



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**TRABAJO FIN DE GRADO:
IMPLEMENTACIÓN DEL ACROSPORT EN EL AULA DE
EDUCACIÓN FÍSICA
CONDICIONES DE SEGURIDAD EN ACTIVIDADES
ACROBÁTICAS**

Presentado por **Roberto Torres Jiménez** para optar a la adaptación al grado en
educación primaria por la **Universidad de Valladolid**

Tutor académico:
Darío Pérez Brunicardi

Para mi padre,
que siempre ha sido un referente,
y un ejemplo de comportamiento.
Porque gracias a él soy lo que soy



RESUMEN

El desarrollo integral del individuo es uno de los fines y objetivos prioritarios del sistema educativo en España. Para contribuir al desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas, emocionales y relacionales vinculadas a la motricidad del alumnado, hemos planteado un modelo de trabajo basado en la acrobacia, el acrosport. Una actividad física innovadora que aborda la capacidad acrobática del alumnado desde un punto de vista participativo, cooperativo e inclusivo, que pretende que todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas se sientan imprescindibles para el grupo.

En la implementación del acrosport en el aula de Educación física adquiere una especial relevancia, las condiciones de seguridad adoptadas por el profesorado para la práctica efectiva y segura de esta actividad física.

El desconocimiento que genera tanto la implementación de esta unidad didáctica en el aula, como el tratamiento de la seguridad que realizan docentes y discentes, es el que origina los interrogantes claves de nuestra investigación, valorar las posibilidades educativas del acrosport en la etapa primaria, y cómo debe abordarse su práctica en el aula de Educación física de manera eficaz, segura, y que no entrañe riesgo para sus participantes, valiéndonos para ello de metodologías cooperativas.

Para dar respuesta a tales cuestiones detallamos desde una perspectiva cualitativa el caso de dos docentes, que han implementado éste modelo de trabajo en su grupo-clase; analizando la dinámica de las distintas sesiones, así como el tratamiento que efectúan de las condiciones de seguridad en el aula.

Para abordar la comprensión del problema, hemos extraído una serie de conclusiones a través un proceso de recogida y triangulación severa de datos mediante: entrevistas con los docentes, diario del maestro, cuaderno del alumno, y análisis e interpretación de materiales audiovisuales. Los resultados obtenidos nos muestran la gran efectividad que ha tenido el proyecto, tanto a nivel motor, incrementando notablemente las experiencias motrices del alumnado, y su autonomía en relación a la acrobacia, como a nivel socio afectivo y relacional, generando valores como el compañerismo o la cooperación.

Palabras clave: acrosport, condiciones de seguridad, cooperación.

ABSTRACT

The development of the individual is one of the purposes and priorities of the education system in Spain. To help develop the cognitive, physical, emotional and relational skills related to the mobility of the students, we have proposed a working model based on acrobatics,

acrosport. An innovative physical activity that addresses the acrobatic ability of students from a participatory, cooperative and inclusive view, which claims that each and every one of our students feel essential to the group.

In the implementation of acrosport classroom physical education becomes particularly relevant, the security taken by the teacher for safe and effective practice of this exercise.

The ignorance that generates both, the implementation of this work in the classroom, as the treatment of safety made by educators and students, is the originator of the key questions of our research, assess the educational possibilities of acrosport in the primary stage, and how to approach their practice in physical education classroom effectively, safely, and poses no risk to its participants for availing this cooperative methodologies.

To address these issues from a qualitative perspective I would like to highlight detail the case of two teachers who have implemented this model in your working class group; analyzing the dynamics of the sessions, as well as the treatment made the security situation in the classroom.

To address the understanding of the problem, we have extracted a set of conclusions through a process of collecting and using data triangulation severe: interviews with teachers, teacher journal, student notebook, and analysis and interpretation of visual materials. The results show the great effect that the project has had, both motor level significantly increasing the driving experiences of students, and autonomy in relation to acrobatics, as affective and relational partner level, generating values such as companionship or cooperation.

Keywords: acrosport, Payment security, cooperation.

ÍNDICE

<u>CAPÍTULO I: ASPECTOS INTRODUCTORIOS</u>	<u>1</u>
1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	2
3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO FIN DE GRADO	2
<u>CAPÍTULO II: ESTADO DE LA CUESTIÓN.....</u>	<u>4</u>
1. INTRODUCCIÓN	4
2. ACROSPORT.....	5
2.1. DEFINICIÓN DE ACROSPORT	5
2.2. ORÍGENES DEL ACROSPORT	5
2.3. AGRUPACIONES Y ROLES EN ACROSPORT	8
2.4. CONTENIDOS BÁSICOS DEL ACROSPORT	10
2.4.1. Elementos técnicos del acroport.....	11
2.5. POSIBILIDADES EDUCATIVAS DEL ACROSPORT	12
2.5.1. Características del acroport en las clases de educación primaria....	14
2.6. CONDICIONES DE SEGURIDAD EN ACROSPORT	15
2.7. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO METODOLOGÍA DE TRABAJO.....	18
<u>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA</u>	<u>21</u>
1. INTRODUCCIÓN	21
2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR	21
3. DISEÑO METODOLÓGICO	22
3.1. ESTUDIO DE CASO	24
3.2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO	25
4. SELECCIÓN DE INFORMANTES Y ACCESO AL CAMPO	26
5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN..	27
6. ANÁLISIS DE DATOS	29
7. CONSIDERACIONES ÉTICAS	30
<u>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....</u>	<u>31</u>
1. INTRODUCCIÓN	31
2. EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL ACROSPORT EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA.	31
3. CONDICIONES DE SEGURIDAD EN ACROSPORT.....	36

<u>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES</u>	<u>42</u>
1. INTRODUCCIÓN	42
2. EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL ACROSPORT EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA.	42
3. CONDICIONES DE SEGURIDAD EN ACROSPORT	43
<u>CAPÍTULO VI: LISTADO DE REFERENCIAS</u>	<u>45</u>

CAPÍTULO I: ASPECTOS INTRODUCTORIOS

1. INTRODUCCIÓN

Me levante del suelo como pude, abochornado por las risas de mis compañeros, lo curioso es que no me dolía el golpe, me dolía la humillación. Nadie me preguntó cómo estaba, y nadie se acercó a ayudarme cuando la sangre empezó a brotar de mi cabeza, ni si quiera el maestro, que por cierto, estaba leyendo el marca, nadie.

Caí al suelo mareado, esta vez sí, dentro de la colchoneta, o eso me contaron mis amigos. De ese día tengo el vago recuerdo de estar en clase de Educación Física haciendo mortales hacia delante, botando sobre un mini tramp. Hasta ese momento se me daban muy bien, pero por alguna razón que a día de hoy sigo sin conocer, caí fuera de la colchoneta, y el golpe fue tremendo. Aquel instante dejó en mí una sensación de rabia e impotencia por las burlas. Durante la infancia escuchas frecuentemente el tópico de “a base de caer, se aprende”, yo ese día no aprendí nada.

Desde mi punto de vista este tipo de situaciones no deberían producirse jamás en un aula, ya que pueden condicionar tanto la integridad física, como el futuro del alumnado.

Esta dolorosa experiencia personal es uno de factores que me llevaron a reflexionar sobre el tratamiento que se le ha dado a la acrobacia en las clases de Educación Física y a la manera en la que el profesorado trata las condiciones de seguridad en el aula.

Los requerimientos del presente trabajo fin de grado, junto con mis intereses personales me llevaron a elaborar e implementar (con la inestimable ayuda de mis compañeros) un modelo de trabajo que diera un cambio, a la tradicional forma de abordar las actividades acrobáticas en la etapa primaria, generalmente vinculadas a la gimnasia artística. De esta forma nos decantamos por una actividad física novedosa, que contaba con un escaso arraigo en nuestro país, pero que encerraba un enorme potencial educativo, el acrosport. Un modelo de trabajo integrador, que permitiera la participación activa de todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas, y que contribuyera a su desarrollo integral de una manera totalmente segura.

2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Ante la necesidad de introducir en el aula prácticas motrices innovadoras que proporcionen a nuestro alumnado experiencias novedosas en relación con la actividad física. Elaboramos una unidad didáctica centrada en la acrobacia, que pretende conformar un modelo de trabajo cooperativo e inclusivo, en el que todo el alumnado, independientemente de sus características físico- morfológicas y nivel de habilidad, tenga algo que aportar al grupo, ya que en acrosport, todo el mundo es perfectamente válido.

El interés por conocer cómo implementa el profesorado el acrosport en su aula de Educación física de manera segura, es el que da origen a este proyecto. Generando de esta manera, el objetivo general de nuestra investigación:

Valorar las posibilidades educativas del acrosport en la etapa primaria, y cómo debe abordarse su práctica en el aula de Educación física de manera eficaz, segura, y que no entrañe riesgo para sus participantes, valiéndonos para ello de metodologías cooperativas.

Debido a la gran amplitud de este objetivo general, es necesario subdividirlo en una serie de objetivos de investigación. Éstos se detallan a continuación:

- Valorar el proceso de implementación del acrosport en el aula de Educación Física.
- Definir los resultados de la implementación de las condiciones de seguridad para una práctica segura y efectiva del acrosport.
- Identificar las principales medidas de seguridad adoptadas por docentes y discentes en las actividades acrobáticas.

3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO FIN DE GRADO

El presente informe de investigación consta de seis capítulos. En el primero de ellos en el cual nos encontramos, hacemos una breve introducción del trabajo realizado, detallamos el objetivo de esta investigación, y la estructura que presenta el informe.

En el segundo capítulo, el estado de la cuestión, en el que hemos realizado una revisión profusa del conocimiento acumulado en la literatura por parte de la comunidad científica en relación a nuestro objeto de estudio. Abordamos primeramente, la construcción de figuras acrobáticas en el ámbito educativo, para lo cual realizamos un análisis detallado de los aspectos técnicos y organizativos junto con las posibilidades

educativas que el acrosport ofrece a nuestro alumnado. Seguidamente analizamos los diferentes tipos de actuaciones vinculadas a la seguridad, junto con la metodología que va a guiar nuestro proceso de enseñanza aprendizaje, el aprendizaje cooperativo. Es conveniente señalar que independientemente de que dediquemos un apartado al tratamiento de las condiciones de seguridad, éstas son un elemento inherente a la práctica de acrosport y por tanto quedarán patentes al analizar los diferentes apartados del presente informe.

El tercer capítulo del informe, describe de manera pormenorizada el planteamiento metodológico en el que nos hemos apoyado en la presente investigación. Para ello se relata con detalle el proceso que hemos seguido, comenzando por la definición del problema a investigar. El primer aspecto que determina nuestra línea de investigación es la inclusión de ésta dentro de un paradigma, en este caso cualitativo. Seguidamente definimos el modelo, como un estudio de caso y enunciamos las diferentes técnicas seleccionadas para la recogida de datos, en este caso han sido las entrevistas a los docentes, sus diarios, el cuaderno del alumno, así como material audiovisual recogido de las producciones del alumnado. En última instancia señalamos como hemos analizado e interpretado los datos estableciendo un sistema de categorías que pretenden dar respuestas a las cuestiones iniciales.

Hemos dedicado el cuarto capítulo al análisis e interpretación de los diferentes datos recogidos, por medio de las distintas técnicas utilizadas. Para ello establecemos dos grandes apartados en los que analizamos: la implementación del acrosport en el aula de educación física, y las condiciones de seguridad empleadas por los maestros en esta actividad física. De esta manera, el análisis de los datos estará apoyado en testimonios de docentes y discentes sobre los avatares que ha traído consigo esta unidad didáctica.

El quinto capítulo constituye el resumen final de las conclusiones al trabajo de investigación propuesto a lo largo de los capítulos previos. Estas conclusiones se relacionan directamente con los objetivos planteados inicialmente en la investigación.

El sexto y último capítulo detalla el listado de referencias bibliográficas empleadas en la elaboración y desarrollo del presente trabajo fin de grado.

CAPÍTULO II: ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Física es una parte de la educación general que tiene como objetivo la mejora y desarrollo de las capacidades corporales a través de la actividad física, tal y como establece Vázquez (1989). Para el desarrollo de estas capacidades cognitivas, físicas, emocionales y relacionales vinculadas a la motricidad, encontramos una gran variedad de recursos, actividades, ejercicios, juegos, deportes etc., en definitiva una gran diversidad de prácticas motrices. Dentro del amplio abanico de posibilidades que nosotros como docentes, podemos utilizar en nuestras programaciones de aula, se encuentra lo que conocemos como gimnasia acrobática, acrogimnasia o acrosport. Una actividad física surgida ante la necesidad de dar nuevos enfoques al mundo de las actividades acrobáticas, que en su mayoría provienen de la gimnasia artística; modalidad deportiva muy compleja y específica en cuanto a sus elementos técnicos y ejecuciones, cuyos métodos de trabajo son difícilmente aplicables al aula.

En vista de los innumerables beneficios que reporta la práctica de acrosport, diversos autores, de manera aislada, comienzan a plantearse el establecimiento de una serie de adaptaciones y modificaciones, que otorguen a esta modalidad un carácter más pedagógico y en consecuencia, su aplicación viable al ámbito educativo. Estas adaptaciones pasan por la simplificación de las acrobacias y la adopción de una serie de protocolos de actuación que garanticen en todo momento la integridad del alumnado.

El desconocimiento de esta práctica motriz y su adaptación al ámbito educativo, no ha permitido generar un gran arraigo cultural en nuestro país, tanto en el ámbito deportivo competitivo, como en el escolar. A pesar de esta escasa tradición, podemos afirmar que se trata de una disciplina con innumerables posibilidades educativas, formativas y socializadoras, ya que es una actividad física realizada de manera grupal y por tanto inductora al trabajo cooperativo del alumnado, donde factores creativos, artísticos, acrobáticos, estéticos están vigentes (Cabo López, 2011).

De este modo, podemos considerar el acrosport, un recurso didáctico que se va haciendo un hueco en las diferentes programaciones elaboradas por los docentes debido su carácter innovador y motivante.

2. ACROSPORT

2.1 Definición de acrosport

Al abordar el tema del acrosport parece haber un consenso generalizado entre los numerosos autores que han analizado este concepto. Los elementos que lo componen son la esencia del acrosport, en consecuencia la tradición los ha considerado sus aspectos definitorios.

Cuando nos adentramos en el ámbito educativo-deportivo es relativamente frecuente escuchar hablar del acrosport como una actividad acrobática, que se realiza de manera grupal, y en la que se utiliza el cuerpo para formar figuras. Una de las definiciones que describe con mayor exactitud esta actividad física es la establecida por la Federación Internacional de deportes acrobáticos (1999) (en adelante IFSA) en López Pintor (2010). La cual define el acrosport como “un deporte acrobático realizado con compañero o en grupo, mediante la combinación de pirámides humanas, saltos acrobáticos y elementos coreográficos, donde el cuerpo realiza varias funciones claramente determinadas (portor y ágil)”(p.2). Portor es la persona que sujeta, y ágil o volteador es la persona que realiza los elementos sobre el portor o es lanzado por él/ellos. (Vernetta, López Bedoya & Panadero, 1996)

Siguiendo estas directrices Cabo López (2011) elabora una definición de acrosport en la que presta especial atención al carácter sociomotriz inherente a esta actividad, y en la cual existe siempre la presencia de uno o varios compañeros o compañeras que sincronizan sus acciones motrices en un espacio estable reglado, para conseguir la realización de figuras o pirámides humanas. Por tanto, se trata de un deporte eminentemente cooperativo, donde los acróbatas realizan unas habilidades motrices específicas establecidas de antemano, en busca de una gran perfección técnica y coreográfica.

En el ámbito internacional una de las definiciones más relevante es la determinada por las autoras francesas Huot-Monéta & Socié (2000). Que consideran la gimnasia acrobática como una modalidad deportiva que consiste en realizar un encadenamiento de figuras colectivas combinadas con elementos individuales.

2.2 Orígenes del acrosport

El acrosport tal y como lo concebimos hoy en día, es una disciplina deportiva incluida en la Federación Internacional de Deportes Acrobáticos, fundada 1973 como organismo independiente. Las innumerables similitudes con la gimnasia artística, su

origen común, y el fuerte apoyo institucional que le brindaba, hicieron que el acrosport se integrara en la Federación de Gimnasia en 1999. Esta nueva actividad cuya base reside en la gimnasia deportiva, constituye una disciplina deportiva en sí misma, tal y como establece López Pintor (2010) con todo lo que ello conlleva en cuanto a reglamentos, competiciones, organización institucional, necesidad de entrenamientos específicos, etc.

Un gran número de autores (Vernetta et al., 1996; López Pintor, 2010; Cabo López, 2011) consideran que el germen del acrosport reside en las actividades gimnásticas. Sin entrar en conflicto con los anteriores, Brozas & Vicente (1999) entienden que el origen del acrosport se enmarca en las capacidades acrobáticas de los individuos ya presentes desde tiempos ancestrales.

El objetivo de este apartado no es hacer un análisis exhaustivo de la evolución de las actividades acrobáticas y gimnásticas a lo largo de toda la historia, pero si consideramos importante, identificar las principales fases en la evolución de estas actividades físicas desde la cultura clásica, hasta nuestros días.

Los referentes históricos de la acrobacia se pueden estructurar en torno a tres grandes ámbitos de desarrollo tal y como apunta Brozas (1992): el deportivo, el escolar y el artístico. Bien es cierto que éste último, con seguridad, es el más prolífico como origen de las actividades acrobáticas grupales, y por tanto nos centraremos en él.

El estudio de las diferentes culturas, monumentos de la antigüedad, testimonios arqueológicos, y crónicas de antiguos historiadores, nos permiten establecer el punto de origen de las actividades acrobáticas (Manzaneda, 2008), no obstante resulta una ardua tarea determinar con exactitud cuándo surgieron estos ejercicios.

Teniendo en cuenta los diferentes vestigios es posible imaginar el origen y desarrollo de este tipo de acrobacias en la antigüedad, hace más de 4000 años, de la mano de la cultura Griega. A ella le debemos el término acrobacia, siendo la resultante de los vocablos *akros* y *bat*. En primer lugar, la palabra *akros*, que significaba altura y extremo. Seguidamente el término *bat* que significaba andar. La fusión de ambas palabras en una sola, significaba andar de puntillas y era un término que utilizaban para nombrar a aquellos individuos capaces de andar con las manos. En este periodo las actividades acrobáticas contaban con un gran número de adeptos ya que estaban muy extendidas, una de las más relevantes era el salto sobre toros practicado en Creta,

(Demargne, 1964). Este es el punto de inflexión en el que la acrobacia va adquiriendo tintes lúdico- festivos.

De manera paralela al origen de la acrobacia en Grecia, se desarrollan las primeras actividades acrobáticas en la cultura egipcia. Numerosos documentos gráficos sobre el antiguo Egipto, ya reflejan artistas llevando a cabo distintas actuaciones acrobáticas y malabarísticas; naciendo de esta manera los primeros acróbatas. La Real Academia Española de la Lengua define al acróbata como “aquella persona que da saltos, hace habilidades sobre un trapecio, la cuerda floja o ejecuta cualesquiera otros ejercicios gimnásticos en los espectáculos públicos”. Y ésta era la concepción que el pueblo les otorgaba, una imagen vinculada a la fiesta, a lo espectacular y a lo sorprendente, a pesar de su propia opinión, ya que ellos consideraban su trabajo una actividad ligada al control y a la disciplina. No será hasta el siglo XVIII, cuando estas actividades pasen a desarrollarse en el circo, logrando de esta manera un mayor reconocimiento social.

Al mismo tiempo que la acrobacia va adquiriendo una gran difusión en Egipto, en Europa, entre los siglos IV - XIII, crece considerablemente el interés por la actividad circense. En consecuencia, los acróbatas comienzan a propagar su maestría por las calles de los pueblos y ciudades, o en las distintas ferias realizadas en la urbe. De estas actuaciones, surgen los primeros eventos de carácter lúdico festivo basados en la realización de pirámides humanas y acrobacias, las llamadas *gimnastradas* (Carbajosa, 1999). En ellas, las diferentes escuelas realizaban exhibiciones de sus habilidades mostrando su potencial y rivalizando con otras escuelas cercanas. Este tipo de acontecimientos se hicieron muy populares y sentaron las bases de lo que hoy conocemos como acrosport.

Las últimas décadas de la edad media y los inicios del renacimiento, constituyen un periodo de tiempo en el que la acrobacia va adquiriendo un mayor reconocimiento social debido al interés por la práctica circense. Este creciente interés origina en Venecia el denominado "concurso de arquitectura viva", que consistía en la elaboración de pirámides humanas de manera acrobática. Éste contó con un gran número de participantes ya que se premiaba aquella construcción que alcanzase mayor altura con respecto al suelo.

Al carácter lúdico-festivo adquirido por la acrobacia desde sus orígenes hasta éste periodo, se le añade un carácter totalmente novedoso hasta ahora, el educativo. El

siglo XVI marca un punto de inflexión en la pedagogía, ya que relaciona de manera directa acrobacias y educación. Entre los pedagogos de la época hay un notable interés por la incorporación de las actividades físicas a los planes de estudios vigentes, considerando las actividades acrobáticas como un medio de desarrollo y educación de las generaciones futuras

Un punto crítico en la historia de la acrobacia es el siglo XIX, periodo en el que surgen las grandes escuelas gimnásticas, como intento para estructurar y dotar de un método a la gimnástica. Estas adquieren su nombre de los diferentes países que las vieron nacer, y se vinculan de manera directa a los autores que las implementaron. Las que establecen las contribuciones más significativas al ámbito de la acrobacia son: la escuela alemana impulsada por Guts Muths, la escuela sueca de Henrik y Hjalmar Ling, y la escuela francesa de Amorós y Herbert, en todas ellas la acrobacia era una parte esencial de su modelo educativo.

Como consecuencia del nacimiento de las diferentes escuelas gimnásticas nacionales, tres son las nuevas finalidades adoptadas por la acrobacia: como medio para ganarse la vida por niños y niñas sin recursos que vivían en la calle, como una actividad física orientada hacia el arte circense y como medio de Educación Física y deportiva.

La sistematización de las actividades acrobáticas en el siglo XIX genera la proliferación de nuevas formas de actividad motriz en el siglo XX, como la gimnasia artística y deportiva, que adquieren rápidamente tintes competitivos. El creciente interés competitivo durante el decenio de 1960 hasta la actualidad, hacen que la exhibición de pirámides humanas desemboque en la competición, dando lugar a un nuevo deporte denominado acrosport. Su objetivo prioritario es la formación figuras, pirámides o estructuras, de forma individual o colectiva.

2.3. Agrupaciones y roles en acrosport

Uno de los elementos básicos que conforman esta actividad física, es la formación de los grupos que van a dar origen a las figuras. El tipo de agrupamientos realizados en el mundo del acrosport es muy variable, y va desde la pareja al gran grupo. La didáctica ofrece múltiples combinaciones en función del número de integrantes, experiencias previas de cada uno y tipo de actividad a realizar (Brozas & Vicente, 1999). Se puede afirmar que la utilización de pequeños grupos como la pareja o el trio es el tipo de agrupamiento más indicado para iniciarse en este tipo de actividades, ya que la coordinación y el equilibrio intercorporal, son relativamente

sencillos. Sin embargo, los grupos más numerosos, nos ofrecen seguridad al incrementar el número de ayudas, a la vez que nos permiten realizar composiciones más creativas.

Una vez establecidos los agrupamientos teniendo en cuenta el tipo de figura que vamos a realizar y el número de componentes que ésta requiere, debemos tener en cuenta que en la ejecución de una figura acrobática el alumnado puede desempeñar tres *roles* básicos: portor, ágil y ayuda. A continuación pasamos a describirlos detalladamente.

Portor: es el componente del grupo que sujeta y moviliza el cuerpo de los demás tal y como establece Pérez Pueyo et al. (2012), se sitúa en los niveles de altura inferiores, y sirve de apoyo o puente para que el ágil sea capaz de realizar una acrobacia. Por tanto, podemos decir que el portor constituye el soporte básico sobre el cual se erige cada figura. Los movimientos del portor están condicionados por el tipo de figura que se quiera realizar, no obstante podemos determinar que éste mantendrá posiciones estáticas, en aquellas en las que no hay desplazamiento corporal; o bien posiciones dinámicas, en la que si hay movimiento del cuerpo en el espacio. Es necesario que el individuo que actúa como portor mantenga un contacto constante con el suelo, pudiendo diferenciar tres puntos de apoyo básicos que proporcionaran solidez a las diferentes figuras (Brozas & Vicente, 1999):

- ❖ Tendido supino: es decir, el portor se colocará tumbado boca arriba, manteniendo el contacto de todo el cuerpo con el suelo. Esta posición constituye la base de sustentación más amplia utilizada en acrosport.
- ❖ Cuadrupedia: en la cual el portor mantiene cuatro apoyos con el suelo
- ❖ Bípeda: este es el tipo de apoyo más común realizado por el portor, y en el que mantiene dos puntos de apoyo con el suelo.

Acróbata o ágil: componente del grupo que aprovecha el soporte y las acciones corporales de otros compañeros o compañeras, alcanzando las mayores alturas y realizando posiciones invertidas, saltos, y giros aéreos (López Pintor, 2010). El ágil actúa a partir de las acciones que le posibilita el portor, por lo que puede adoptar en ocasiones un papel más pasivo y receptivo, aunque paradójicamente se le suele atribuir el éxito de la acrobacia por su posición espacial y el aparente riesgo, tal y como apuntan Brozas & Vicente, (1999).

Ayudas: son los miembros del grupo que ocasional y rotativamente, se encargan de asegurar el inicio, el mantenimiento o la finalización de la acrobacia, de vigilar la estabilidad y la seguridad de los compañeros. Junto con la tarea de mantener la seguridad en el grupo, deben adoptar posiciones estéticas en la estructura final (López Pintor, 2010).

Dentro del ámbito artístico-deportivo el desempeño de estos roles suele ser fijo, no obstante en el marco educativo éstos han de ser intercambiables, de tal forma que nuestro alumnado desempeñe todos ellos, tal y como señalan Pérez Pueyo et al. (2012). La alternancia es un elemento muy enriquecedor, y aunque siempre suele haber preferencias, el rol puede variar mucho dependiendo de cada acrobacia y del grupo que lo realiza, según Brozas & Vicente, (1999).

2.4. Contenidos básicos del acrosport

Como ya hemos comentado con anterioridad, las actividades acrobáticas se han utilizado tradicionalmente como un medio de recreación y disfrute, y una vía de entretenimiento tanto para sus participantes como para sus espectadores (Pérez Pueyo, 2007). Estas presentaciones o montajes coreográficos se han centrado en el encadenamiento de un conjunto de ejercicios acrobáticos combinado con elementos musicales hasta formar una coreografía. Para conseguir estas producciones finales, nos encontramos con un amplio abanico de contenidos a elegir, todos ellos válidos para el enriquecimiento del bagaje motor de nuestro alumnado. No obstante es necesario que mantengan una coherencia con los objetivos a conseguir y se adapten a las características y nivel de nuestro alumnado Brozas & Vicente, (1999).

Las modalidades acrobáticas se fundamentan en cuatro tipos de contenidos: las pirámides, torres humanas, habilidades gimnásticas de suelo y habilidades expresivo-corporales, a continuación vamos a describir brevemente cada una de ellas:

- ❖ *Pirámides*: formaciones estéticas que implican al menos una estructura de dos pisos, siendo generalmente la base, mayor que la cima, y en la que el peso de uno o varios ágiles recae sobre los portores, (Vernetta et al., 1996) todos ellos en posición de cuadrupedia.
- ❖ *Torres humanas*: construcción grupal formada por un mínimo de dos individuos en la que un ágil, sirviéndose de apoyos sucesivos, generalmente sobre las crestas iliacas de la cadera o sobre los hombros el portor, accede a zonas más elevadas (Brozas & Vicente, 1999). Según

Toll, Córdoba, Romero & Blasco, (2012), cuando el apoyo únicamente lo realiza un ágil sobre los hombros de un solo portor se denomina pilar

- ❖ *Habilidades gimnásticas de suelo*: estas habilidades se utilizan principalmente como un medio de transición de unas figuras a otras (Vernetta et al., 1996), e implican la realización de saltos, giros y un elemento fundamental en el acrosport, los equilibrios.
- ❖ *Habilidades expresivo-corporales*: estos elementos coreográficos, generalmente están vinculadas a la danza, y a las acrobacias gimnásticas, y otorgan a este deporte el grado de artístico (Brozas & Vicente, 1999).

2.4.1. Elementos técnicos del acrosport

En este apartado es necesario hacer mención a todos aquellos aspectos motores y posturales que posibilitan, además de una práctica sin riesgos, la secuenciación de movimientos (Fernández Río 2010; Pérez Pueyo et al., 2012) en cuanto al dominio intercorporal. A este respecto consideramos que es preciso plantear situaciones de exploración, donde los propios participantes vayan descubriendo los principios biomecánicos y las variaciones de contacto, que permiten realizar la practica con menor esfuerzo, con mayor diversidad de acciones motrices y con mayor grado de disfrute (Brozas & Vicente, 1999).

Podemos señalar que hay tres elementos técnicos que constituyen la base de todas y cada de una de las figuras realizadas en acrosport: la presa de manos, el entrelazado, y la presa de manos-pies (López Pintor, 2010). Debido a la gran relevancia que adquieren en el marco de la acrobacia y de la seguridad, detallaremos en las siguientes líneas cada una de ellos.

1. *Presa de manos*: utilizada en la elaboración de todas las torres, independientemente de su altura y disposición (García, 1999), ya que facilitan la construcción de la figura a la vez que dan seguridad a la misma. Este tipo de presa, adopta múltiples variantes. En base a la gran importancia que adquieren en la formación de figuras acrobáticas, se hace imprescindible realizar un análisis de las más comunes y apropiadas en función del tipo de torres o estructuras a realizar:

- 1.1. *Presa mano a mano*: las manos se juntan en una posición estrechada como de saludo (darse la mano). Este agarre puede ser simple, cruzado doble o cruzado doble mixto, y se usan principalmente en la formación y estabilización de las figuras.

1.2. *Presa de pinza*: esta se utiliza principalmente para sostener las figuras o posiciones adoptadas, y en menor grado para lanzar o empujar al compañero. Debe su nombre al agarre en forma de pinza que se realiza sobre los dedos del compañero.

1.3. *Presa mano-muñeca*: este tipo de agarre se realiza sujetando de manera recíproca la muñeca del compañero, y este a su vez la nuestra. Su utilización se ciñe a la sujeción de figuras o posiciones, al igual que en la presa anterior.

1.4. *Presa brazo-brazo*: utilizada principalmente para sujetar una posición invertida. El portor sujeta al ágil en la unión del deltoides (hombros) y bíceps (brazos), mientras que el ágil sujeta el brazo (tríceps) del portor.

2. *Entrelazado de manos-muñecas*: presa utilizada para trepar y sujetar en diferentes pirámides y para lanzar (impulsar) en acrobacias a los ágiles. Se realiza por dos personas, una frente a otra; mientras una sujeta su propia muñeca izquierda con la mano derecha, se adelanta para agarrar la muñeca derecha del otro con la mano izquierda (García, 1999).

3. *Presa de manos-pies*: esta presa es utilizada fundamentalmente por el portor para sostener al ágil que se encuentra encima, en una posición de equilibrio estático. Este agarre se debe de realizar en la parte trasera del pie, según determina García (1999).

2.5. Posibilidades educativas del acrosport

A pesar de que la acrobacia, de una forma o de otra, se puede considerar como uno de los contenidos tradicionales de la educación física, parece haber sufrido en la historia reciente un cierto desprestigio (Brozas & Vicente, 1999). Esta desvalorización se debe tanto a factores sociales como didácticos. Desde el punto de vista sociológico, pueden ser orientativas las reflexiones de Pociello (1981) sobre la intervención significativa de las posiciones sociales en la definición de las acrobacias.

La acrobacia se asocia a calificativos peyorativos, dentro y fuera del ámbito de la Educación Física: por un lado, el tratamiento de la acrobacia en el seno escolar se ha vinculado tradicionalmente a la herencia de los contextos militar y deportivo; por otro lado la asociación entre la acrobacia y el mundo circense ha sido motivo de desconsideración pedagógica. Sin embargo presenciamos un cambio importante a este

respecto, ya que en los últimos años se han multiplicado las publicaciones que se nutren explícitamente de la acrobacia circense.

Junto al tratamiento didáctico tradicional de la gimnasia artística, en la escuela se van introduciendo paulatinamente algunas variantes curriculares como la circomotricidad o el acrosport. Estas se pueden considerar innovaciones curriculares en desarrollo, tanto desde el punto de vista de los contenidos, como de la metodología, (Montilla & Junyent, 1996).

Como contenido de Educación Física el acrosport puede contribuir de manera activa al desarrollo capacidades físicas, ya que interviene la totalidad de la musculatura potenciando la fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad. Incrementa considerablemente capacidades neuromotrices como la coordinación, el equilibrio, y la combinación de ambas, a la vez que se trabaja la actitud postural. Del mismo modo es una actividad física que potencia las capacidades expresivo- corporales mediante el trabajo del ritmo y la adaptación a la música, y la utilización del cuerpo y el movimiento como instrumento de comunicación. Requiere un estado de concentración y atención permanente, y el análisis de todas y cada una de las acciones que se realizan, mejorando de este modo las capacidades cognitivas del alumnado. A su vez permite crear en el individuo una serie de valores morales vinculados a la cooperación, el compañerismo, la empatía, las ayudas colectivas, la percepción del riesgo propio y del de los demás, y el trabajo grupal. Este conjunto de acciones van a contribuir de manera muy positiva a la configuración de la imagen mental que el alumnado tiene de su nivel de ejecución motriz, influyendo sobre la consideración que éste tiene de sí mismo y por tanto influyendo sobre su autoestima. En vista de los numerosos beneficios que la práctica de acrosport puede reportar al alumnado se considera un contenido ideal para la implementación en el ámbito educativo.

Hemos de tener esto en cuenta y ser conscientes del riesgo y la dificultad que implican estos ejercicios, tanto desde el punto de vista físico como psicológico (miedos, inhibiciones, bloqueos, etc.). Por ello se debe plantear el trabajo a partir de tareas sencillas con compañeros y compañeras y en pequeños grupos, realizando las actividades de una forma distendida y lúdica y estableciendo secuencias de movimientos coherentes.

2.5.1. Características del acrosport en las clases de educación primaria

Las características que el acrosport lleva implícitas hacen de él una actividad física idónea para su implementación en la educación primaria. A continuación se detallan algunos de los rasgos inherentes a esta actividad física:

Capacidad creativa: permitiendo a nuestro alumnado combinar infinitas posibilidades motrices y organizativas, potenciando de este modo capacidades como: la expresiva, innovadora, imaginativa, y capacidad de creaciones motrices.

Cooperación: su condición de deporte acrobático practicado con compañero o en grupo (Vernetta et al, 1996) permite el establecimiento de una serie de relaciones interpersonales. Obviamente, toda acrobacia necesita de una ayuda para realizarla. Esto mismo es lo que permite la cooperación entre compañeros facilitando la incorporación de un gran número de valores. Todos son “imprescindibles” para el desarrollo y consecución exitosa de la tarea, evitándose la discriminación de cualquier alumno o alumna.

Sociabilidad: el carácter grupal del acrosport permite el establecimiento de relaciones con otros individuos, en consecuencia potencia las capacidades de socialización, es lo que el currículum de educación primaria denomina capacidades relacionales vinculadas a la motricidad.

Autosuperación: el acrosport es una modalidad deportiva que despierta la capacidad agonística de los individuos, tal y como establece Pérez Pueyo (2007). Genera en el individuo una necesidad de poner a prueba sus posibilidades y limitaciones, constituyendo un conjunto de retos a superar, y de esta forma una vía que conduce a la autosuperación personal.

Autoestima: íntimamente ligada a la capacidad de autosuperación, se desarrolla la autoestima de todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas. El éxito o fracaso resultante de las diferentes actividades motrices determinará la valoración que un individuo tiene de sí mismo. No obstante, al ser una actividad grupal, el discente tiene un papel destacado, sintiéndose importante y necesitado por el grupo, ya que en acrosport todo el mundo tiene algo que aportar.

Expresividad: entendida como la capacidad de representar y expresar mediante gestos, movimientos, acciones, palabras, objetos solos o combinados, con música o sin ella, situaciones o acontecimientos humanos (Lozano Rojas, 2000). Toda acción que utiliza como eje el cuerpo y el movimiento lleva implícito un fuerte carácter expresivo.

Por su especial repercusión en el desarrollo del alumnado debe ocupar relevante dentro del currículo, y el acrosport es una modalidad que potencia claramente esta capacidad.

Motricidad: el movimiento y la motricidad son elementos asociados, ya que todo movimiento va acompañado de su parte motriz. Y en las acrobacias se manifiesta esto muy claramente ya que a la hora de realizarlas se utiliza tanto la fuerza como la agilidad, velocidad e incluso la resistencia.

2.6. Condiciones de seguridad en acrosport

En este apartado vamos a hacer referencia a uno de los ejes fundamentales del presente informe, las medidas que deben adoptar los docentes que quieran practicar acrosport en su aula, de un modo seguro.

Hemos de ser conscientes que las actividades acrobáticas tienen un fuerte carácter motivador para sus practicantes, son muy atractivas para nuestro alumnado y poseen un gran valor desde el punto de vista formativo (Pérez Pueyo et al. 2012). No obstante para afrontar esta actividad física con garantías de éxito y sin poner en riesgo la integridad del alumnado es necesario adoptar una serie de medidas de seguridad. Estas van a constituir un contenido más de nuestro trabajo ya que han de ser aprendidas, puesto que no podemos dejar al azar un aspecto tan esencial como la seguridad del alumnado.

Barão & Lagoas en Ávalos (2013) entienden que las medidas de seguridad son las formas de intervención que el docente realiza con el objetivo de evitar un accidente posible en cualquier nivel de práctica. Estas medidas han de ser abordadas desde una triple perspectiva, (García, 1999).

- ❖ *Información preventiva:* este tipo de orientaciones van destinadas a trabajar aspectos como: a) indumentaria de los participantes: ropa deportiva, no deslizante para evitar caídas, sin relojes, pulseras, collares, o cualquier otro accesorio que pueda provocar enganches, cortes, etc. b) la utilización del espacio: siendo necesario utilizar zonas de práctica amplias, en los que los diferentes grupos puedan trabajar con comodidad, evitando invasiones y choques. c) explicación de la importancia de las ayudas y en qué momento deben realizarse. d) en última instancia, señalar la importancia que adquiere la ejecución precisa de los agarres, o la colocación corporal adecuada.

- ❖ *Información técnica:* en este caso será recomendable plantear al alumnado actividades de exploración en las que vayan descubriendo las posibilidades que los diferentes movimientos les ofrecen. El maestro encauzará estas actividades de exploración, teniendo en cuenta los criterios de seguridad anteriormente expuestos.
- ❖ *Información organizativa:* que hace referencia a la organización grupal y su distribución en el espacio, el reparto de los diferentes roles, tiempo que dedicamos a cada actividad de enseñanza aprendizaje, etc.

Una vez analizados los aspectos informativos más significativos que todo docente debe tener en cuenta para implementar las actividades acrobáticas en el aula de Educación Física, hemos de considerar la importancia que adquiere la colaboración de los compañeros y compañeras en la ejecución de las acrobacias. El trabajo continuo de ayudas por parte del alumnado, va a permitir que todos los discentes, independientemente de su nivel de habilidad motriz o de sus miedos, puedan experimentar las sensaciones que proporcionan las ejecuciones de las distintas figuras. Estas ayudas pueden ser de tres tipos: materiales, manuales y preventivas, tal y como establecen Vernetta et al (1996):

Las ayudas materiales hacen referencia a aspectos como: el acondicionamiento del medio ambiente mediante la utilización y colocación de materiales complementarios tales como colchonetas, plintos, bancos suecos, espalderas etc. La indumentaria que deben llevar los acróbatas también forma parte de las ayudas materiales, la practica sin calzado, y sin accesorios que puedan dañar al alumnado, como ya mencionábamos anteriormente. Todo ello con el fin de dar seguridad y favorecer el aprendizaje, (León Prados, 2004).

Las ayudas manuales por su parte hacen referencia a todo el contacto manual realizado por el profesor o por el alumnado en la ejecución de las diferentes figuras (Cabo López, 2011). En el acrosport se pueden distinguir dos tipos de ayudas manuales:

- ❖ *La parada o ayuda manual de detección:* cuya finalidad es evitar accidentes. Esta ayuda consiste en la colocación en lugares neurálgicos por parte de los compañeros y compañeras, manteniendo una actitud de alerta ante posibles peligros eventuales que puedan surgir durante las ejecuciones con el fin de evitarlos.

- ❖ *La asistencia o ayuda manual de éxito*: es la ayuda pedagógica que permite al ejecutante la realización y la toma de conciencia de la habilidad ejecutada, a través de un gesto preciso, eficaz y económico del asistente (Olislagers, 1989).

En este tipo de ayudas manuales, la situación del asistente juega un papel muy destacado. Éste deberá colocarse en un lateral, delante o detrás del ágil, el posicionamiento estará condicionado por la trayectoria del movimiento. Como norma general y en simbiosis con los movimientos a ejecutar, las disposiciones de los ayudantes suelen ser: laterales para saltos y rotaciones hacia delante, trasera para rotaciones traseras y recepciones, y delantera para el mantenimiento de posiciones.

Ayudas preventivas, referidas a todos aquellos procedimientos que se aplican tanto para portores, como para los ágiles en caso de que se produzcan caídas durante la formación de las figuras. Estas medidas determinan que los portores deben mantener sus posiciones para que los ágiles puedan caer en lugares libres con seguridad. Los ágiles al perder el equilibrio siempre intentarán caer de pies, flexionando firmemente las rodillas para absorber el impacto. En el caso de que se encuentren en posición invertida deberán girar rápidamente hacia un lado y flexionar la cadera para caer sobre los pies. Por último y más importante, todo ejecutante que se caiga, ya sea portor o ágil, nunca deberá agarrarse a otro compañero confiando en que las ayudas de sus compañeros y compañeras sean efectivas.

Un elemento fundamental en el mantenimiento de la seguridad del alumnado junto con las ayudas, es la colación intercorporal. Un elemento complejo cuya ubicación esta poco definida. Mientras algunos autores la consideran un elemento técnico, otros la enmarcan dentro de las medidas de seguridad. No obstante independientemente de la denominación que hagamos de ella, lo que parece claro es que la perfecta colocación del cuerpo en la ejecución de las figuras supone una eficiencia en la tarea y por tanto el correcto devenir de los elementos técnicos y las medidas de seguridad.

Brozas & Vicente, (1999) definen esta colocación intercorporal como el ajuste postural recíproco necesario para alcanzar el equilibrio, tanto estático como dinámico, entre dos o más cuerpos. Algunos aspectos de dicha colocación se aplican directamente a las intervenciones de los ágiles y otros a las acciones de los portores; sin embargo muchos de ellos son válidos en cualquiera de los roles y es necesario que los comprendan y practiquen todos los participantes. De esta manera el alumnado debe

experimentar conceptos relacionados con la base de sustentación, la alineación corporal, el bloqueo articular y el control tónico; han de saber utilizar la flexión de rodillas en recepciones y conocer las posibilidades óptimas de las zonas de agarres, pisadas y apoyos. Aspectos, que por otra parte, se asimilan rápidamente de manera inconsciente, si se generan las situaciones de enseñanza aprendizaje en las que se utilicen: alineaciones, bloqueos, bases de sustentación, flexiones de rodillas, pisadas y apoyos.

2.7. El aprendizaje cooperativo como metodología de trabajo

El aprendizaje cooperativo, es un término que va adquiriendo cada vez más notoriedad en los centros educativos. Aunque puede parecer un método novedoso que rompe con la instrucción tradicional, ya en los años setenta se utilizaba la cooperación como metodología de trabajo, siempre vinculada a la psicología del aprendizaje y a los movimientos de la renovación pedagógica (Vildes & Gil, 2011).

Una de las definiciones más relevantes y a día de hoy considerada el punto de referencia para todo el trabajo cooperativo posterior, fue la establecida por Johnson, Johnson & Holubec (1984). Estos autores entienden el aprendizaje cooperativo como “el empleo didáctico de grupos reducidos en el que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás” (p. 14).

Siguiendo esta línea de trabajo Pujolàs (2008) destaca la importancia que tiene la participación igualitaria de todo el alumnado, como la característica fundamental del aprendizaje cooperativo.

Podemos definir el aprendizaje cooperativo como el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación igualitaria (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo.

(Pujolàs, 2008, p.231)

A priori podemos pensar que agrupando al alumnado y estableciendo un proyecto común, la cooperación surgirá de manera espontánea. Estos son pensamientos erróneos puesto que el aprendizaje cooperativo requiere una serie de elementos imprescindibles para su correcto desarrollo. Así, coincidiendo con las directrices de

Johnson, et al. (1984) podemos determinar que hay cinco elementos imprescindibles en todo proceso de aprendizaje con base cooperativa

Interdependencia positiva: se trata de comunicar al alumnado la meta grupal, donde entiendan que son responsables del aprendizaje de sus compañeros y compañeras, asegurándose que todos aprenden adecuadamente, y los estudiantes confían unos de otros para completar la tarea diseñada.

Responsabilidad individual, se refiere a cómo los estudiantes asumen la responsabilidad de completar su parte dentro de la tarea para su grupo. Tanto para hacer su papel en lo acordado, como en el compromiso con sus compañeros y compañeras a la hora de intervenir en el aprendizaje

La interacción cara a cara, es la discusión directa dentro del grupo, mientras los componentes están muy próximos entre sí. Se trata de aprender que toda aportación personal a los demás, será recompensada con las de sus compañeros y compañeras cuando le hagan falta, de manera que todos y cada uno de los alumnos y alumnas trabajan para el resto, a la vez que los demás trabajan para ellos. El alumnado aprende a ver las situaciones y problemas desde otra perspectiva más allá de las suyas propias, a través de sus interacciones con otros discentes. (Ovejero, 1990).

Habilidades interpersonales y de pequeño grupo, son los comportamientos que desarrollan los estudiantes para posibilitar la comunicación libre y fácil entre el grupo, con el fin de escuchar y tomar decisiones de manera conjunta, así como proporcionar feedback y animarse unos a otros.

Procesamiento grupal, es el diálogo abierto que se genera en un momento dado de la sesión ante un contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje. Durante el desarrollo social del aprendizaje, de forma inconsciente el alumnado ha ido desarrollando situaciones y resolviendo actividades desde la variedad de perspectivas, estableciendo un desarrollo social sano, de aprendizaje divergente (Robinson, 2011). Para Fraile (2008), estos aspectos influyen en los valores, que desarrollan el autocontrol y la convivencia solidaria.

Una vez analizadas sus elementos comprobamos como cada uno de los estudiantes es responsable de sus resultados, pero también de la progresión de sus compañeros y compañeras. En este sentido el aprendizaje cooperativo influye de manera muy positiva en la aceptación e interrelación social, la competencia física o motriz, en las habilidades cognitivas y la motivación por la materia en general (Prieto Saborit,

2009). Los individuos experimentan en estas situaciones sentimientos de pertenencia, de aceptación y de apoyo. Se podría deducir que, el aprendizaje cooperativo, tiene una gran preocupación por la socialización del alumnado que lo practica, ya sea tanto por la consecución del logro común, como por la necesidad de un diálogo, o por la manera con la que se animan unos a otros. En definitiva, solo hay aprendizaje cooperativo si hay diálogo auténtico, un diálogo con vocación de convencer y con validez en función de los argumentos (Learreta, 2005).

La utilización de metodologías cooperativas está ahondando en el profesorado actual debido a los innumerables beneficios que ésta reporta al alumnado. Velázquez (2010) apunta, que los maestros que se decantan por esta metodología pretenden básicamente, que sus alumnos y alumnas logren un conjunto de objetivos de aprendizaje específicos de un área determinada; tengan a sus compañeros y compañeras como referentes de su aprendizaje y, a su vez, sirvan de referentes del aprendizaje de sus compañeros; se ayuden mutuamente para buscar múltiples soluciones a los problemas que se les plantean desde diferentes enfoques y planteamientos; sean capaces de trabajar en grupo, distribuyendo tareas, roles y responsabilidades; desarrollen habilidades sociales, regulen sus conflictos de forma constructiva, desarrollen aspectos afectivos hacia sus compañeros y compañeras, actitudes democráticas y motivación hacia el aprendizaje.

CAPITULO III: METODOLOGÍA

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los elementos claves del presente proyecto de investigación es la metodología, ya que determina nuestra manera de proceder. Antes de pasar a planteamientos más concretos es necesario tener en cuenta, cuál es el germen de nuestra investigación, y éste no es otro que la necesidad de valorar las posibilidades educativas del acrosport y cómo debe abordarse en el aula de manera segura.

Dar respuesta a este interrogante es una ardua tarea debido a diferentes cuestiones. En primer lugar hemos de considerar que el acrosport es una actividad física de escaso arraigo en nuestra comunidad, poco conocida y que cuenta con limitados precedentes. Y en segundo lugar desconocemos los procedimientos que utilizan los docentes para que la ejecución de las acrobacias se realice de manera segura y efectiva.

Por tanto, para delimitar el objeto de estudio comenzaremos el presente capítulo definiendo claramente el problema a investigar y concretándolo en los objetivos de la investigación. A continuación justificaremos el método adoptado, explicando sus principales características, detallando los casos concretos que vamos a analizar, su contextualización, cómo se ha producido el acceso al campo, la elección de técnicas e instrumentos más adecuados para la recogida de la información, y el proceso de análisis de los datos obtenidos. Finalmente expondremos las consideraciones éticas de la investigación.

2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

A lo largo de la historia de la Educación Física, uno de sus fines y objetivos prioritarios ha sido la mejora y desarrollo de la competencia motriz del alumnado. Con el paso del tiempo se ha comprobado que no era necesario limitar su ámbito de actuación, ya que a través del movimiento se pueden potenciar las capacidades cognitivas, físicas, emocionales o relacionales vinculadas a la motricidad. Debido al carácter abierto y flexible de éste área curricular, para conseguir tal fin hay una gran diversidad de vías, una de las más conocidas y aceptadas es el deporte

Tradicionalmente los deportes vinculados al ámbito escolar son aquellos que cuentan con un mayor número de participantes y están más extendidos, como: fútbol, baloncesto, voleibol, balonmano, atletismo, etc. Cuando planteamos la implementación

de una unidad didáctica de acrosport en el aula (la cual está recogida en los anexos) nuestro objetivo era ofrecer una alternativa a este tipo de deportes que fuera atractiva, innovadora y segura para nuestro alumnado, a la vez proporcionase nuevas experiencias motrices donde todos se sintieran válidos y necesarios para el grupo.

En base a estos objetivos didácticos se genera una serie de interrogantes que dan cuerpo al objetivo general de nuestra investigación: *valorar las posibilidades educativas del acrosport en la etapa primaria, y cómo debe abordarse su práctica en el aula de Educación física de manera eficaz, segura, y que no entrañe riesgo para sus participantes, valiéndonos para ello de metodologías cooperativas.*

Tomando este objetivo general, como eje vertebrador de nuestro estudio será necesario concretarlo a través de unos objetivos de investigación, que se detallan a continuación:

- Valorar el proceso de implementación del acrosport en el aula de Educación Física.
- Definir los resultados de la implementación de las condiciones de seguridad para una práctica segura y efectiva del acrosport.
- Identificar las principales medidas de seguridad adoptadas por docentes y discentes en las actividades acrobáticas.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Tras definir el objeto de estudio, el siguiente paso nos conduce al tipo de enfoque va a guiar nuestra investigación, cuál es el que mejor se adapta a nuestras necesidades y a las características de nuestra línea de trabajo.

Los interrogantes iniciales que nos planteamos cuando abordamos una investigación, determinan en gran medida qué tipo de metodología debemos emplear en el transcurso de ésta, tal y como apuntan Rodríguez, Gil & García (1999). En nuestro caso dar respuesta a tales interrogantes requiere una serie de actuaciones concretas como son: la interpretación de las diferentes situaciones acontecidas en el aula de Educación Física; la realización de observaciones críticas de las diferentes formas de proceder del alumnado en momentos puntuales del proceso de enseñanza aprendizaje; la recogida de un gran número de detalles y descripciones con el fin de comprender diversas realidades. Estas actuaciones concretas que pretenden dar respuesta a los

interrogantes iniciales, constituyen la base de los enfoques cualitativos. De esta manera consideramos este paradigma el más apropiado para alcanzar nuestros objetivos.

La metodología cualitativa va a ser la que guie nuestro proceso de investigación, por lo que se antoja necesario profundizar en ella para tener una visión más amplia de lo que supone implementar investigaciones de carácter cualitativo. Tomamos como referencia las directrices establecidas por Denzin & Lincoln (2011), quienes consideran que:

La investigación cualitativa es una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen visible el mundo. Estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en series de representaciones que incluyen notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y diarios. De esta manera, la investigación cualitativa supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo. Esto implica que el investigador cualitativo estudia cuestiones en su ambiente natural, tratando de buscar significados e interpretando los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan (p. 3).

De este modo podemos señalar que la investigación cualitativa se basa en actividades realizadas de forma sistémica. En términos de Sandín (2003) estas “se orientan a la comprensión de los fenómenos educativos y sociales, a la transformación de las prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento de un cuerpo organizado de conocimientos” (p. 123).

El carácter sistemático que adquiere éste proceso, hace que en ocasiones se vea relacionado únicamente con el modo de recoger los datos. Bien es cierto que es un proceso que va más allá de la mera obtención de información, ya que implica el análisis de casos concretos, acontecidos en contextos espacio temporales específicos, en los que se busca una comprensión de las expresiones y actividades personales, Flick (2004).

En base a los numerosos estudios que abordan los modelos cualitativos (Stake, 1998; Taylor & Bogdan, 1994; Tójar, 2006; Villagrà, 2012; Barba, 2013;) hemos extraído una serie de características que, desde nuestro punto de vista, representan claramente este enfoque:

- La investigación cualitativa entiende que la realidad es socialmente construida en una estrecha relación entre el investigador y el objeto de estudio.

- Utilizan la descripción como un medio a través del cual el investigador es capaz de establecer una comprensión empática con el lector.
- Se centran en las cualidades de las entidades, procesos y significados que no son examinados experimentalmente o medidos en términos de cantidad, frecuencia o intensidad, y por tanto requieren ser interpretadas.
- Priorizan la comprensión de los fenómenos educativos por encima de su explicación, utilizando para ello una vía inductiva.
- Dirigen las preguntas de la investigación a casos o fenómenos, y buscan modelos de relaciones inesperadas o previstas,
- La comprensión de las relaciones entre las diferentes realidades estudiadas es el referente de la investigación, adquiriendo de esta manera un carácter holístico, ya que busca comprender todas las variables del objeto de estudio.

Para mantener la coherencia con las características citadas anteriormente, se puede afirmar que los enfoques cualitativos son multidimensionales, es decir, se puede investigar una realidad desde una gran variedad de métodos; entendiendo por métodos el conjunto de técnicas, instrumentos, formas de acceso al campo y actuaciones que configuran una forma de investigar.

Blaxter, Hughes & Tigh (2000) apuntan que la utilización de un determinado método u otro condiciona los datos obtenidos. En base a esta premisa y teniendo en cuenta el objeto de estudio y el contexto concreto en el que se desarrolla nuestra investigación, hemos empleado un estudio de casos como estrategia general para alcanzar los objetivos planteados, ya que según Stake, (1998): “de los estudios de casos se esperan descripciones abiertas, comprensión mediante la experiencia y realidades múltiples”(p.46), por tanto, creemos que es el instrumento más efectivo para desarrollar la comprensión de nuestro objeto de estudio, su contexto, su particularidad y su complejidad.

3.1 Estudio de caso

El estudio de caso tal y como define Stake (1995) “es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, por la que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes” (p.12). De esta manera, el estudio de casos va a ser el método que fundamente nuestro estudio.

Hemos definido nuestro caso como un estudio de caso único en el que pretendemos analizar la implementación del acrosport con sus correspondientes medidas de seguridad en dos centros educativos de Educación Primaria. A su vez, ubicamos nuestro caso, dentro del marco del estudio de caso intrínseco, es decir, aquel que se constituye a partir del interés en el caso, y que se emprende porque en sí mismo representa interés, (Stake, 1995).

Con la intención de conocer la realidad desde múltiples perspectivas (Barba, 2013) combinaremos diversas estrategias, para acercarnos al conocimiento de los casos. De este modo, al análisis de hechos concretos podemos añadir las valoraciones personales de los diferentes participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje sobre lo sucedido.

3.2. Contextualización del estudio de caso

En este apartado vamos a analizar las características concretas de los centros en los que vamos a llevar a cabo nuestra investigación. Proporcionando de esta forma una visión más amplia del contexto en el que ubicamos nuestro estudio.

El primer centro, es un colegio de educación infantil y primaria de titularidad pública, ubicado en un entorno rural. En la zona predominan los sectores primario y terciario, con un nivel socio-cultural medio bajo. Durante el curso escolar 2013/2014 mantiene 18 unidades en funcionamiento, con 31 maestros en plantilla. La matriculación asciende a un total de 321 discentes, de los cuales 97 son de Educación Infantil y 224 de Educación Primaria, 24 de los cuales pertenecen al sexto curso en el que desarrollaremos nuestra unidad didáctica.

El segundo centro en el que llevaremos a cabo nuestra investigación, es un colegio rural agrupado. En esta zona predominan los sectores secundario, especialmente en actividades relacionadas con la construcción, y terciario, y en la que se aprecia una drástica disminución del sector primario. El nivel socio-cultural de los habitantes de la zona es medio bajo. Su condición de colegio rural agrupado le confiere unas características específicas. En lo referente al profesorado señalar que contamos con un total de 14 profesores. Entre ellos encontramos tutores fijos en cada una de las aulas, profesores itinerantes por las distintas localidades, y apoyos externos compartidos con otros centros de la zona. Entre ellos destacamos profesores de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, un psicólogo y asesores del Centro de Formación e Innovación Educativa de Ávila.

Un aspecto destacable es que este centro cuenta con aulas diseminadas por varias localidades. El número de unidades ha descendido lenta pero progresivamente en los últimos años, debido a la disminución del número de alumnos/as. En la actualidad hay 9 unidades en funcionamiento, de las que 7 son de Educación Primaria y 2 de Educación Infantil. La matriculación asciende a 51 alumnos, 11 de los cuales pertenecen a educación infantil y 40 a la educación primaria. 18 de ellos son del 3º ciclo en el que vamos a desarrollar nuestra unidad didáctica.

4. SELECCIÓN DE INFORMANTES Y ACCESO AL CAMPO

La elección adecuada de los individuos que van a formar parte de nuestra investigación es una de las variables que van a determinar el éxito o fracaso de nuestro estudio. En consecuencia hemos de ser muy rigurosos en nuestra búsqueda, estableciendo una serie de criterios de selección que nos ayuden a encontrar un perfil docente determinado, que se ajuste a las necesidades y requerimientos de nuestro objeto de estudio.

Si bien recordamos el objetivo principal de nuestra investigación se centra en valorar las posibilidades educativas del acrosport en Educación Primaria, y su implementación en el aula de manera segura. Por tanto necesitábamos un perfil docente concreto: un maestro que impartiera clases de Educación Física en Educación Primaria; que trabajase con dinámicas cooperativas, y que quisiera trabajar acrosport con su grupo-clase.

La cooperación es una metodología en auge, que va captando día a día más adeptos en vista del incremento de los logros y la productividad del alumnado en todas las áreas, edades y niveles estudiados tal y como apunta Velázquez (2013). Por tanto no es una tarea compleja encontrar maestros que implementen este método en su aula. Lo que si generaba mayores dificultades era encontrar maestros que aceptasen nuestro proyecto.

En esta búsqueda tomamos como referencia publicaciones en revistas especializadas en el campo y en congresos específicos sobre la temática, ya que esto nos aseguraba que la comunidad científica aceptara sus prácticas como de aprendizaje cooperativo.

De entre los maestros que cumplían estos requisitos, optamos por el criterio de proximidad geográfica con el investigador, siempre bajo la premisa de que nuestra investigación fuera bien acogida.

De esta manera encontramos apoyo en un grupo de trabajo multidisciplinar en el que dos de sus maestros en activo, utilizan habitualmente el aprendizaje cooperativo. Para designarlos, en el presente informe utilizaremos los seudónimos *Ángel* y *José*.

Analizada nuestra propuesta decidieron incluir nuestro trabajo en su programación de aula modificando su planteamiento inicial, acogiendo el acrosport de un modo inmejorable. Esta predisposición favorable simplificó en gran medida nuestro acceso al campo, ya que nos permitía una mayor facilidad en la recogida de datos, puesto que esta se iba a realizar por dos maestros con los que tuvimos desde el primer día una excelente relación. De esta forma, resolvimos la problemática planteada por Stake (1998), quien determina que en la mayoría de los casos, una investigación de campo supone una pequeña invasión de la vida privada.

5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Las herramientas con las que contamos para acercarnos a los datos y al contexto de estudio son las técnicas e instrumentos de recogida de información. Éstas conforman los puentes a través de los cuales la investigación se pone en contacto con las personas. En los enfoques cualitativos se considera al investigador o investigadora como la principal técnica de recogida de información. Todas las técnicas pasan por la persona o personas que investigan y todas pueden trabajar de forma separada o en conjunción con otras (Tójar, 2006).

En consecuencia podemos decir que las técnicas e instrumentos de recogida de datos son esenciales en la investigación, ya que son herramientas de las que se sirve el investigador o investigadora para extraer información. En nuestro caso, estos datos han sido recogidos durante los meses de enero y febrero. Periodo en el cual hemos utilizado diversas técnicas e instrumentos, con el objeto de triangular estos datos y dar una mayor solidez a nuestro estudio (Guba, 1983).

A continuación se detallan las técnicas e instrumentos que hemos utilizado en nuestra investigación: (a) observación directa; (b) grabaciones en material audiovisual; (c) análisis de las producciones del alumnado y (d) entrevistas focalizadas a los maestros.

(a) *Observación directa*: cuyo objetivo se centra en el análisis del proceso de enseñanza aprendizaje y constatar el trabajo diario realizado. Esta observación origina un documento que adquiere un gran peso en nuestra investigación:

- *El diario del maestro*: documento escrito que recoge las impresiones de un docente en un periodo de tiempo concreto. En el transcurso de la investigación, los compañeros que realizaban la unidad didáctica fueron registrando con detalle los acontecimientos del aula, con la intención de ofrecer una posterior descripción de los hechos lo más detallada y eficaz posible, a lo que había que añadir la posibilidad de que el alumnado anotara en él sus impresiones.

(b) *Grabaciones en material audiovisual*: al no poder asistir al desarrollo completo de todas las sesiones, los videos y las fotografías tomadas en cada figura ejecutada constituían una ayuda muy importante, ya que nos permitían analizar la progresión del alumnado en cuanto a la adquisición de nuevas habilidades. Estas grabaciones han sido utilizadas como complemento a otros como el diario del profesor y las entrevistas con el docente, para poder contextualizarlas y de esta manera determinar qué iba sucediendo en cada una de ellas, extrayendo las conclusiones oportunas.

(c) *El análisis de las producciones del alumnado*: este instrumento nos va a permitir analizar y valorar productos y producciones variadas de los alumnos y alumnas, tal y como señala Pérez Pueyo (2007). En nuestro caso hemos realizado un análisis exhaustivo de las siguientes producciones:

- *Cuaderno del alumnado*: instrumento en el que cada estudiante anota de manera individual su particular visión de los hechos acontecidos en las diferentes sesiones. En el transcurso de esta unidad didáctica el alumnado describía el tipo de figuras realizadas, junto con una representación gráfica, su labor durante la ejecución, y las sensaciones experimentadas en la práctica.
- *Producciones motrices grupales*: montajes grupales realizados por los estudiantes, que generalmente incluyen un compendio de las actividades físicas practicadas por el alumnado en esa unidad didáctica. Estas nos han servido para evaluar la unidad didáctica analizar las mejoras individuales y grupales, (Pérez Pueyo, 2005) e identificar las medidas de seguridad.

(d) *La entrevista focalizada a los maestros*: técnica en la que una persona, el entrevistador, se reúne con otra u otras, los entrevistados, invitándoles a que le faciliten información orientada a resolver un problema concreto, mediante la respuesta a un conjunto de preguntas. Como bien dicen Rodríguez Gómez, et al. (1999).

Nos decantamos por la realización de una entrevista focalizada a los dos docentes que han implementado el acrosport en su aula. Estas entrevistas se denominan focalizadas, tal y como señalan Merton, Fiske & Kendall (1988) ya que partimos de una situación muy concreta, cuyos elementos más significativos han sido analizados por el investigador. Sobre este análisis realizamos un guión de entrevista con preguntas semiestructuradas, con la intención de conocer la visión subjetiva de los docentes y sus percepciones sobre la implementación del acrosport en el aula de Educación física y las condiciones de seguridad relacionadas con su práctica.

6. ANÁLISIS DE DATOS

Rodríguez Gómez, et al., (1999), consideran que el análisis de datos es “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación con un problema de investigación” (p. 200), produciéndose de manera paralela a la recogida de los mismos durante toda la investigación (Goetz & LeCompte, 1988; Taylor & Bogdan, 1994; Rodríguez, Gil Flores & García, 1999; Stake, 1998).

La recogida aleatoria de datos no tiene cabida en este proceso, siendo necesario establecer una organización y planificación exhaustiva. De esta manera se establecieron unas categorías que agrupan la información en torno a dos núcleos o temas de estudio, directamente relacionados con los objetivos de nuestra investigación. Las categorías generadas han sido las siguientes:

- El proceso de implementación del acrosport en el aula de Educación Física
- Condiciones de seguridad en acrosport.

Estas categorías nos permitieron agrupar de manera organizada la información obtenida de los diarios de los maestros, el cuaderno del alumno, y las transcripciones de las entrevistas realizadas a los docentes. Estas técnicas e instrumentos a su vez, se han codificado de la siguiente manera:

Técnicas e instrumentos	Código utilizado	
Diario del maestro	DMA+ nº de sesión + día	DMJ+ nº de sesión+ día
Aportaciones del alumnado en el diario del maestro	DMA+ nº de sesión + día + nº de alumno	DMJ+ nº de sesión + día + nº de alumno
Entrevista al maestro	EMA	EMJ
Cuaderno del alumno	CAA+ nº de alumno	CAJ+ nº de alumno

Tabla 1: *codificación de las técnicas e instrumentos*

Tras generar las categorías objeto de estudio era necesario determinar el modo en qué íbamos a analizar los datos obtenidos. Por lo que nos decantamos por la utilización del software de análisis cualitativo Atlas ti- 7.0. Éste nos permite analizar de manera conjunta diferentes documentos con temas comunes, en este caso las transcripciones de las entrevistas a los docentes, ya que los diarios del maestro y el cuaderno del alumno se numeraban en base al orden de las sesiones como hemos mencionado anteriormente.

Del análisis de los distintos documentos se generó una numeración específica compuesta por dos dígitos: el primero de ellos hace referencia al documento analizado, y el segundo al número que ocupa una cita concreta en dicho documento. La relación establecida entre numeración y documentación la detallamos a continuación.

Documento	Numeración
Entrevista al maestro Ángel (EMA)	1
Entrevista al maestro José (EMJ)	2

Tabla 2: *codificación de documentos en base a Atlas ti*

7. CONSIDERACIONES ÉTICAS

La ética es una cuestión muy importante en la investigación, más aun cuando abordamos un proceso de estas características. En consecuencia, tomamos como referencia los principios enunciados por Blaxter, Huges y Tight (2008), siendo estos: (a) anonimato: en la investigación no se proporciona ningún nombre, ni situación; (b) confidencialidad: los datos pertenecen a la persona que nos los proporciona por tanto no se utiliza información que no haya sido consensuada previamente, (c) consentimiento informado: los participantes conocen en todo momento la dinámica y objetivos del proceso de investigación, dando su permiso para llevarlo a cabo; y (d) no realizar acciones ilegales respetando este principio durante el transcurso de nuestro proyecto.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

1. INTRODUCCIÓN

Consideramos el presente capítulo como el eje central del proceso de investigación que hemos desarrollado, ya que en él se detallan los resultados obtenidos en cada una de las experiencias analizadas. Para ello hemos establecido un sistema de categorías que nos va a permitir estructurar de un modo coherente la información y en consecuencia facilitará su interpretación. Las categorías generadas han sido: (1) El proceso de implementación de los acrosport en el aula de Educación Física; (2) Condiciones de seguridad en acrosport. A continuación vamos a analizar los datos obtenidos en cada una de ellas.

2. EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL ACROSPORT EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

En este apartado vamos a presentar los resultados extraídos del análisis de los distintos documentos, que se relacionan directamente con la implementación del acrosport en el aula.

Cuando decimos aplicar el acrosport en el ámbito educativo buscábamos un modelo de trabajo que permitiera desarrollar de manera global las capacidades del alumnado. Pero al mismo tiempo buscábamos generar una forma diferente de abordar la acrobacia en la escuela, que se desvinculara de los anteriores cánones establecidos, resultara innovadora y motivante para nuestro alumnado.

Para ello era necesario mantener un modelo de trabajo muy organizado y estructurado. De esta forma consensuamos con los docentes la estructura de trabajo que iba a mantener el acrosport.

Las primeras sesiones se centraron en proporcionar al alumnado nuevas experiencias motrices basadas en la acrobacia, y una segunda parte de la unidad orientada a la producción de un montaje grupal en el que combinaran de manera autónoma los contenidos aprendidos con aquellos de creación propia. Este modelo de unidad didáctica coincide con el establecido por Pérez Pueyo et al. (2012).

La unidad tiene una pequeña base en la que se les dan recursos a los niños para que después puedan hacer una coreografía, en la que utilicen todos esos recursos pero ya de una manera mucho más creativa. (EMA1:22)

Esta unidad dedica 4 sesiones al trabajo de equilibrios, pirámides y torres. Una sesión se orienta a que los alumnos creen sus propias figuras, y tres sesiones más al montaje grupal. (DMJS1.21.01.14)

El planteamiento inicial de la unidad didáctica se realizó a través de un reto motor, cuyo propósito era captar la atención del alumnado y fomentar un clima de trabajo agradable (Pérez Pueyo, 2005). Se desafió a los alumnos a girar alrededor del eje longitudinal de su pareja, sin pisar el suelo. La necesidad de dar solución a este reto generó una serie de respuestas creativas en el alumnado, éstas, al igual que en los estudios de Estapé, López, & Grande (1999) incluyeron cambios en la base de sustentación, inversión de la postura, desequilibrios, y rotaciones en diversos planos.

He comenzado planteando un reto motor, girar sobre el eje longitudinal de un compañero sin pisar el suelo. Los alumnos se han mostrado incrédulos inicialmente, pero rápidamente han empezado a aportar soluciones. La primera intención de los chicos ha sido subirse a caballito y girar, pero poco a poco han ido surgiendo propuestas más acordes a nuestro planteamiento. (DMJS1.27.01.14)

Cada grupo hace nuevas propuestas, estas le salen sin dificultad y las nuevas que proponen son muy enriquecedoras. (DMAS1.21.01.14)

Aprovechando una de las soluciones al reto anterior, enlazamos directamente con la ejecución de equilibrios invertidos sobre un portor en cuadrupedia, tal y como se puede apreciar en las fotografías.



Figura 1. *Realización del primer reto motor y ejecución de equilibrio invertido*

Una vez que el alumnado dominaba la equilibración sobre un portor en cuadrupedia, lo ejecutamos sobre dos portores en transversal, y sobre un portor en bipedestación.



Figura 2. *Ejecución de equilibrios invertidos en cuadrupedia y bipedestación*

Dominados los giros sobre los diferentes ejes nos centramos en la ejecución de pirámides y torres de varias alturas. El alumnado ya había experimentado las sensaciones que producía el contacto corporal con los compañeros, los giros, las elevaciones y los apoyos sobre uno o varios portores, por lo que la ascensión a las zonas más elevadas de las pirámides o las torres se realizaba de un modo sencillo.



Figura 3. *Ejecución de pirámides y torres de tres pisos*

Durante la práctica de las distintas figuras y acrobacias cada individuo desempeñó diferentes funciones: en ocasiones actuando como portor, otras como ágil y en otras como ayuda. Esta diversidad de roles requería que el alumnado ejecutara movimientos totalmente diferentes, lo que contribuyó a desenvolverse con mayor amplitud y dinamismo en el medio acrobático tal y como determinan Estapé et al (1999).

Lo importante de eso es que todos hayan pasado por todos los roles y hayan probado todas las figuras y eso es lo que al final los va a dar experiencias y va a ampliar su bagaje motor. (EMA1:30)

Fernández-Río (2010) considera que para constituir cualquier estructura es necesario comenzar por su base, para que sea equilibrada y duradera. Tomando como referencia esta afirmación, durante el transcurso de estas sesiones iniciales, el alumnado fue adquiriendo un bagaje de acrobacias muy amplio que permitió obtener excelentes resultados en sus diferentes producciones grupales.

Ellos han estado trabajando con un modelo pero a partir de ese modelo en cuanto se le ha dado la oportunidad [...] se han puesto a producir. (EMA1:12)

En general me han sorprendido bastante porque han sido capaces de crear ellos solos un montón de figuras nuevas y muy originales. (DMJS5.05.02.14)

El alumnado fue entrando en un bucle cerrado, cada vez tenían un mayor repertorio acrobático y un mayor dominio de su cuerpo en el espacio (Fernández- Río & Méndez- Giménez, 2012), hecho que quedo constatado en los montajes grupales finales.

Las mejoras experimentadas por el alumnado no se vincularon única y exclusivamente al ámbito motriz, la potenciación de capacidades cognitivas, emocionales y relacionales se hicieron notables. Manifestándose de diferente manera en el alumnado. Mientras que a aquellos considerados, o que ellos se consideraban, menos aptos motrizmente, les ayudó a valorarse en su justa medida, haciéndoles ver que su nivel motor estaba por encima de lo que ellos creían.

Les ha ayudado, sobre todo a los que menos confiados están en sus capacidades, en sus habilidades motrices. Les ha ayudado el que podían apoyarse en los compañeros para solventar esas deficiencias que ellos creen que tienen. Que luego se han dado cuenta que tiene unas cualidades determinadas pero que pueden hacer la actividad, de una manera u otra, mejor o peor, pero la pueden hacer. (EMJ2:34)

Influye sobre todo de cara a los que tienen menos nivel motriz, eso les influye positivamente porque el alumnado que presenta más predisposición motriz en cuanto a las habilidades físicas naturales, pues inconscientemente ya ayuda al otro compañero a subirle su nivel, a ayudarle, a explicarle como él lo hace, y les ayuda positivamente.(EMJ2:14)

El alumnado considerado más cualificado motrizmente fue pieza clave en el aprendizaje de sus compañeros y compañeras. Ya que a través de la metodología cooperativa empleada fueron capaces de analizar y valorar críticamente sus propias ejecuciones para orientar el trabajo del resto de la clase.

Incluso los más aptos por medio de ayudar a los menos aptos interiorizan mejor el movimiento, [...] con lo cual ellos también se ven beneficiados en ese sentido. (EMJ2:15)

Y a los que [...] más seguros se encuentran de sí mismos pues les ha ayudado a facilitar que los demás pudieran hacer esa tarea, esa figura. Les ha reafirmado en su imagen corporal. (EMJ2:34)

En base a la dinámica de la unidad, los docentes han considerado que el acrosport conforma un modelo de trabajo muy enriquecedor para el alumnado, que aprovecha perfectamente las cualidades de cada uno, haciéndoles sentir muy útiles, razones por las cuales ha tenido tanto éxito.

La impresión que me llevo de esta sesión es que los chavales se motivan porque se sienten útiles dentro del grupo. Todos pueden hacer algo en una figura, los más robustos se han ido a la base, y los más pequeñitos han hecho de ágiles, y se han ido tan contentos. (DMJS4.03.02.14)

De este modo, todos los alumnos y alumnas se sintieron parte del grupo ya que las actividades tuvieron un marcado carácter inclusivo, evitando en todo momento juegos o tareas que en ocasiones generan la exclusión de ciertos discentes, como en el caso de las actividades de oposición o competición.

Lo más importante es que “todos” sienten que valen, [...] al final de la sesión sienten que valen. No se te acerca el típico niño que dice, pues hemos estado jugando al juego de los 10 pases y [...] solo la he tocado las veces necesarias para que se puntuara [...] no ha habido ese tipo de situaciones. (EMA1:35)

En consecuencia el alumnado mantuvo una actitud muy positiva hacia la práctica de acrosport, incrementando su motivación hasta niveles muy elevados. Tanto es así que en ocasiones fue necesario frenar ese exceso de motivación.

Ha sido una experiencia muy positiva para los chicos y que ha tenido una gran [...] acogida. (EMA1:33)

Más que gustarles les ha encantado, ha sido muy motivante para ellos, les ha gustado muchísimo, muchísimo porque están deseosos de trabajar en conjunto con todos. Al ser un CRA, los pequeños, incluso los de infantil, no suelen trabajar con los más mayores del segundo y tercer ciclo, y les ha encantado. Porque siempre en los recreos ellos están mirando a ver los mayores como juegan y a través de esta UD pues hemos trabajado todos juntos globalmente. (EMJ2:20)

Este tipo de actividades buscaron en todo momento que el alumno aprendiera y disfrutara practicando actividades físicas, generando de esta manera una predisposición favorable hacia las prácticas motrices, en la línea mantenida por Pérez Pueyo (2005) con su estilo actitudinal. De este modo se antoja necesario que el alumnado tenga experiencias agradables y positivas en relación con la actividad física, y esto fue lo que sucedió en la mayoría de los casos, por tanto ambos docentes consideran que el

acrosport ha sido un medio muy efectivo para conseguir los objetivos y expectativas iniciales.

Les ha encantado [...] no llega el momento este en que dicen [...] estamos consiguiendo cosas mucho mejores que las que hacíamos al principio pero llevamos ya mucho tiempo haciendo esto y queremos hacer otra cosa sabes, no ha llegado ese punto. (EMA2:32)

Han superado claramente las expectativas, que pensaba yo que iban a desarrollar en esta unidad didáctica.. (EMJ2:36)

Estas producciones, estos montajes se han ajustado a las expectativas iniciales que teníamos y como siempre las han reventado. (EMA1:43)

A modo de resumen podemos determinar que el acrosport constituye un modelo de trabajo que pretendía dar un nuevo enfoque al mundo de las habilidades acrobáticas. Su éxito ha residido en la perfecta organización y estructuración de la unidad, dedicando las primeras sesiones a la adquisición de nuevas experiencias motrices relacionadas con la acrobacia: equilibrios invertidos, pirámides, torres o pilares. Y una vez que el alumnado tenía un amplio bagaje motor, elaborar de manera autónoma sus propias producciones. La facilidad con la que se asimilaron las diferentes figuras generó un incremento de la motivación y una predisposición muy favorable a su práctica. En consecuencia, la valoración que docentes y discentes hicieron de esta unidad didáctica fue muy positiva coincidiendo todos ellos en las sensaciones de valía que permitieron experimentar al alumnado.

3. CONDICIONES DE SEGURIDAD EN ACROSPORT

En este último apartado vamos a incluir todos aquellos datos vinculados a las condiciones de seguridad que deben estar presentes en toda unidad de acrosport para el correcto funcionamiento de la misma.

Barão & Lagoas en Ávalos (2013), definen las medidas de seguridad como “cualquier forma de intervención con el objetivo de evitar un accidente posible en cualquier nivel de práctica” (p.65). La gran importancia que adquieren en el proceso de enseñanza aprendizaje exige que sean tratadas de manera específica, otorgándolas la relevancia que merecen, ya que su cumplimiento determinará la seguridad del alumnado. Para los docentes estas medidas tuvieron una importancia vital durante la ejecución de las distintas figuras, ya que facilitaron la tarea, evitaron riesgos innecesarios, y aseguraron la integridad de los participantes, coincidiendo con Pérez

Pueyo et al. (2012) “nunca el conseguir algo, estará por encima de hacer daño a un compañero” (p. 76), por tanto fueron recordadas en todas y cada una de las sesiones:

Tenemos tres normas: no me pongo en riesgo, no pongo en riesgo a los demás, cuido el material, son las tres normas de siempre, también aprendidas en Segovia. (EMA1:25)

He señalado las normas de seguridad básicas a seguir en todas y cada una de las sesiones, ya que estas son fundamentales en esta unidad didáctica, permitiéndonos trabajar sin incidentes y sin hacernos daño. (DMJS1.27.01.14)

Yo les insisto en que no se pueden hacer estos equilibrios fuera de la escuela. (DMAS1.21.01.14)

Los docentes, debido a su gran relevancia, las trabajaron de manera específica mediante la elaboración de carteles preventivos, colgados en las paredes del gimnasio, fichas a disposición del alumnado en el que se visualizaban los agarres y apoyos, y el análisis de los videos y fotografías de las distintas figuras acrobáticas que el alumnado iba realizando.

Aparte del apoyo visual [de los carteles] les preparamos unos apuntes con fichas de cómo se agarraban. En las sesiones con las grabaciones de fotos, de video [...] corregíamos in situ cuales eran las deficiencias en cuanto a los agarres, y no solo a los agarres y los apoyos, sino también las deficiencias de las ayudas, que tienen que estar más atentos, que en ningún caso tienen que separarse de la figura hasta que estuviesen suficientemente seguros de que la figura estaba equilibrada, estuvimos remarcándolas. (EMJ2:28)

Marcándoselas especial y específicamente, diciendo que es básico, porque trabajamos con el cuerpo, y si no adoptamos dichas medidas pues no podemos llegar a conseguir realizar la actividad. (EMJ2:24)

Era necesario que el alumnado interiorizara rápidamente las medidas de seguridad, y concienciar de la obligación de que todos asumieran un compromiso con sus compañeros y compañeras, por el cual todos eran responsables de la seguridad de todos. Es decir el alumnado tenía que ser consciente del peligro real que existía si no cumplían las pautas establecidas por el docente, tal y como determinan Pérez Pueyo et al. (2012). De ahí la necesidad que demostrasen seriedad y concentración en lo que estaban haciendo. No obstante en ocasiones hubo pequeños descuidos, por lo que fue necesario parar la ejecución de las figuras y recordar las normas de actuación una vez más.

Se nos ha olvidado un par de veces agarrar a los otros y Jose nos ha regañado porque no tenemos que olvidarnos. Porque nos podemos hacer daño o a los otros. Así que ya no se nos ha olvidado más. (DMJS2.29.02.14.nº3)

Las condiciones de seguridad en el aula requerían una serie de actuaciones concretas. Las cuales dividimos en tres tipos siguiendo a García (1999). En primer lugar, medidas de seguridad preventivas, en éstas, trabajamos descalzos, sobre colchonetas, y realizar los apoyos sobre los lugares indicados. Autores como Manzaneda (2008) determinan que es el riesgo de caída es el que hace necesario adoptar este tipo de medidas preventivas utilizando obligatoriamente colchonetas o tapices, ya que pueden amortiguar el impacto en el caso en el que se produjera.

Colocamos las colchonetas haciendo un cuadrado en el centro. (DMAS1.21.01.14)

Lo primero es que se trabaja descalzos y se trabaja siempre sobre colchoneta, nunca trabajamos con zapatos ni fuera de la colchoneta. Siempre tenemos que avisar a los compañeros ¡Voy!, si estoy en apuros ¡ayuda! y que las ayudas vayan a ayudar. Remarcarles específicamente y sobre todo reiteradamente como tengo que agarrarme unos a otros, en que zonas tengo que apoyarme. Utilizando los videos para corregir la zona de apoyos en la espalda, no apoyarse en la columna, que se apoyen en los hombros y en las caderas... también sobre todo al subir [...] pues que se apoyen en las caderas, que ayuden. (EMJ2:24)

Respecto a las medidas de seguridad organizativas (García, 1999) fue necesario recordar la importancia de que cada alumno se mantuviera en su posición sin moverse y facilitase en todo momento los ascensos y descensos de los ágiles.

Establecemos el círculo de seguridad para las torres de 2 alturas y 2 personas, todos los miembros del círculo apoyan al que está de pie. (DMAS3.24.01.14)

En los casos en los que fue necesario aumentar el número de ayudas, se utilizaron las espalderas como apoyo para los ascensos, y estabilización de los portores, realizando de esta manera una progresión sencilla tal y como señalan Toll et al. (2012) que permitió eliminar sensaciones de riesgo que el alumnado estaba experimentando. Se partió de un mayor número de apoyos estáticos, reduciéndolos paulatinamente hasta realizar la acrobacia en el centro del gimnasio.

Utilizamos [...] las espalderas para ayudarnos, para que cogiesen la idea de cómo subir, como colocarme... las espalderas con las colchonetas. (EMJ2:25)

No obstante en ambos grupos, la formación de la torre fue la acrobacia que inicialmente planteó más dificultades, debido principalmente a la sensación de riesgo de los ágiles que ascendían a las zonas más altas. Estas dificultades se superaron tras doblar las ayudas y realizar varias pruebas, momento a partir del cual los alumnos y alumnas se sintieron más seguros y empezaron a disfrutar con la acrobacia.

Y además si te fijas en sus caras, no hay ni tensión, yo creo que es lo más interesante, que no llegan a este momento en el que estas aprendiendo forzado, que estas teniendo que esforzarte mucho, mucho, mucho, mucho.(EMA1:37)

La labor de los compañeros y compañeras fue importantísima para mantener las condiciones de seguridad en las distintas acrobacias y figuras, ya que estos debían proporcionar estabilidad a las distintas estructuras, constituyendo la principal ayuda técnica (García, 1999). Para ello establecieron distintos tipos de agarres y ayudas en aquellas zonas en las que la figura podía ser más inestable

Dependiendo de cada figura, había figuras que las hacíamos por detrás porque era donde tenía mayor riesgo, otras figuras las reforzábamos debido a las diferencias de la corporalidad de los chavales... los hacíamos por delante, por detrás, por los lados, por donde sea dependiendo del tipo de figura y del nivel de los grupos pues las utilizábamos indistintamente. (EMJ2:29)

Al compromiso del alumnado en la seguridad de sus compañeros y compañeras se sumó el del docente. En ocasiones guiando estas medidas, y en otras muchas realizando él mismo las ayudas, en contraposición a las directrices de Vernetta et al. (1996) quienes determinan que debe mantenerse al margen:

En alguna ocasión decido ser yo el que hace las ayudas por cuestiones de seguridad. (DMAS1.21.01.14)

Hay veces que si he tenido que intervenir [...] si alguno se estaba despistando del tema de la seguridad, ¿sabes? O si querían hacer cosas que no me parecía que estuvieran bien. (EMA1:31)

Debido a que sólo contamos con 5 colchonetas y la naturaleza del trabajo requiere mucho cuidado con la seguridad estoy tutorizando de forma directa cada acción, lo que produce que incluso cuando no hay bloqueos, que las sesiones se ralenticen. (DMAS3.24.01.14)

La labor compartida entre docentes y discentes de mantener la seguridad de los compañeros y compañeras que estaban trabajando, hizo que éstos se sintieran seguros,

eliminasesen miedos y tensiones y se centrasen en la actividad. No obstante en ocasiones para realizar el papel de ágil algunos alumnos necesitaron desempeñar otros roles previamente hasta darse cuenta que la actividad no entrañaba ningún riesgo.

Alguna y alguno les daba miedo subirse para arriba, les probábamos como portores, si no servían como portores como ayudas. Y una vez que ya vieron que la actividad no era tan difícil ni tenía tanto peligro pues ya se atrevieron a ser ellos los ágiles. (EMJ2:31)

Han tenido miedo subjetivo, los equilibrios invertidos ¡uff! Eso les daba un poquito de miedo. [...], cuando el portor les sube, pues ahí sí que tenían respeto, porque luego la actividad se desarrolló. Respeto inicial y final, una vez que ya se sentían seguros, pero en todo momento ni se desconfiaba, ni se soltaban, ni tomaban ningún riesgo. (EMJ2:32)

Han hecho una torre de dos altura sin complicación y no habido ningún fallo, la segunda torre ha sido igual pero han tenido un poco más de peligro, pero muy bien. (DMAS4.28.01.14.nº6)

Durante el desarrollo de la unidad didáctica se mantuvieron presentes las sensaciones de riesgo subjetivo que acompañan este tipo de trabajos. Ante la presentación de una nueva figura o acrobacia la tónica general fue una sensación de riesgo inicial. Con el fin de superar esta reticencia, se analizó detalladamente la acrobacia: roles a desempeñar por el alumnado, zonas de agarre, ayudas requeridas, y el papel que iba a desempeñar el docente. De esta manera se generó una mayor predisposición hacia la realización de la acrobacia, aumentando considerablemente la motivación del alumnado, por lo que todos los alumnos y alumnas consiguieron realizar todas las figuras acrobáticas en un momento u otro del proceso superando sus miedos.

Esto da un poco de miedo porque ya estás muy alto y si te caes te das una hostia gorda aunque haya ayudas. (DMJS3.31.01.14.nº8)

El miedo desaparece, y empiezan a trabajar muy bien, a tener confianza en sí, es más querían probar más figuras. (EMJ2:33)

La percepción de elevados niveles de riesgo fue desapareciendo paulatinamente. Éste, unido al incremento excesivo de la motivación de ciertos alumnos hizo necesario un control exhaustivo por parte del docente.

La motivación frente a las diferentes figuras hace que en ocasiones se olviden de las medidas de seguridad, trabajando fuera de las colchonetas o con zapatillas, por lo que es necesario resaltar estas normas. (DMJS2.29.01.14)

Tanto con que inventáramos algo y no nos has dejado hacer el castillo de tres pisos, y sabes que nos iba a salir. (DMJS5.05.02.14.Nº9)

Tal y como queda patente en la cita anterior el alumnado llegó a un nivel en el que tenían tan interiorizadas las condiciones de seguridad que se atrevían a realizar cualquier figura, porque sabían que sus compañeros y compañeras iban a estar presentes en el caso de que se produjera cualquier incidente. No obstante aunque estas medidas han sido totalmente efectivas a lo largo de la unidad, la labor docente evitó en este caso llevarlas al extremo.

A modo de resumen podemos establecer que las medidas de seguridad fueron una parte esencial e inherente al trabajo de acrosport. Tal es su importancia que los docentes dedicaron una gran parte de sus sesiones al trabajo de las mismas, ya que su éxito o fracaso estaba ligado al de la figura o acrobacia.

Medidas como el trabajo sin calzado, sobre colchonetas, establecimiento los apoyos en las regiones corporales óptimas y las ayudas en las zonas necesarias, fueron instrucciones perfectamente asumidas por el alumnado. No obstante el mantenimiento de la seguridad en las figuras acrobáticas fue una labor conjunta desempeñada por docentes y discente. Este compromiso asumido por parte de todos permitió superar los miedos previos a las distintas ejecuciones, dando paso a la creación en el aula de un clima de confianza y seguridad en los compañeros y compañeras, contribuyendo de esta manera a la ejecución exitosa de las distintas acrobacias.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

1. INTRODUCCIÓN

En el último capítulo que compone este trabajo de investigación presentamos las conclusiones extraídas del mismo, que nos permitirán dar respuesta a los objetivos planteados inicialmente. No obstante debemos tener presente en todo momento, las cuestiones en torno a las cuales gira este proyecto:

¿Cómo se produce la implementación del acrosport en la etapa primaria? y ¿qué medidas de seguridad adopta el profesorado para realizar una práctica segura y efectiva?

La organización del capítulo se ha realizado en base a los diferentes temas que subyacen a la pregunta clave de trabajo fin de grado. Los apartados que dan cuerpo al capítulo son los siguientes: (a) el proceso de implementación del acrosport en el aula de Educación Física, (b) condiciones de seguridad en acrosport.

2. EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL ACROSPORT EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Las actividades acrobáticas constituyen un contenido curricular básico en la Educación Física, ya que proporciona al alumnado una base motriz muy amplia y un gran dominio de su propio cuerpo en el espacio.

Abordar por primera vez un contenido novedoso en el aula es una ardua tarea, y más cuando éste es tan complejo como el acrosport. Para afrontar con garantías el proceso de enseñanza aprendizaje, los docentes se han documentado concienzudamente, han analizado previamente todas y cada de las actividades a realizar y han experimentado en sus propias carnes las sensaciones inherentes a las ejecuciones acrobáticas.

En consecuencia se ha planteado un modelo de trabajo perfectamente organizado y estructurado, en el que se han dedicado las primeras sesiones de la unidad a proporcionar al alumnado nuevas experiencias motrices basadas en la acrobacia, mediante el trabajo de equilibrios invertidos sobre diferentes superficies de apoyo, pirámides, torres, y pilares. La segunda parte de la unidad se ha orientado a la creación de un montaje grupal por parte del alumnado, en el que combinasen los nuevos contenidos aprendidos con aquellos de creación propia.

Las dificultades iniciales experimentadas por el grupo, generalmente vinculadas a las sensaciones de riesgo, se han superado mediante la realización de análisis exhaustivos de los diferentes roles a adoptar por el alumnado, portor, ágil o ayuda, de las diferentes zonas de apoyo, de la actuación de cada individuo en la ejecución y del papel de las ayudas.

De esta manera el alumnado ha ido venciendo esas barreras iniciales y siendo consciente de que la labor conjunta del grupo facilita la ejecución de las distintas acrobacias. Hecho que ha propiciado una predisposición positiva hacia la práctica de acrosport, un incremento notable de la motivación, y en consecuencia la ejecución de todas y cada una de las acrobacias por parte de todos los componentes del grupo en un momento u otro del proceso.

Mediante la implementación del acrosport en el aula de Educación Física pretendíamos conformar un modelo de trabajo que potenciase las capacidades cognitivas, físicas, emocionales y relacionales del alumnado. En base al análisis del proceso de enseñanza aprendizaje y los resultados obtenidos, podemos determinar que este objetivo se ha cumplido de un modo sobresaliente.

La valoración que docentes y discentes hacen del acrosport es muy positiva, principalmente por las sensaciones de valía, utilidad y pertenencia al grupo experimentadas por el alumnado. Tanto es así que según José, podríamos sintetizar este proceso en una sola frase “han sido muy felices practicando esta actividad”.

3. CONDICIONES DE SEGURIDAD EN ACROSPORT

El acrosport es una actividad físico-deportiva cuya práctica entraña un riesgo real para sus participantes. Éste, jamás podría tener cabida en el ámbito educativo si no se adoptan una serie de condiciones de seguridad básicas, que impidan la producción de accidentes durante su práctica, ya que todo docente debe velar por la seguridad de su alumnado.

Siendo conscientes del riesgo real que entrañan este tipo de actividades, ha sido necesario desempeñar una labor conjunta entre docentes y discentes para mantener en todo momento la seguridad en el aula. Nuestro trabajo ha partido del compromiso individual aceptado por nuestro alumnado de mantener tanto su seguridad como la de sus compañeros y compañeras; a lo que hemos añadido una serie de protocolos de trabajo claros y sencillos que han evitado situaciones peligrosas.

Por tanto las condiciones de seguridad constituyen un elemento esencial que va ligado de manera intrínseca a las distintas ejecuciones. Por encima de todo ha estado la seguridad del alumnado, pues nunca conseguir un objetivo está por encima de la seguridad.

Dada la gran relevancia que cobra este tema en el proceso, los docentes las han trabajado de manera exhaustiva mediante carteles, fotografías, videos y fichas a disposición del alumnado, recordándolas en todas y cada una de las ejecuciones. De esta manera ha sido habitual iniciar cada sesión de la unidad con un: se trabaja siempre sin calzado, nunca fuera de las colchonetas, se realizan los apoyos sobre las partes indicadas, nunca cuello, ni columna vertebral, y los ascensos, descensos y acrobacias siempre con ayudas. A estas pautas se añade la importancia de la perfecta colocación corporal de cara a las distintas ejecuciones, y el posicionamiento de los compañeros y compañeras en lugares estratégicos que faciliten la acrobacia.

Estas medidas de seguridad y principalmente las ayudas han sido el vehículo a través del cual se han superado todos los bloqueos, miedos e inseguridades que inicialmente impedían una ejecución fluida de todas las formaciones, figuras y acrobacias.

Por lo tanto podemos señalar que las condiciones de seguridad han sido perfectamente asumidas, interiorizadas y respetadas por el alumnado consciente en todo momento de que su cumplimiento determina el éxito o fracaso de la actividad.

CAPÍTULO VI: LISTA DE REFERENCIAS

- Ávalos, M. A. (2013). *Las habilidades gimnásticas y acrobáticas: causas y condicionantes de un aprendizaje en riesgo*. [Tesis doctoral]. Alicante: Universidad de Alicante.
- Barão, A., & Lagoas, J. (1983). A ajuda manual. *Ludens*, 7 (3), 38-40.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz & A. Giráldez, (coords). *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Barcelona: Grao.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- Brozas, M. P. (1992). El cuerpo aparato: formas grupales de investigación motriz. *Perspectivas de la actividad física y el deporte*. 13, 32-35.
- Brozas, M. P., & Vicente, M. (1999). *Actividades acrobáticas grupales y creatividad*. Madrid: Gymnos.
- Cabo, A. L. (2011). El Acrosport y su valor educativo e integrador en las clases de Educación Física. *Revista digital, Temas para la Educación*, 16, 1-12.
- Carbajosa, C. (1999). *Las profesoras de educación física en España: historia de su formación*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Demargne, P. (1964). *El nacimiento del arte griego*. Madrid: Aguilar.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Estapé, E., López, M., & Grande, I. (1999). *Las habilidades gimnásticas y acrobáticas en el ámbito educativo*. Barcelona: Inde
- Fernández-Río, J. (2010). La enseñanza de las habilidades motrices básicas a través de estructuras de trabajo cooperativas. En C. Velázquez (coord). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: Inde
- Fernández-Río, J., & Méndez- Giménez, A. (2012). El aprendizaje cooperativo como marco metodológico para la enseñanza de las habilidades gimnásticas en el ámbito educativo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 400, 37-53.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Fraile, A. (2008). *La resolución de conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona: Grao.
- García, J. I. (1999). *Acrogimnasia*. Valencia: Ecir.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán, y A. Pérez Gómez, (Eds.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Huot-Moneta, C., & Socié, M. (2000). *Acrosport. De la escuela a las asociaciones deportivas*. Lérida: Ágonos.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1984). *Circles of learning. Cooperation in the classroom and school*. Alexandria, V.A.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Learreta, B. (2005). Formación inicial del profesorado de educación física través del aprendizaje cooperativo. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 8(1), 1-4.
- León Prados, J. A. (2004). Seguridad e higiene en la práctica saludable del acrosport. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 4(16). 276-285
- López Pintor, R. (2010). El acrosport: una propuesta cooperativa para el desarrollo motriz y actitudinal en primaria. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*., 4, 1-16.
- Lozano Rojas, J. (2000). *Gimnasia dinámica y progresiva: otro camino es posible*. Cantabria: Santander ADEF.
- Manzaneda, A. M. (2008). El acrosport y su aplicación práctica como contenido educativo. *Revista digital efdeportes. Buenos Aires* 13, 1-25.
- Merton, R. K., Fiske, M., & Kendall, P. L. (1988). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada. *Emperia*, 1, 215-227.
- Montilla, M. J., & Junyent, M. V. (1996). *1023 ejercicios y juegos de equilibrios y acrobacias gimnásticas*. Barcelona: Paidotribo.
- Olislagers, P. (1989). Essai de systematique de l'aide en Gymnastique artistique. *Revue de l'éducation physique*, 28 (2), 49-64

- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Pérez Pueyo, Á. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. [Tesis doctoral]. León: Universidad de León.
- Pérez Pueyo, Á. (2007). *Temario LOE de oposiciones al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria: Educación Física. Volumen 1*. León: ALPE Servicios Docentes Profesionales S.L.
- Pérez Pueyo, A., Hortigüela, D., Hernando, A., Casado, O. M., Heras, C., Herrán, I., Vega, D., Centeno, L., & Revilla, J. D. (2012). *Acrobacias. Una propuesta para todos y con todos en el marco del Estilo Actitudinal*. Madrid: Cep
- Pociello, C. (1981). *La force, l'énergie, la grâce et les réflex*. París: Vigot.
- Prieto Saborit, J. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Iberoamericana de educación*, 49 (4), 1-8.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grao.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2012). *Ortografía básica de la lengua española*. Barcelona: Espasa.
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds. Learning to be Creative*. United Kingdom: Wiley.
- Rodríguez, G., Gil Flores, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks (CA).Sage publications.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

- Toll, J., Córdoba, T., Romero, R. & Blasco, B. B. (Julio, 2012). Acrocastells. Del acrosport a els castells. *En actas del VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Villanueva de la Serena, Badajoz.
- Vázquez, B. (1989) *La Educación Física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.
- Velázquez, C. (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: Inde.
- Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. [Tesis doctoral]. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Vernetta, M., López Bedoya, J., & Panadero, F. (1996). *El acrosport en la escuela*. Barcelona: Inde.
- Vildes, A. & Gil, D. (2011). El trabajo cooperativo en las clases de ciencias. Una estrategia imprescindible pero aun infrautilizada. *Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales*, 69, 73-79.
- Villagrà, S. L. (2012). *El desarrollo profesional del profesorado centrado en el uso de rutinas de diseño y prácticas colaborativas con TIC en Educación Primaria*. [Tesis doctoral] Valladolid: Universidad de Valladolid.