiendo muy a menudo correcciones negativas. A pesar de la diferencia significativa en cuanto al tipo de feedback positivo, en ambos grupos los valores de este tipo aprobativos han sido muy bajos y Vernetta et al. (1998) destaca que deberían registrarse valores más altos, e interpretar de forma positiva los feedbacks que resultaron ser de carácter negativo.

7 Conclusiones

Una vez analizado y discutido los resultados del presente trabajo las conclusiones obtenidas son las siguientes:

En primer lugar, se observa que cuando los feedbacks son de tipo positivo, corresponden a profesores que ya llevan años de experiencia en la enseñanza mientras que cuando estos profesionales se inician en esta carrera, los feedbacks tienden a presentarse en modo negativo; , así, suele ser común que profesores con excasa experiencia valoren negativamente algún un aspecto de la ejecución. A la hora de suministrar la información a los alumnos es preferible aportar una prescripción, es decir una instrucción directa sobre lo que tiene que realizar en otras ejecuciones para superar el error frente a insistir o recalcar éste.

En segundo lugar, si queremos que el alumno tome conciencia sobre su propia ejecución lo correcto sería utilizar una retroalimentación interrogativa. Este tipo de feedback en nuestro caso fue casi inexistente, lo que nos puede resultar sorprendente pues preguntando al ejecutante: ¿cómo te has sentido al realizar la tarea? o si piensa que ha ejecutado de manera correcta los gestos técnicos: ¿te has fijado si has flexionado los brazos?, provocamos un análisis y grado de conciencia propio, resultado de la acción que se ha realizado. Ahora bien, cuando no obtenemos respuesta se suele reemplazar por el feedback prescriptivo, que fue lo que observamos, siendo la mayoría de este tipo.

En tercer lugar, concluimos que los feedback de tipo cinestésicos son imprescindibles junto a los verbales cuando se trata del aprendizaje de una habilidad gimnástica, pues favorecen el aprendizaje además de ofrecer seguridad. En nuestro trabajo todas las aportaciones fueron verbales porque los sujetos estaban condicionados al colocarles el equipo de microfonía; sin embargo, las ayudas cinestésicas por parte del profesor y los alumnos-profesores fueron limitadas, porque quizá debido a que los ejecutantes fueron los que aportaban esa ayuda manual en las sesiones de aprendizaje.

En cuarto lugar, en los GRM en cuanto a la actitud y disposición cooperativa de los alumnos, se observa cómo el papel del profesor que reciben en delegación y la mutua confianza, facilita en este caso una mejor comunicación con el profesor. A pesar de las exigencias que conlleva para el profesor elaborar las fichas de tareas en una secuencia lógica y progresiva, detectando los componentes más significativos y determinando con claridad todos los criterios de ejecución de cada tarea, al haber unos roles específicos en este tipo de organización, se intenta que los alumnos con rol de observador reflexionen sobre los criterios de observación utilizados, induciéndoles a su correcta aplicación, es decir que sean capaces de detectar discrepancias, desarrollando la capacidad de expresión y comunicación de los feedbacks.

En quinto lugar, los MCM son un tipo de estilo centrado en la tarea y su repetición, intentando disminuir los errores y necesaria para alcanzar los resultados. Los alumnos han de ajustarse a las prescripciones, es decir las fichas y los feedbacks administrados por el profesor, que se dan sobre la ejecución. Por parte de los alumnos simplemente tienen que asumir las decisiones que influyen en el resultado, y que no deben distraerse ni molestar a los compañeros aceptando que es un tipo de trabajo más individualizado frente a los GRM es decir, trabajo grupal..

En sexto lugar, las fichas y su contenido recuerdan al alumno los detalles además de evitar, aclarar, transmitir y repetir las instrucciones aportadas por el profesor. Gracias a este recurso se pretende que el profesor disponga de más tiempo para organizar la clase y para dar la información precisa. Las fichas orientan a los alumnos e impiden que desvirtúen las directrices del profesor; además los alumnos deben seguir un orden predefinido en la ejecución de las tareas.

En lo que se refiere a su elaboración de este estudio, ha sido muy enriquecedor en lo que a mi experiencia se refiere tanto por la puesta en práctica de las sesiones con los compañeros como en la adquisición de conocimientos; pero a la vez me he dado cuenta de la dificultad de la recogida de datos. El análisis de vídeos y las grabaciones de los micrófonos; al tratarse de un trabajo muy minucioso, requiere de mucha constancia y resulta bastante complejo clasificar las intervenciones verbales. La aplicación de este estudio en

diferentes ámbitos podría tener interés y utilidad por lo que a continuación exponemos futuras líneas de investigación relacionadas con nuestro trabajo.

8 Aplicaciones prácticas y futuras líneas de investigación

Con el presente trabajo se pretende adquirir conocimiento para poder ponerlo en práctica además de contribuir en otras investigaciones. El objetivo es que pueda servir de ayuda para otros posibles estudios. Una futura aplicación práctica sería utilizar la misma metodología pero analizar otras variables como pueden ser diferentes categorías de feedback según el momento en el que se administre (simultáneo, terminal, retardado) o según la influencia (extrínseco e intrínseco), o si el feedback tiene que ver con la motivación que expresa tener el alumno. Podríamos plantearnos analizar mediante cuestionarios o entrevistas qué efecto posee el feedback en los alumnos que presentan mayor motivación en contraposición a los que resultan estar menos motivados para aprender estas habilidades.

Como posible futura investigación, teniendo en cuenta que las nuevas tecnologías están en pleno auge y su importancia hoy en día es evidente, podríamos estudiar cuál es el mejor uso de las nuevas tecnologías, cómo blogs, redes sociales, videoconferencias empleados para el visionado de la propia ejecución a modo de autoevaluación y cuál sería la mejor forma de asignarlas junto el resto de elementos de este proceso, además de comprobar el efecto que produce en los alumnos y en el aula y sobre todo si éstas influyen en el tipo de feedback que puede aportar el profesor y cómo lo reciben o integran los alumnos (Palao, 2011).

9 Referencias bibliográficas

- Anguera, M. T. (1988). *Observación en la Escuela*. Barcelona: Graó.
- Anguera, M. T., Blanco, A., Losada, J. L., & Hernández, A. (2000). La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 24(5), 63-82.
- Argoti Álvarez, J. A. A. (2014). Modelos de aprendizaje y tic en la escuela. *Revista UNIMAR*, 28(3).
- Bueno García, J. L. (2009). Efecto de dos formas organizativas del medio gimnástico: organización en hileras y organización en mini-circuitos, en el aprendizaje y retención de una habilidad gimnástica: Flic-flac atrás. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 25.

- Blázquez Sánchez, D. (2016). *Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*. Barcelona: INDE.
- Cabrera Suárez, D., & Ruiz Llamas, G. (1993). Utilización del feedback en la enseñanza de habilidades motrices en la educación física. *El Guiniguada*, (4), 165-176.
- Calderón Luquin, A., Palao Andrés, J. M., & Ortega Toro, E. (2005). Incidencia de la forma de organización sobre la participación, el feedback impartido, la calidad de las ejecuciones y la motivación en la enseñanza de habilidades atléticas. *Cultura, ciencia y deporte*, 1(3).
- Camarero Suárez, F., Buey, F. M. D., & Herrero Diez, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4).
- Carrasco, R. (1972). *Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès*. Ed. Vigot, París.
- Carrasco, R. (1976). *Pédagogie des agrès*. París: Ed. Vigot.
- De Knopp, P. (1983). Effectiveness of tennis teaching. En Telema, R et al (Eds), *Research in scholl physical education. The foundation for promotion of physical culture and health*, 228-234.
- Delgado Noguera, M.A. (1991). *Los estilos de enseñanza en Educación Física*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Delgado Noguera, M. A. (1989). Análisis de las interacciones en las clases de Educación Física. *Apunts*, 16-17.
- Etapé, E. (2002). *La acrobacia en Gimnasia Artística. Su técnica y su didáctica*. Barcelona: INDE.
- Etapé, E., López, M., Grande, I. (1999). *Las habilidades gimnásticas y acrobáticas en el ámbito educativo. El placer de aprender*. Barcelona: INDE
- Knapp, B. (1981). *La Habilidad motriz en el Deporte*. Valladolid: Miñón.
- Lee, A. M., Keh, N. C., & Magill, R. A. (1993). Instructional effects of teacher feedback in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(3), 228-243.
- Leguet, J. (1985). *Actions motrices en gymnastique sportive*. París: Vigot.
- Mayolas Pi, C. M. (2011). Instrumento de valoración de las habilidades gimnásticas acrobáticas: una experiencia en secundaria. *Movimiento humano*, (2), 89-100.
- Mosston, M & Asworh, S. (1996) *La enseñanza de la Educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona. Hispano Europea.
- Mosston, M. (1966). *Teaching physical education. From command to discovery*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing.
- Murcia, J. A. M., Huéscar, E., Peco, N., & Alarcón, E. (2013). Relacion del feed-back y las barreras de comunicacion del docente con la motivacion intrinseca de estudiantes adolescentes de educacion fisica. *Anales de Psicología*, 29(1), 257.

- Obrador, E. M. S., Mora, D. H., Álvarez, J. L. H., Madrona, P. G., López, L. M. G., Sánchez, D. B.,... & Buendía, R. V. (2010). *Didáctica de la Educación Física* (Vol. 42). Grao.
- Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León
- Palao Andrés, J. M. (2011). Efecto de distintas estrategias de presentación de feedback mediante vídeo en clases de Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (106), 4.
- Pieron, M. (1988). *Pedagogía de la actividad Física y el Deporte*. Málaga: Ed. Unisport.
- Piéron, M. (1992). La investigación en la enseñanza de las actividades físicas y deportivas. *Apunts*, 30, 6-19. Barcelona
- Ruiz, L.M. (1994). *Deporte y Aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid. Ed. Visor.
- Sánchez Bañuelos, F. (1984). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez Bañuelos, F. (2003). *Didáctica de la educación Física*. Madrid: Editorial Pearson Educación.
- Sicilia, A., & Delgado, M. A. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza: Análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar*. (Vol. 23). Barcelona: Inde.
- Silva, M. R. (2005). Composición corporal de las gimnastas de competición. *Revista Digital-Buenos Aires [Serie en Internet]*, 10, 85.
- Singer, R. N. (1986). *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Barcelona: Hispano Europea.
- Vergara Tapia, M. A. (2008). Feedback y su Efecto en el Aprendizaje de Habilidades de Equilibrio Dinámico. *Educación física Chile*, (267), 35-45.
- Vernetta, M., & López, J. (1995). Hacia una transformación de la práctica de la Gimnasia con aparatos en el ámbito educativo. *Habilidad Motriz*, 6, 37-43.
- Vernetta, M., & López, J. (1998). Análisis de diferentes categorías del feedback en dos formas organizativas del medio gimnástico. *Habilidad Motriz*, 4, 113-130.
- Vernetta, M., Delgado, M. A., & López, J. (1996). Aprendizaje en Gimnasia Artística. Un estudio experimental con niños que analiza ciertas variables del proceso. *European Journal of Human Movement*, 2, 93-112.
- Vernetta, M., López, J., & Gutiérrez, A. (2007). Relación entre el conocimiento previo del error y el tipo de feedback generado durante el proceso. Un estudio experimental en Gimnasia Aeróbica de Competición. *Revista Nacional de Educación Física*. 6 y, 7, 161-180.

- Vernetta, M., López, J., & Panadero, F. (2000). *Unidades didácticas para secundaria XI. Habilidades gimnásticas: Minicircuitos*. Zaragoza: INDE Publicaciones.
- Viciano, J., Cervelló, E., Ramírez, J., San-Matías, J., & Requena, B. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la ef y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *European Journal of human movement*, 10.
- Zurita Pérez, R. (2009). Diferencias en el aprendizaje de la habilidad gimnástica del mortal adelante según la aplicación de diferentes tipos de feedback. *Revista digital innovación y experiencias educativas*.14.

10 Anexos

10.1 Anexo 1: Solicitud de colaboración de los alumnos de la asignatura de Fundamentos.

Nuestros nombres son Oliver Villalba y Sara Cerezo y hoy os propongo participar en la investigación de un TFG relacionado con la gimnasia artística. Será un proyecto en el cual vosotros, como alumnos colaboradores, participaréis activamente y me ayudaréis a comparar dos estilos de enseñanza a la hora de aprender un elemento gimnástico con fase de vuelo.

Con este trabajo me ayudaréis tanto a mí como a vosotros, ya que os va a ser de gran utilidad para vuestro aprendizaje acrobático y para la asignatura fundamentos de gimnasia artística. Esto es debido a que en mi trabajo tocaremos contenidos que habéis visto o veréis dentro de esta asignatura.

El procedimiento es el siguiente: deberíais quedaros después de clase (lunes y martes de 14 a 15 horas) para realizar una sesión con una serie de ejercicios con una metodología específica para aprender un nuevo elemento con fase de vuelo, probablemente la paloma. La investigación constaría de unas 6 a 8 sesiones (6-8 semanas) y comenzaríamos a ponerla en marcha el próximo día 17 de octubre.

Dicho esto espero que os lo penséis bien y me podáis hacer el enorme favor, que como ya os he dicho os vendrá muy bien para vuestras clases de fundamentos y ampliar vuestros conocimientos.

Muchas gracias de antemano,

Sara Cerezo.

10.2 Anexo 2: Cuestionario de evaluación inicial

¿Qué habilidades acrobáticas hacías antes de comenzar la asignatura de fundamentos?				
	SI	NO	Con ayuda	Sin ayuda
Volteos adelante y atrás				
Equilibrio Invertido				
Invertidos en acrosport				
Pirámides				
Pino voltereta				
Puentes				
Pino puente				
Puente atrás o remontado				
Quintas				
Rueda Lateral				
Paloma a llegar con 1 pierna				
Paloma a llegar con 2 piernas				
Rondada				
León				
Flic-flac atrás				
Rondada flic-flac				
Mortal adelate				

1. ¿Habías practicado anteriormente Gimnasia Artística o alguna modalidad gimnástica o acrobática?

SI NO

2. Cita qué modalidades

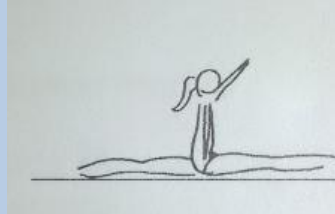
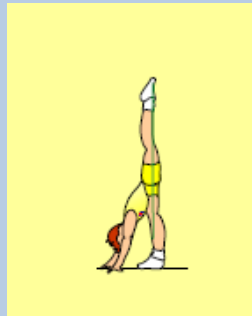
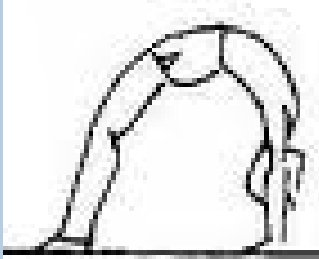
3. ¿Dónde?


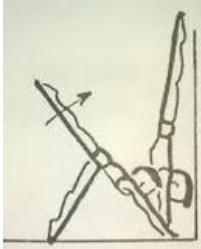

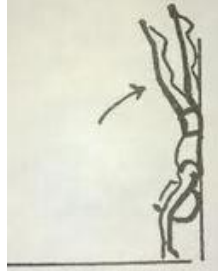

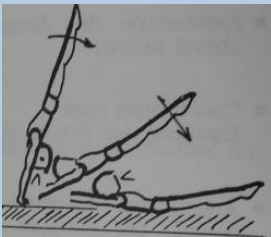
4. ¿Conocías con anterioridad lo que es una paloma?

5. ¿La has practicado alguna vez?

6. En caso afirmativo, ¿dónde? ¿con ayudas o sin ayudas?

10.3 Anexo 3: Rúbrica evaluación inicial

ASPECTOS VALORAR	A	DESCRIPTORES (niveles de logro)			
		4	3	2	1
SPAGAT		Consigue realizar el estiramiento con las piernas completamente extendidas 180°, las manos a cada lado del cuerpo.	Realiza el estiramiento quedándose entre 10-20cm del suelo, con las piernas extendidas menos de 180°, las manos a cada lado del cuerpo y apoyadas en el suelo	Realiza el estiramiento quedándose a 20-30cm del suelo, con las piernas extendidas, las manos a cada lado del cuerpo y apoyadas en el suelo	Realiza el estiramiento quedándose a más de 30cm del suelo.
LANZAMIENTO		Consigue lanzar la pierna llegando a los 180° (1) y con las piernas extendidas (2) y manos completamente apoyadas en el suelo (3)	Consigue lanzar la pierna pero falla en uno de los aspectos: no llega a los 180°(1), no lleva las piernas extendidas (2) o no apoya las manos completamente en el suelo (3)	Realiza el lanzamiento fallando en más de un aspecto: no llega a los 180° (1), no lleva las piernas completamente extendidas (2) y no apoya las manos completamente en el suelo (3)	Ninguna de las dos piernas está estirada, no consigue apoyar las manos en el suelo.
PUENTE		Tomar medidas: d1 y d2 d1: distancia entre los talones y las manos en posición de puente. d2: distancia de pie con brazos en alto desde las manos hasta los talones $i = (d1 \times 100) / d2$			
PINO CONTRA COLCHONETA		Consigue realizar el movimiento a llegar al apoyo de la pared y después mantener 3 segundos sin este apoyo y con una buena	Consigue llegar al apoyo de la colchoneta, la colocación es buena, pero no puede separarse de la colchoneta o aguantar los 3	Consigue llegar a la vertical con el apoyo en la colchoneta pero la colocación no es buena, fallando en	No consigue llegar a la vertical o falla en los dos aspectos: alineación (1) y

	<p>colocación: alineación hombro-cadera- pies y en posición de bloqueo.</p> 	<p>segundos.</p> 	<p>uno de los aspectos: alineación h-c- p (1) y posición de bloqueo (2)</p> 	<p>posición de bloqueo (2).</p>
<p>PAM PAM</p> 	<p>Medir la distancia en longitud recorrida por las manos en el rebote.</p>			
<p>PINO A CAER EN BLOQUEO</p> 	<p>Realiza el movimiento con una buena posición: pasando por la vertical (1), mantiene los brazos extendidos durante todo el recorrido (2) y cayendo en posición de bloqueo (3).</p>	<p>Realiza el movimiento fallando en un aspecto: no llega a la vertical (1), flexiona en algún momento los brazos (2) no mantiene el bloqueo hasta el final (3).</p>	<p>Realiza el movimiento fallando en más de un aspecto: no llega a la vertical (1), flexiona en algún momento los brazos (2) no mantiene el bloqueo hasta el final (3).</p>	<p>No consigue realizar el movimiento o este se asimila a una voltereta: adelantan el hombro, lo que les hace flexionar la cabeza y los brazos.</p>

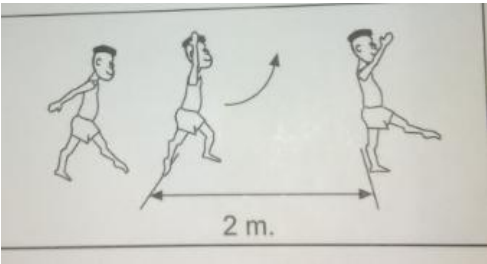
10.4 Anexo 4: Puntuaciones evaluación inicial grupo Lunes

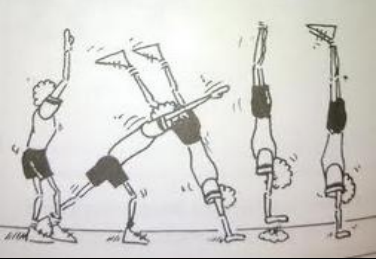

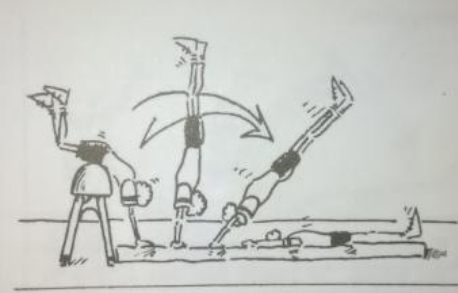
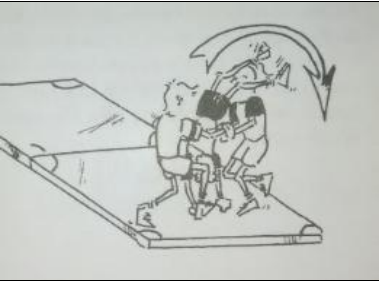
NOMBRE	PUNTUACIONES ALUMNOS LUNES						
	SPAGAT	LANZAMIENTO	PUENTE (cm)		PINO	PAMPAM (cm)	PINO A CAER
			D1	D2			
1 Eneko Albisu	2	2	100	204	3	75	4
2 Javier Arbeloa	3	2.6	98	185	2.4	59	4
3 Miguel Arbesú	1	2	105	196	3	82	3
4 Raúl Castor	3	3	116	206	1.8	68	1.8
5 David Gago	2	1.8	88	191	2	78	2
6 Arkaitz García	2	2.8	97	193	3	79	1.2
7 Jaime González	1	2	105	216	1.4	55	4
8 Miguel Gutiérrez	2	2	89	198	2	80	3.4
9 David Rosón	2	3	99	188	3	42	1
10 Rubén San José	3	3	102	201	4	70	4
11 Julia Suárez	3	3	85	188.5	3	20	3
12 David Zapico	3	3	92	191	2	64	4

10.5 Anexo 5: Puntuaciones evaluación inicial grupo martes.



NOMBRE	PUNTUACIONES ALUMNOS MARTES						
	SPAGAT	LANZAMIENTO	PUENTE (cm)		PINO	PAMPAM (cm)	PINO A CAER
			D1	D2			
1 Ana de Frutos	4	4	62	188	3	40.5	4
2 Lorenzo Hernández	3	3	104	225	3	87	3.8
3 Naiara Lebrero	3	2.4	94	195	4	50	3
4 Iván Marcos	2	3	104	204	3	90	1.6
5 Jesús Marqués	1	2.2	109	214	3	40	4
6 Pablo Mayo	2	2	95	207	3.8	111	2.8
7 Roberto Miranda	2	3	105	210	3.8	86	3
8 Marta Monroiz	3	3	78	186	3	51	2.2
9 Héctor Ortiz	2	2.2	101	217	3	142	3.8
10 Manuel Otero	2	2	100	200	3	121	3.8
11 Karim Diop	3	3	83.5	190	4	112	4

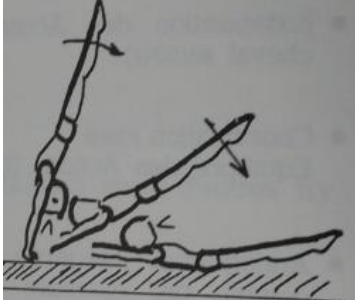
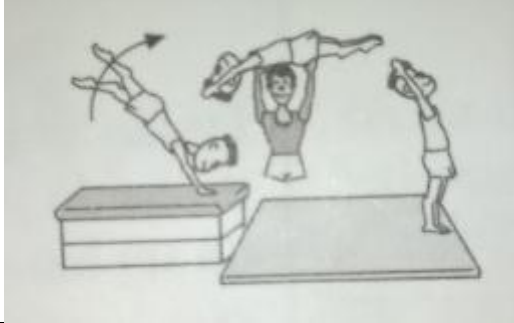
10.6 Anexo 6: Sesiones

SESIÓN 1	
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> - Iniciar en el elemento a desarrollar: paloma. - Realizar movimientos previos de forma analítica para asimilar la técnica. - Concienciar al cuerpo sobre las posiciones básicas en este elemento. 	Contenidos <ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios de asimilación de la técnica de la paloma.
Materiales <ul style="list-style-type: none"> - Colchonetas - Plinto - Espalderas 	
Calentamiento (10 minutos)	
<ul style="list-style-type: none"> - Calentamiento general: <ul style="list-style-type: none"> o Carrera continua 2 minutos y después: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Media vuelta al tapiz brazos adelante ▪ Media vuelta brazos atrás ▪ Media vuelta abriendo y cerrando ▪ Una vuelta en skipping ▪ Una vuelta talones atrás ▪ Carrera hacia atrás una vuelta ▪ Cambio de sentido ▪ Vuelta con las manos apoyadas en el suelo ▪ Andando brazos en cruz y en relevé calentando muñecas. - Calentamiento específico: diagonales. <ul style="list-style-type: none"> o Lanzamientos atrás apoyando o Carretilla o Lanzamientos adelante y atrás apoyando o Carretilla-pampam x10 o Lanzamientos atrás apoyando. o A parte: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pino contra la pared ▪ Pam pam. EN EL PINO, SENTADO, EN EL SUELO, MIENTRAS VAN CAMINANDO... ▪ Bloqueos - Estiramientos: <ul style="list-style-type: none"> o Fondo o Spagat o Puente 6 segundos -4 balanceos- puente 6 segundos- 4 balanceos 	
Parte principal (25 min)	
Ejercicio 1	Desc. gráfica
<p>ANTESALTO. Efectuar paso con pierna izquierda, apoyar la derecha impulsando arriba y caer sobre la misma bloqueando esta, y adelantar la izquierda para preparar el apoyo de manos. Se intercambiaran los apoyos en función de la dominancia lateral.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Variante: se puede incluir, si consiguen coordinar bien, que apoyen las manos en el suelo y 	

	realicen un lanzamiento atrás.	
Ejercicio 2	Desc. gráfica	
PAM PAM EN EL SUELO. Realizar pino con rebotes. La acción que facilita este movimiento es la impulsión de hombros (Carrasco, 1984) una vez que ha apoyado las manos en el suelo.		
Ejercicio 3	Desc. gráfica	
LANZAMIENTOS DE PIERNA ATRÁS EN ESPALDERA. Con las manos apoyadas en las espalderas realizarán lanzamientos arriba y atrás de forma dinámica con las piernas extendidas. 3 lanzamientos con cada pierna.		
Ejercicio 4	Desc. gráfica	
PINO A CAER TUMBADO CON AYUDA DEL PLINTO/CABALLO CON ARCOS. Subir al plinto apoyando el abdomen, deslizarse hacia adelante y hacia abajo a poner las manos en la colchoneta y realizar el pino con los brazos rectos; pasar adelante y dejarse caer en la colchoneta con el tronco bloqueado.		
Ejercicio 5	Desc. Gráfica	
PALOMA GUIADA/PINO PUENTE CON AYUDA. Por tríos, dos se colocan de pie frente a frente con las manos unidas, el tercer compañero realiza desde posición de pie, brazos arriba, un pino puente con dos piernas para volver a la posición de pie.		
Vuelta a la calma (10min)		
Se realizarán varios tipos de estiramientos incidiendo en los grupos musculares más trabajados.		

SESIÓN 2	
Objetivos	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar en el elemento a desarrollar: paloma. - Realizar movimientos previos de forma analítica para asimilar la técnica. - Concienciar al cuerpo sobre las posiciones básicas en este elemento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios de asimilación de la técnica de la paloma.


Materiales <ul style="list-style-type: none"> - Colchonetas - Plinto - Espalderas 	
Calentamiento (10 minutos)	
<ul style="list-style-type: none"> - Calentamiento general: <ul style="list-style-type: none"> o Carrera continua 2 minutos y después: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Media vuelta al tapiz brazos adelante ▪ Media vuelta brazos atrás ▪ Media vuelta abriendo y cerrando ▪ Una vuelta en skipping ▪ Una vuelta talones atrás ▪ Carrera hacia atrás una vuelta ▪ Cambio de sentido ▪ Vuelta con las manos apoyadas en el suelo ▪ Andando brazos en cruz y en relevé calentando muñecas. - Calentamiento específico: diagonales. <ul style="list-style-type: none"> o Lanzamientos atrás apoyando o Carretilla o Lanzamientos adelante y atrás apoyando o Carretilla-pampam x10 o Lanzamientos atrás apoyando. o A parte: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pino contra la pared ▪ Pam pam. En el pino, sentado, en el suelo, mientras van caminando... ▪ Bloqueos - Estiramientos: <ul style="list-style-type: none"> o Fondo o Spagat o Puente 6 segundos -4 balanceos- puente 6 segundos- 4 balanceos 	
Parte principal (25 min)	
Ejercicio 1	Desc. gráfica
ANTESALTO+PINO FUERTE CONTRA LA COLCHO QUITAMIEDOS. De pie frente a la colchoneta, con antesalto (desde pies juntos saltar hacia arriba y adelante a llegar al suelo con una pierna adelantada, los brazos de abajo hacia arriba), subir a pino de forma dinámica a brazos rectos contra la colchoneta, colocando las manos cerca de esta y dando una patada fuerte con los pies en la colchoneta.	
Ejercicio 2	Desc. gráfica
PAM PAM A SUBIR A UNA COLCHONETA. Se colocará una colchoneta de poca altura (naranja).	

<p>Ejercicio 3</p> <p>PINO A CAER TUMBADO. Realizarán pino a caer a una colchoneta en posición de bloqueo.</p>	<p>Desc. Gráfica</p> 
<p>Ejercicio 4</p> <p>PALOMA CON AYUDAS DESDE UNA ALTURA. De pie en una plataforma elevada (plinto o colchonetas), subir a la vertical con las manos en el plinto para recepcionar de pie en una colchoneta. Cuerpo extendido y llegada sobre las dos piernas.</p>	<p>Desc. Gráfica</p> 
<p>Vuelta a la calma (10min)</p> <p>Se realizarán varios tipos de estiramientos incidiendo en los grupos musculares más trabajados.</p>	

<p align="center">SESIÓN 3</p>	
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciar en el elemento a desarrollar: paloma. - Realizar movimientos previos de forma analítica para asimilar la técnica. - Concienciar al cuerpo sobre las posiciones básicas en este elemento. 	<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios de asimilación de la técnica de la paloma.
<p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colchonetas - Plinto - Espalderas - Minitramp - Rebotador 	
<p align="center">Calentamiento (10 minutos)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Calentamiento general: <ul style="list-style-type: none"> o Carrera continua 2 minutos y después: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Media vuelta al tapiz brazos adelante ▪ Media vuelta brazos atrás ▪ Media vuelta abriendo y cerrando ▪ Vuelta con las manos apoyadas en el suelo ▪ Andando brazos en cruz y en relevé calentando muñecas. ▪ Repetir antesaltos continuamente. - Calentamiento específico: diagonales. <ul style="list-style-type: none"> o Lanzamientos atrás apoyando o Carretilla 	


- Lanzamientos adelante y atrás apoyando
- Carretilla-pampam x10
- Lanzamientos atrás apoyando.
- A parte:
 - Pino contra la pared
 - Pam pam. En el pino, sentado, en el suelo, mientras van caminando...
 - Antésalto frente a la colchoneta y empujar ésta con las manos
 - Antésalto + lanzamiento atrás a llegar a pino contra la colchoneta quitamiedos
 - Bloqueos
- Estiramientos:
 - Fondo
 - Spagat
 - Puente 6 segundos -4 balanceos- puente 6 segundos- 4 balanceos

Parte principal (25 min)

Ejercicio 1	Desc. gráfica
<p>PINO A CAER A COLCHONETA UTILIZANDO MINI TRAMP</p> <p>Desde posición de pie en el plinto, pasar por pino de forma pasajera colocando las manos en el mini tramp para repulsar y caer tumbados en la colchoneta con el tronco bloqueado y con la pierna de lanzamiento estirada y la otra doblada a apoyar contra el suelo.</p> <p>Luego lo realizarían en vez de a caer tumbado a caer de pie (paloma)</p>	
<p>Ejercicio 2</p> <p>PALOMA CON AYUDAS A CAER A MISMA O MÁS ALTURA CON UN PLINTO</p> <p>De pie en una plataforma elevada (plinto o colchonetas), subir a la vertical con las manos en el plinto para recepcionar de pie en una colchoneta que estará a la altura del plinto incluso una colchoneta más arriba. Cuerpo extendido y llegada sobre las dos piernas.</p>	
<p>Ejercicio 3</p> <p>PALOMA CON REBOTADOR</p> <p>Con antésalto y con ayuda realizar la paloma en el suelo colocando las manos de forma pasajera encima de un rebotador, a llegar a la posición de pie con las dos piernas a la vez</p>	

Ejercicio 4	Desc. gráfica
<p>ANTESALTO + LANZAMIENTO ATRÁS A LLEGAR A PAM PAM + PINO CONTRA LA COLCHONETA QUITAMIEDOS. De pie frente a la colchoneta, con antesalto (desde pies juntos saltar hacia arriba y adelante a llegar al suelo con una pierna adelantada, los brazos de abajo hacia arriba), hacer pam pam de forma dinámica a brazos rectos hasta llegar a pino contra la colchoneta, colocando las manos cerca de esta y dando una patada fuerte con los pies en la colchoneta.</p>	
Vuelta a la calma (10min)	
Se realizarán varios tipos de estiramientos incidiendo en los grupos musculares más trabajados.	

SESIÓN 4	
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciar en el elemento a desarrollar: paloma. - Realizar movimientos previos de forma analítica para asimilar la técnica. - Concienciar al cuerpo sobre las posiciones básicas en este elemento. 	<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios de asimilación de la técnica de la paloma.
<p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colchonetas - Plinto - Espalderas - MiniTramp - Trampolín 	
Calentamiento (10 minutos)	
<ul style="list-style-type: none"> - Calentamiento general: <ul style="list-style-type: none"> o Carrera continua 2 minutos y después: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Media vuelta al tapiz brazos adelante ▪ Media vuelta brazos atrás ▪ Media vuelta abriendo y cerrando ▪ Vuelta con las manos apoyadas en el suelo ▪ Andando brazos en cruz y en relevé calentando muñecas. ▪ Repetir antesaltos continuamente. - Calentamiento específico: diagonales. <ul style="list-style-type: none"> o Lanzamientos atrás apoyando o Carretilla o Lanzamientos adelante y atrás apoyando o Carretilla-pampam x10 o Lanzamientos atrás apoyando. o A parte: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pino contra la pared ▪ Pam pam. En el pino, sentado, en el suelo, mientras van caminando... ▪ Antesalto frente a la colchoneta y empujar ésta con las manos ▪ Antesalto + lanzamiento atrás a llegar a pino contra la colchoneta 	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ quitamiedos ▪ Bloqueos <p>- Estiramientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Fondo ○ Spagat ○ Puente 6 segundos -4 balanceos- puente 6 segundos- 4 balanceos 	
Parte principal (25 min)	
Ejercicio 1	Desc. Gráfica
DESDE PLINTO, CON MINITRAMP HACER ANTESALTO + PALOMA EN LA COLCHONETA QUITAMIEDOS. Desde posición de pie en el plinto impulsarme en mini tramp para realizar el antesalto y caer a la colchoneta seguido de una paloma (repulsar con los hombros para pasar por fase de vuelo y llegar a la posición de pie).	
Ejercicio 2	Desc. Gráfica
CON TRAMPOLÍN SIN LLEGAR A HACER PALOMA COMPLETA. Realizar las primeras fases de la paloma, de forma que realizamos el antesalto y colocamos las manos encima de un trampolín, a llegar de forma pasajera a la posición invertida y con ayuda por las caderas volver a la posición de inicio.	
Ejercicio 3	Desc. Gráfica
ANTESALTO + LANZAMIENTO ATRÁS A LLEGAR A PINO CONTRA LA COLCHONETA QUITAMIEDOS. De pie frente a la colchoneta, con antesalto (desde pies juntos saltar hacia arriba y adelante a llegar al suelo con una pierna adelantada, los brazos de abajo hacia arriba), subir a pino de forma dinámica a brazos rectos contra la colchoneta, colocando las manos cerca de esta y dando una patada fuerte con los pies en la colchoneta	
Ejercicio 4	Desc. Gráfica
PALOMA EN EL SUELO “CON AYUDAS”. Desde el suelo, realizar paloma completa. Importante fijarse en: Antesalto + lanzamiento de piernas + fase de vuelo + impulsión de brazos + fase de vuelo + recepción.	
Vuelta a la calma (10min)	
Se realizarán varios tipos de estiramientos incidiendo en los grupos musculares más trabajados.	

10.7 Anexo 7: Análisis de los datos en hoja de cálculo Excel

TOTAL LUNES	GLOBAL	INDIVIDUAL	VERBAL	VISUAL	CINESTÉSICO		
497	343	154	497	34	10		
	69,01%	30,98%	100%	6,84%	2,01%		
G - Ver	G - Ver -Vis	G - Ver-Cine	G - Ver -Vis - Cine	I - Ver	I - Ver-Cine	I - Ver - Vis	I - Ver - Vis - Cine
312	26	4	1	142	4	7	1
EVALUATIVO	DESCRIPTIVO	EXPLICATIVO	INTERROGATIVO		PRESCRIPTIVO	EMOCIONAL	
101	29	46	6		252	63	
20,32%	5,83%	9,25%	1,20%		50,70%	12,67%	
POSITIVO	NEGATIVO	NEUTRO					
197	65	235					
39,63%	13,07%	47,28%					

TOTAL MARTES	GLOBAL	INDIVIDUAL	VERBAL	VISUAL	CINESTÉSICO		
468	62	406	468	16	0		
	13,24%	86,75%	100%	3,41%	0%		
G - Ver	G - Ver -Vis	G - Ver-Cine	G - Ver -Vis - Cine	I - Ver	I - Ver-Cine	I - Ver - Vis	I - Ver - Vis - Cine
62	0	0	0	390	0	16	0
EVALUATIVO	DESCRIPTIVO	EXPLICATIVO	INTERROGATIVO		PRESCRIPTIVO	EMOCIONAL	
95	45	29	0		260	39	
20,29	9,61	6,19%	0%		55,55%	8,33%	
POSITIVO	NEGATIVO	NEUTRO					
97	171	200					
20,72%	36,53%	42,73%					

10.8 Anexo 8: Tablas de datos en Excel

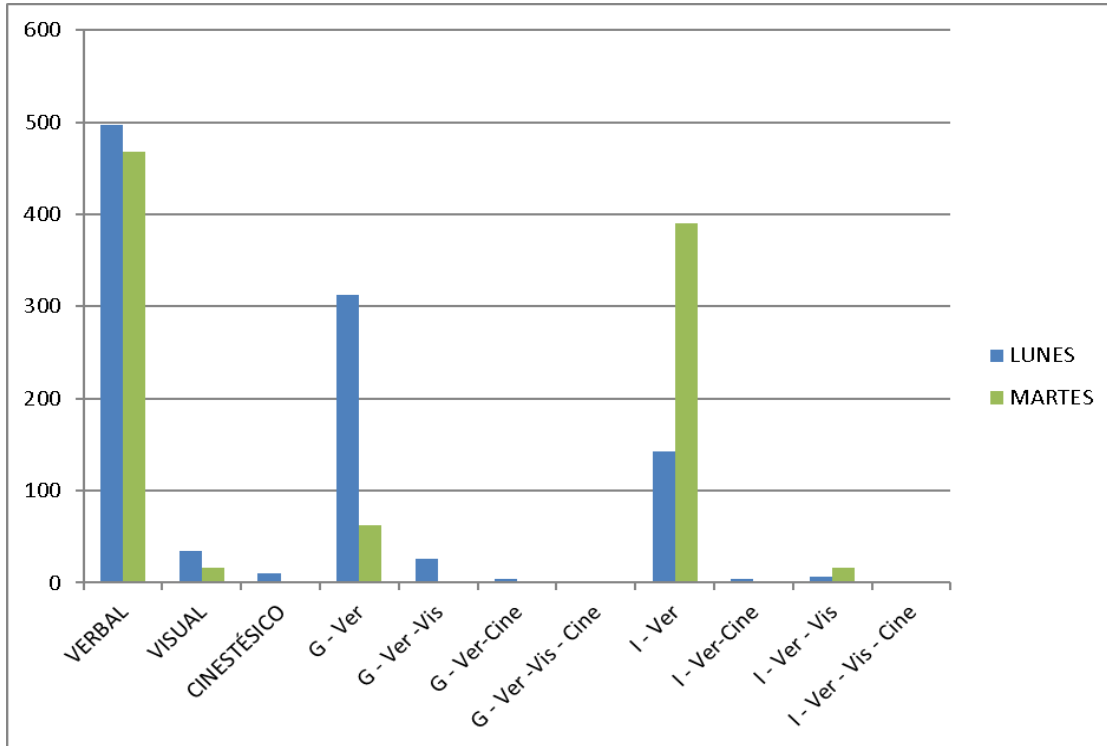
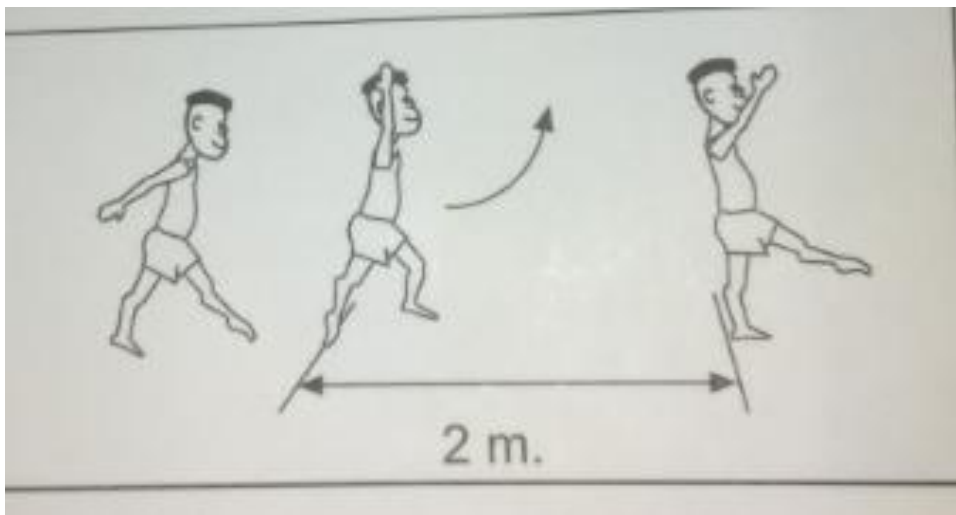


Figura 4: Cantidad y dirección de feedbacks (individual o global), obtenidos en el grupo lunes y martes.

ANTESALTO

Desde dos pies, efectuar un paso con la pierna izquierda, apoyar la derecha impulsando arriba y caer sobre la misma bloqueando ésta, y adelantar la izquierda para preparar el apoyo de manos. Se intercambiaran los apoyos en función de la dominancia lateral. Es importante la coordinación de los brazos, de atrás abajo a adelante y arriba.

- Variante: se puede incluir, si consiguen coordinar bien, que apoyen las manos en el suelo y realicen un lanzamiento atrás.

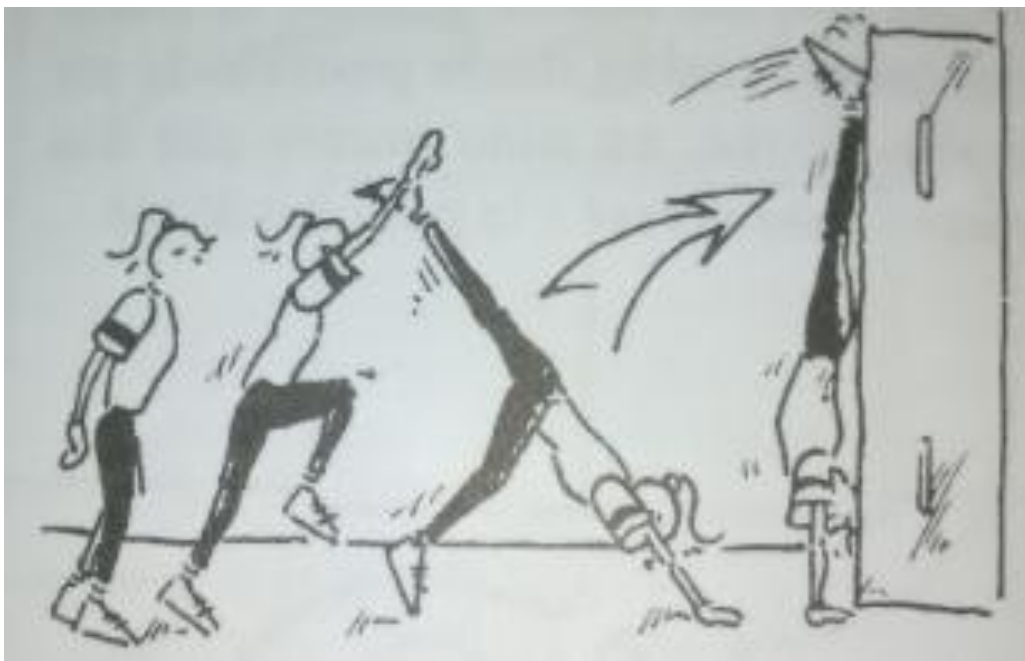


OBSERVADOR:

- Corregir errores en la coordinación de piernas. El ejecutante debe seguir los pasos indicados en el desarrollo del ejercicio.
- Corregir errores en la coordinación de brazos. Primero de atrás abajo a adelante y arriba.

ANTESALTO+LANZAMIENTO FUERTE

De pie frente a la colchoneta, con antesalto (desde pies juntos saltar hacia arriba y adelante a llegar al suelo con una pierna adelantada, los brazos de abajo hacia arriba), realizar un lanzamiento de pierna de forma rápida y dinámica a brazos rectos contra la colchoneta, colocando las manos cerca de ésta y dando una patada fuerte con los pies en la colchoneta.



OBSERVADOR:

- El ejecutante tiene que pasar por la vertical.
- Ha de conservar la posición de bloqueo (bien alineado) todo el recorrido hasta llegar a la colchoneta.
- La cabeza en extensión todo el rato y con la mirada dirigida a las manos.
- El lanzamiento contra la colchoneta ha de ser fuerte y llegando CON LOS DOS PIES A LA VEZ.

LANZAMIENTOS

Con las manos apoyadas en las espalderas realizarán lanzamientos arriba y atrás de forma dinámica con las piernas extendidas buscando la máxima separación de las piernas sin levantar el pie del suelo, cabeza mirando a las manos. **3 lanzamientos con la pierna que lanzan en el pino.**



OBSERVADOR:

- Las dos piernas han de estar extendidas en todo momento.
- El pie apoyado completamente en el suelo.
- La mirada se dirige a las manos.
- El cuerpo se mantiene ligeramente inclinado, es decir, no ayudamos el lanzamiento echando el cuerpo hacia adelante.

PALOMA CON REBOTADOR

Con antesalto y con ayuda realizar la paloma en el suelo colocando las manos de forma pasajera encima de un rebotador, a llegar a la posición de pie con las dos piernas a la vez.



OBSERVADOR:

- El ejecutante ha de pasar por la vertical.
- Ángulo brazos-tronco abierto.
- A la hora de apoyar las manos la mirada se dirige a éstas. Cabeza en extensión durante todo el movimiento.
- Las manos se apoyan lejos del pie de apoyo.
- Las piernas han de estar juntas y bien extendidas.
- Los brazos en todo momento en extensión, la acción se realiza con los hombros, no flexionando los codos.
- Máxima extensión tronco y piernas.

PINO PUENTE A CAER CON DOS PIERNAS

Por tríos, dos se colocan de pie frente a frente, el tercer compañero realiza desde posición de pie, brazos arriba, un pino puente con dos piernas para volver a la posición de pie. Los otros dos le ayudan por los hombros y la espalda.



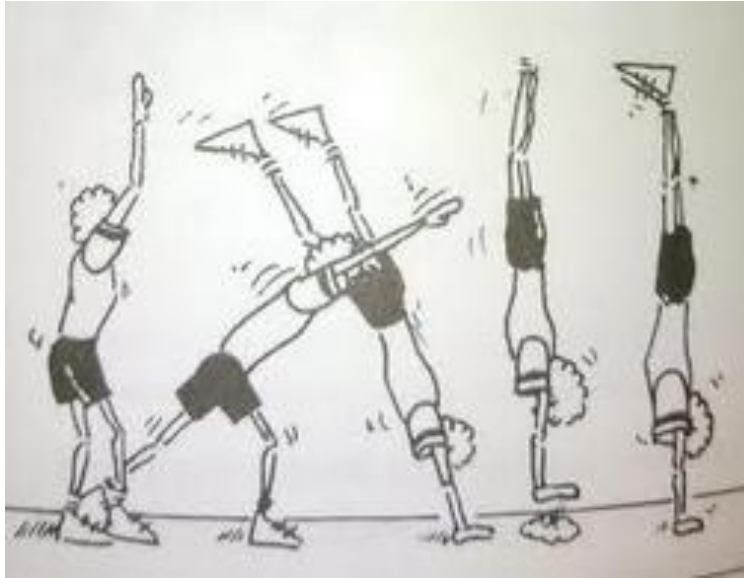
OBSERVADOR:

- El ejecutante tiene que pasar por la vertical.
- Ha de conservar la posición de bloqueo (bien alineado) todo el recorrido hasta llegar al suelo.
- La mirada va a las manos durante todo el movimiento hasta que llega de pie y mira hacia arriba a sus manos.

PAM-PAM

Realizar rebotes de manos elevándose a pino. La acción que facilita este movimiento es la impulsión de hombros (Carrasco, 1984) una vez que ha apoyado las manos en el suelo.

- Variantes: se puede probar en altura y en longitud.

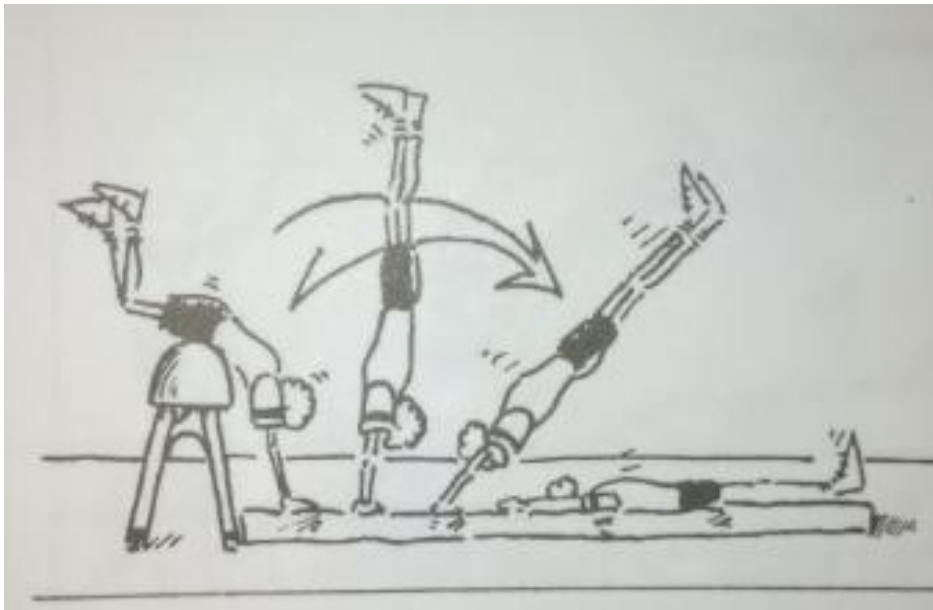


OBSERVADOR:

- No hace falta que el ejecutante llegue hasta la vertical.
- Mantener los brazos extendidos en todo momento.
- Es importante que la acción SOLO sea de hombros.
- Esto último requiere que el ejecutante no se impulse antes con los pies.

PINO A CAER CON PLINTO

Subir al plinto apoyando el abdomen, deslizarse hacia adelante y hacia abajo a poner las manos en la colchoneta y realizar el pino con los brazos rectos; pasar adelante y dejarse caer en la colchoneta con el tronco bloqueado.

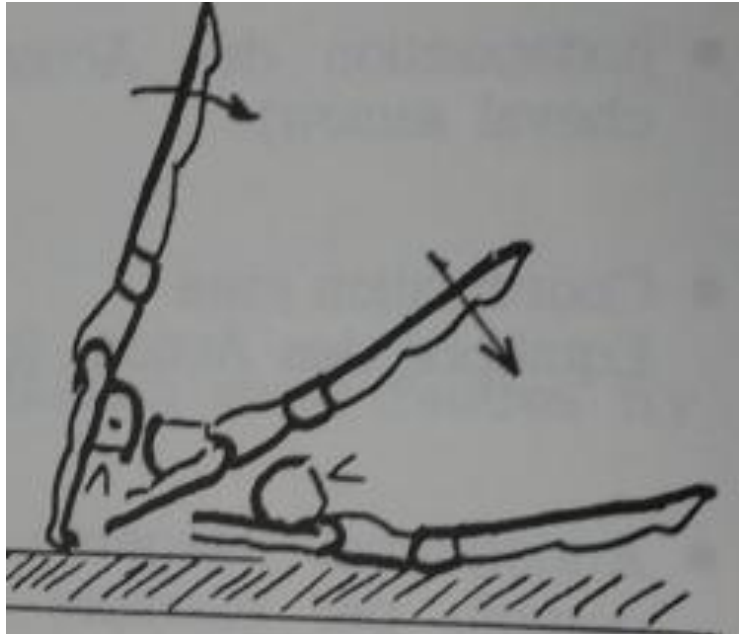


OBSERVADOR:

- El ejecutante tiene que pasar por la vertical.
- Ha de conservar la posición de bloqueo (bien alineado) todo el recorrido hasta llegar al suelo.
- La mirada va primero a las manos y después a los pies cuando llega al suelo.
- Finalmente en el suelo tiene que seguir conservando el bloqueo.

PINO A CAER

Realizarán pino a caer a tres colchonetas apiladas. Al caer la mirada se dirige a los pies y la espalda redonda.



OBSERVADOR:

- El movimiento ha de ser fluido.
- El ejecutante tiene que pasar por la vertical.
- Ha de conservar la posición de bloqueo (bien alineado) todo el recorrido hasta llegar al suelo.
- La mirada va primero a las manos y después a los pies cuando llega al suelo.
- Finalmente en el suelo la mirada se dirige a la punta de los pies y la espalda redonda.

