



# UNIVERSIDAD DE MURCIA

---

DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN PLÁSTICA, MUSICAL Y DINÁMICA

---

## EVALUACIÓN PARTICIPATIVA Y RESPONSABILIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA

---

Tesis doctoral presentada por:  
**D. José Antonio Vera Lacárcel**

Dirigida por:  
**Dr. Juan Antonio Moreno Murcia**

Murcia, Marzo 2007

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>3</b>
<b>MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>9</b>
1. La cesión de responsabilidad al alumno en la evaluación.....	11
1.1. Introducción.....	13
1.2. La participación del alumno en la evaluación y la cesión de responsabilidad.....	17
1.3. Medidas aplicadas al conocimiento de la cesión de responsabilidad en el alumno.....	27
1.4. La participación del alumno en la evaluación, la cesión de responsabilidad y su relación con el género.....	29
1.5. La participación del alumno en la evaluación, la cesión de responsabilidad y su relación con la edad.....	32
1.6. La participación del alumno en la evaluación, la práctica de actividad física y la influencia de la cesión de responsabilidad.....	35
1.7. La importancia de la identificación expresiva en la cesión de responsabilidad al alumno para su participación en las actividades de evaluación.....	37
2. La cesión de responsabilidad en la evaluación y el autoconcepto físico.....	39
2.1. Influencias de la cesión de responsabilidad en el autoconcepto físico del alumno.....	41
2.2. Medida del Autoconcepto físico.....	44
2.3. Aportaciones de la cesión de responsabilidad al autoconcepto físico según el género y la edad.....	46
2.4. Relaciones entre la práctica de actividades físicas, la mejora del autoconcepto físico y la cesión de responsabilidad al alumno.....	48
3. La disciplina en el aula de Educación Física.....	51
3.1. Presencia o ausencia de la cesión de responsabilidad para mantener la disciplina en el aula de Educación Física.....	53
3.2. Medida del comportamiento disciplinado e indisciplinado.....	56
4. Las orientaciones de meta y climas motivacionales en el aula de Educación Física.....	59

4.1. Aspectos a tener en cuenta en las orientaciones de meta y climas motivacionales para ceder responsabilidad al alumno.....	61
4.2. Medida de las orientaciones de meta y climas motivacionales.....	65
4.2.1. Medida de las orientaciones de meta.....	65
4.2.2. Medida de los climas motivacionales.....	66
4.3. Orientaciones de meta, climas motivacionales y su relación con el género y la edad en la cesión de responsabilidad al alumno.....	69
4.4. Relaciones entre las orientaciones de meta, los climas motivacionales y la cesión de responsabilidad para la práctica de actividades-físico deportivas.....	71
5. La cesión de responsabilidad y la percepción de igualdad de sexo.....	77
5.1. La igualdad de sexo y la cesión de responsabilidad al alumno para su participación en la evaluación.....	79
5.2. Importancia del género y la edad en la igualdad de sexo y su relación con la cesión de responsabilidad al alumno.....	89
5.3. La práctica de actividad física según la igualdad de sexo percibida y su relación con la cesión de responsabilidad al alumno.....	97
5.4. Medida de la igualdad de sexo percibida.....	101
6. La cesión de responsabilidad y la práctica de actividad física relacionada con la salud.....	103
6.1. Algunas cuestiones sobre la práctica de actividad física relacionada con la salud y la utilización de estrategias basadas en la cesión de responsabilidad al alumno para su autoevaluación.....	105
<b>PARTE EMPÍRICA.</b> .....	109
<b>OBJETIVOS</b> .....	111
1. Objetivos generales.....	113
2. Objetivos específicos.....	114
<b>HIPÓTESIS</b> .....	117
<b>I. Estudio 1</b> .....	125
1. La escala de responsabilidad en la evaluación en Educación Física.....	127
1.1. Descripción y proceso de construcción del cuestionario de responsabilidad en la evaluación en Educación Física.....	127
1.1.1. Primera fase. Muestra, procedimiento e instrumento.....	127

1.1.2. Segundo Fase. Muestra, procedimiento e instrumento.....	128
1.1.3. Tercera Fase. Muestra, procedimiento e instrumento.....	130
1.1.4. Cuarto fase. Muestra, procedimiento e instrumento.....	130
1.2. Análisis de datos.....	131
1.3. Resultados.....	131
1.3.1. Análisis factorial exploratorio.....	131
1.3.2. Análisis de consistencia interna o fiabilidad.....	132
2. La adaptación del cuestionario de autoconcepto físico (PSQ).....	133
2.1. Muestra y procedimiento.....	135
2.2. Instrumento.....	137
2.3. Análisis de datos.....	137
2.4. Resultados.....	138
2.4.1. Validez y fiabilidad del cuestionario de autoconcepto físico.....	138
2.4.2. Análisis factorial confirmatorio.....	140
<b>II. Estudio 2.....</b>	<b>143</b>
1. Muestra.....	145
2. Diseño de la investigación.....	157
2.1. Fase inicial.....	159
2.2. Elaboración de un programa de intervención.....	161
2.2.1. Modelo de cesión de responsabilidad en la evaluación.....	161
2.2.1.1. Experiencia dirigida.....	161
2.2.1.2. Cesión de responsabilidad en la construcción y elección de la tarea: Implicación de los alumnos: (Confianza, Esfuerzo y Participación).....	162
2.2.1.3. Asamblea de Evaluación: Responsabilidad personal y social.....	164
2.2.1.4. Transferencia de los aprendizajes a la realidad personal: Reflexión personal y grupal con los alumnos.....	166
2.2.2. La intervención en el grupo de enseñanza tradicional.....	167
2.3. Verificación del estilo de enseñanza aplicado.....	168
3. Instrumentos.....	171
3.1. Variables dependientes y descripción de los instrumentos utilizados.....	173
3.1.1. Cuestionario de responsabilidad del alumno en la evaluación en	

Educación Física (ERAEEF).....	174
3.1.2. Cuestionario de Autoconcepto físico (PSQ).....	174
3.1.3. Cuestionario de percepción de éxito (POSQ).....	175
3.1.4. Cuestionario de percepción de estrategias motivacionales en las clases de Educación Física (CPEMEF).....	176
3.1.5. Escala de razones para la disciplina (RDS).....	177
3.1.6. Escala de estrategias para mantener la disciplina (SSDS).....	179
3.1.7. Cuestionario de percepción de igualdad de trato y discriminación en Educación Física (CPIDEF).....	181
3.1.8. Cuestionario de Actitud hacia la actividad física relacionado con la salud (CAAFS).....	182
3.2. Variables sociodemográficas.....	183
4. Procedimiento.....	185
5. Análisis de datos.....	191
6. Resultados.....	197
6.1. Propiedades psicométricas.....	199
6.2. Análisis de correlación.....	203
6.3. Análisis de medidas repetidas.....	206
6.4. Análisis de regresión.....	223
6.5. Análisis de los efectos principales del género, la edad y la frecuencia de practica deportiva.....	231
6.5.1. Análisis de los efectos principales del género, la edad y la frecuencia de práctica deportiva del grupo donde se cede responsabilidad al alumno en el postest.....	231
6.5.2. Análisis de los efectos principales del género, la edad y la frecuencia de práctica deportiva del grupo donde se cede responsabilidad al alumno en la retención.....	234
<b>III. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>237</b>
1. Discusión.....	239
2. Conclusiones.....	258
<b>IV. SUGERENCIAS Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>263</b>
<b>V. REFERENCIAS.....</b>	<b>269</b>
<b>VI. ANEXOS.....</b>	<b>305</b>

Anexo I.....	309
Anexo II.....	313
Anexo III.....	317
Anexo IV.....	321
Anexo V.....	325
Anexo VI.....	329
Anexo VII.....	333
Anexo VIII.....	337
Anexo IX.....	341
Anexo X.....	353
Anexo XI.....	357
Anexo XII.....	361
Anexo XIII.....	365
Anexo XIV.....	369
Anexo XV.....	373
Anexo XVI.....	377

## INTRODUCCIÓN

Este estudio nace de la curiosidad por plantearse el sentido de la participación de los alumnos y alumnas en la escuela primaria a través de las prácticas para evaluar los aprendizajes y proponer a los educadores y educadoras ideas de utilidad para alcanzar esa finalidad.

Nos interesa de un modo especial la participación del alumnado en la vida de la escuela y consideramos que esta cuestión también forma parte de los pilares de la formación humana. Entendemos que entorno a la participación escolar de los alumnos se ponen en juego cuestiones tan importantes como el aprendizaje de la autonomía, la cooperación, el sentido de la justicia, el aprendizaje de la responsabilidad personal y social y el diálogo. La participación de los escolares en la vida del grupo-clase a través de la importancia que se le concede a sus juicios personales y grupales es probablemente el mejor aprendizaje de la democracia. Estos elementos que para nosotros constituyen los pilares de la escuela democrática son esenciales para su defensa, por todo ello, el planteamiento del estudio es un intento de contribución a favor de una escuela abierta a la participación democrática.

Sin olvidar que la educación es el resultado de la instrucción y de la formación: de la educación intelectual, y de la educación moral, entendiendo que la moralidad forma parte de la vida cívica a la que nuestros alumnos tendrán acceso en su futura vida adulta. A través de esta investigación se pretende que el área de enseñanza desde la que ejercemos nuestra labor profesional dentro de la escuela, se ocupe de una forma didáctica donde la educación moral este presente. Desde esta perspectiva, la cesión de responsabilidad a los alumnos es una forma de plantearse el trabajo de la educación moral dentro de las escuelas.

Probablemente, para conseguir una convivencia justa no solamente basta con adoptar las pautas sociales que la tradición y las costumbres nos imponen a través de la comunidad. Las escuelas contribuyen a transmitir normas y valores que se consideran positivas, así que, una investigación al servicio de la escuela es aquella que crítica las pautas de convivencia y ensaya nuevas formas de aprendizaje con la

única finalidad de construir y alcanzar formas más cívicas donde se aprenda a tolerar, comprender las diferencias y limitar la propia voluntad.

Cuando planteamos el estudio de la cesión de responsabilidad a los alumnos en la programación, en la realización de actividades y en la evaluación pensamos específicamente en trabajar la educación moral de los alumnos, fundamentalmente porque los contenidos específicos del área de Educación Física relegan a un segundo plano aquellos otros conocidos como transversales. Pretendemos estudiar cuestiones que en nuestra opinión tienen un profundo calado personal, social y cívico en el proceso de formación de la responsabilidad de los ciudadanos en la escuela primaria.

En este sentido la investigación busca dar respuesta a la siguiente cuestión ¿cómo debería plantearse la actividad física y el deporte dentro del ámbito escolar para que realmente contribuya al desarrollo psicológico, social, moral y cívico de los niños?

Seguramente la respuesta a la pregunta proporcionaría muchos procedimientos y metodologías de intervención en la escuela pero en este caso la interacción con los alumnos nos hizo centrar las estrategias utilizadas en las formas de programación y evaluación porque ante todo la escuela democrática es una institución que facilita un nivel accesible de participación con la esperanza que se vaya adquiriendo la capacidad de autonomía y responsabilidad.

Dentro de la convivencia diaria y de la capacidad de reflexión que otorga el trabajo diario en la escuela, fruto del diálogo con alumnos y maestros se generó un sentimiento de profunda duda acerca de la evaluación llevada a cabo y su forma de abordarla. Esta intuición nace de la percepción de que los alumnos en enseñanza obligatoria no aciertan a comprender en gran medida lo que la evaluación significa y cual es la importancia que tiene tal acontecimiento dentro de la vida de cada alumno, fundamentalmente porque la tradición y las costumbres curriculares en algunas ocasiones impuestas no han contribuido a ello.



La utilización de la evaluación normativa y criterial en las escuelas ha relegado a un segundo lugar la experiencia enriquecedora que para cada alumno supone conocerse a sí mismo a través de la conciencia de sus limitaciones, capacidades y habilidades, conociendo y respetando las suyas propias y las de los demás compañeros. Así que, considerando que los alumnos son los protagonistas de su educación participando directamente en ella, la investigación quiso analizar que partes del proceso de formación es posible dejar en manos de los alumnos sin abrumarlos con tareas que no les correspondiesen.

Los educadores físicos pueden jugar un papel importante en facilitar actitudes positivas hacia el ejercicio a través de actividades educacionales apropiadas. Comprender las creencias de los alumnos en Educación Física es un asunto destacado para los educadores con vistas a facilitar actividades de aprendizaje adecuadas que permitan satisfacer la necesidad urgente de responsabilidad de nuestras sociedades. Así pues, la utilización de la evaluación en Educación Física como formación también puede ser utilizada para que los futuros ciudadanos puedan tomar decisiones cívicas por ellos mismos de forma más responsable.

Dentro de este aprendizaje que constituye la enseñanza de una moral adecuada para el respeto de las diferencias, la cesión de responsabilidad a los alumnos plantea la necesidad de la toma de decisiones individual y colectiva en el aula, aspecto que condiciona el tipo de relaciones que se establecen en la asignatura, es decir, la gradación que el maestro realiza de la paulatina cesión de responsabilidad afecta a las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo, pues sus decisiones son fruto de la relación establecida entre el conocimiento de sí y el de la asignatura. Este hecho afecta a la percepción que el alumno tiene de su autoconcepto físico y uno de los factores que condiciona su variación se relaciona con el clima establecido en el aula. Indudablemente, las disposiciones motivacionales que nos encontramos varían de un alumno a otro y en ello influyen multitud de aspectos que no se encuentran exclusivamente dentro de clase pero que afectan a la configuración del clima en tanto en cuanto confluyen en el aula. El planteamiento de la cesión de responsabilidad modifica las relaciones habituales del maestro con el grupo y crea un clima donde la motivación del alumno puede adquirir

efectos imprevistos que tienen su origen en la combinación de las orientaciones disposicionales y el autoconcepto físico percibido.

La relación entre estos factores puede ser ventajosa o no según las diferentes adaptaciones del alumno y esta es una de las cuestiones que la investigación intenta abordar, conocer cuales son las ventajas producidas y los inconvenientes originados con la cesión de responsabilidad a alumnos que se adentran en la pre-adolescencia.

Por otro lado, los posibles cambios que se originen en el autoconcepto físico, en la orientación disposicional y en el clima motivacional del aula, consecuencia de la participación en programas de actividad física donde prima la cesión de responsabilidad, guardan también relación con las diferentes percepciones que el género presenta y cómo éstos manifiestan su comportamiento. El aula representa una sociedad en miniatura donde los intereses, las diferentes orientaciones disposicionales, la percepción que el alumno tiene de su autoconcepto, y del trato que recibe, guían las estrategias utilizadas para enfocar el razonamiento moral y abordar los distintos comportamientos que puedan originarse.

Así que, teniendo en cuenta los factores citados anteriormente y las posibles repercusiones que la participación en programas escolares donde se cede responsabilidad al alumno para la toma de decisiones en la evaluación puede tener sobre ellos, la investigación se adentra en esta cuestión planteando primero un estudio descriptivo donde se quiso recoger información acerca de la importancia que los alumnos le conceden a la cesión de responsabilidad realizada por el maestro, construyendo para ello un instrumento de medida que permita llevar a cabo tal fin, además, y teniendo en cuenta la variedad de factores estudiados, esta primera parte descriptiva se aprovechó para validar a la edad de la muestra objeto de estudio el cuestionario de autopercepciones físicas, utilizando diferentes análisis psicométricos, análisis factoriales y de fiabilidad.

Después de esta primera parte, realizamos un estudio experimental donde seleccionando cuatro grupos de alumnos de último curso de enseñanza primaria, pusimos en práctica un programa de cesión de responsabilidad a lo largo de las evaluaciones durante un curso escolar, el cual fue aplicado a dos grupos

experimentales, utilizando dos grupos control situados en un centro escolar cercano. En este segundo diseño realizamos el análisis de fiabilidad de los instrumentos, análisis de correlaciones, análisis de medidas repetidas, análisis de regresión y un análisis univariante y multivariante de las variables sociodemográficas, género, grupo, edad, y frecuencia de práctica deportiva. Los resultados obtenidos en cada una de las partes empíricas del diseño han sido relacionados con las investigaciones presentadas en el marco teórico, donde se discuten y se obtienen conclusiones. También, al término de la investigación se propone la continuación de la misma con el fin de analizar la información que queda pendiente de la recogida de datos, así como, la necesidad de completar el estudio con la utilización de técnicas propias de la investigación cualitativa.

Finalmente, cabe señalar que en la siguiente tesis se utilizan nombres genéricos como “niño”, “sujeto”, “maestro” “profesor” “alumno”, “individuo”, etc., que de no indicarse específicamente lo contrario, siempre se referirán a varones y mujeres.

## **MARCO TEÓRICO**

### **1. La cesión de responsabilidad al alumno en la evaluación**

#### **1.1. Introducción**

La evaluación forma parte de nuestra práctica como educadores desde que a finales del s. XIX y principios del s. XX surgiera la necesidad de comprobar el carácter eficaz de lo realizado como criterio fundamental del buen funcionamiento de la burocracia educativa. Las creencias de la comunidad académica respecto a los paradigmas de investigación han hecho que la evaluación se aborde desde diferentes perspectivas atendiendo a las posibilidades de comprender y explicar el conocimiento. Así, mientras para el paradigma positivista la verdad se genera y valida técnicamente, en el interpretativo se acuerda socialmente en la acción (Sparkes, 1992). Los educadores en calidad de profesionales y dentro de un estilo basado en la responsabilidad pública ejercen su derecho a elegir el tipo de evaluación adecuada para sus fines y la ponen a disposición del mayor número de alumnos (Mortimore, 1986). Quizás lo realmente importante es que la participación de los alumnos en la evaluación genere su sentido como actividad educativa donde los alumnos a través de ella comprendan los actos y las diferencias en los asuntos humanos. La tarea del educador es crear la comprensión del alumno de su propio proceso, fomentando su participación y desarrollando su autoconocimiento (Pérez Gómez, 1990; Álvarez Méndez, 1987). La aproximación hacia una Educación Física que aportara experiencias de autorrealización personal pretendía diluir la idea de la evaluación mecanicista basada en el perfeccionamiento de aptitudes físicas, centrando la responsabilidad en el alumno como sujeto capaz de tomar decisiones por él mismo.

El concepto de evaluación en el ámbito escolar avanza hacia un mayor aprovechamiento de los alumnos de los aprendizajes realizados, con el fin de que las opiniones vertidas sobre el grado de asimilación de los contenidos, bien por parte del maestro o de los propios alumnos constituyan por sí mismo una actividad que facilite la comprensión a través del aprendizaje significativo, es decir, que la participación en la evaluación de alumnos y maestros se oriente desde el

convencimiento que sin interés personal y compromiso por parte de los alumnos no existe significatividad en la acción educativa, pues lo que se pretende enseñar sería una obligación impuesta a la fuerza.

Así pues, la Educación Física debería proporcionar una situación dentro del currículo de la escuela en la que los individuos puedan aprender sobre sí mismos como seres físicos, sociales y emocionales (Tinning, 1992), para ello, la planificación de las tareas evaluadoras corresponde al alumno bajo la supervisión del educador, desplazando la responsabilidad desde la autoridad del educador al alumno.

Bajo dos perspectivas se plantea el tratamiento de la evaluación al alumno, por un lado, aquella que considera al educador como emisor principal del juicio de valor, único responsable de la toma de decisiones dentro del proceso, que quiere responder a las exigencias y propósitos de la enseñanza por objetivos de aprendizaje enfrentándose a varias tareas. La primera es su determinación, o sea, decidir cuáles han de realizarse en la instrucción y precisarlas hasta el punto que permita proceder a su definición operativa (Petersen, 1974), por otra, la que concede al alumno la responsabilidad para tomar decisiones relativas a su proceso de enseñanza-aprendizaje, sustentadas en el desarrollo progresivo del principio de autonomía y emancipación del ser humano. Ese tipo de visión sobre la evaluación de los alumnos pretende promover el dominio racional de la habilidad a través del entendimiento y del conocimiento (KirK, 1990). Encontramos un cambio en cómo se presenta la información al alumno, convirtiéndose éste en el principal responsable de las acciones que posteriormente deberá analizar para tomar una decisión (autoevaluación).

Ambas perspectivas evaluadoras buscan el establecimiento de la verdad, objetivo fundamental del método racional y, aunque las dos puedan utilizar la confrontación con los semejantes a través del diálogo, la cesión y posterior aceptación de responsabilidad incumbe directamente a aquella perspectiva que considera la evaluación creadora de una fuerte obligación moral y ética más que técnica.

No son estos dos modelos compartimentos estancos sino que pueden complementarse dentro de la enseñanza en la medida que cada educador pretenda desarrollar su técnica de enseñanza. Así, la evaluación compartida permite a los alumnos ocupar un papel protagonista concediendo importancia a las reflexiones que el alumno tiene que hacer sobre la actividad que ha realizado. El educador emite su juicio de valor y permite a los alumnos que manifiesten el suyo propio. Este hecho evaluador compartido debe cuidar que la operativización de los objetivos se defina con claridad y precisión tanto por parte de educadores como alumnos evitando de este modo caer en el libre albedrío de una evaluación descontrolada y un reparto inadecuado de las funciones.

Según Elliott (1990), la participación del alumno en la evaluación pretende desarrollar la capacidad crítica para que pueda ver lo que de otra forma permanecería oculto. La paulatina defensa a favor del protagonismo del alumno en la evaluación de los conocimientos es defendida desde diferentes campos educativos. Stenhouse (1987) propone la participación de los alumnos en su propio proceso evaluador para que el maestro no genere etiquetas en el autoconcepto físico de los alumnos, no seleccionando en función de la habilidad, pues por encima de una competencia eficaz está el gusto por la habilidad.

En este sentido, Savater (2003), destaca la importancia que el valor de elegir tiene en el ser humano como evaluador permanente, que no solo evalúa lo deseable a partir de sus deseos sino que también valora sus deseos mismos, su pertinencia o bajeza. La capacidad de decisión de los alumnos no libera a éstos de tener que asumir un análisis crítico que de paso a la autocrítica personal, por ello, el docente negocia los límites de una adecuada responsabilidad del alumno para con su evaluación y el desarrollo de la capacidad de reflexión sobre sí mismo. Este proceso de negociación compartida dentro del aula de Educación Física se inicia con la progresiva cesión y con el establecimiento de una responsabilidad marcada por el educador dentro del proceso de enseñanza que continuará haciéndose explícita en la toma de decisiones para el resultado de la evaluación. El abandono del educador del papel de administrador de calificaciones para ocupar un lugar destacado en la cesión de responsabilidad, permite implicar la identidad del alumno a través del sentimiento y lo integra dentro de una trayectoria de reconocimientos. Este

reconocimiento de las informaciones que cada alumno considera correctamente explicadas permite la autorregulación del alumno en la realización de la tarea y el suministro de una experiencia positiva. Las tareas tienden a ejecutarse mejor por aquellos que aprenden a evaluarlas (Barbier, 1993). La adecuación de la evaluación a las necesidades individuales concede la posibilidad de que el alumno asemeje su rol en la escuela a las características de su yo. Este hecho hará que la evaluación a través de la toma de decisiones relacione la naturaleza de cada ser humano con la búsqueda de la verdad. En este momento, la evaluación nos informa de cómo piensan nuestros alumnos, como interpretan y forman los significados (Woods, 1998).

Así, la evaluación consiste en dar un juicio de valor acerca del aprendizaje del alumno, ineludiblemente su acción se basa en alguna forma de responsabilidad moral, de manera que las reflexiones sobre su justicia y veracidad configuren su práctica (House, 1980). En la forma tradicional de entender la evaluación la mayor parte de los juicios evaluadores que se abordan en el proceso de aprendizaje de los alumnos corresponden a los educadores. Las orientaciones acerca de cómo evaluar el aprendizaje de los alumnos han ido cambiando a medida que se ha avanzado en el desarrollo de modelos para la comprensión del aula.

La participación de los alumnos en el proceso de enseñanza ha sido planteada a partir del reparto de toma de decisiones en el aula de Educación Física. Dicho reparto hace referencia al menor o mayor grado de responsabilidad que el maestro cede al alumno y que éste último acepta dentro de su papel en el aula. La importancia que el concepto de responsabilidad ha ido alcanzando en las investigaciones de la última década viene determinado no solo por las comparaciones entre diferentes sistemas de responsabilidad (Ward, Smith y Sharpe, 1997; Ward, Smith, Makasci y Crouch, 1998; Lewis, 2001; Walhead y Ntoumanis, 2004), sino también por la aportación que el modelo ecológico realizó al análisis del aula de Educación Física, distinguiendo una serie de sistemas a partir de los cuales podíamos comprender el reparto en la toma de decisiones. Así, Doyle (1979) identificó un sistema relacionado con los contenidos de aprendizaje y otro con la organización propia de las tareas de aprendizaje, mientras Tinning y Siedentop (1985), identificaron un tercero que abarcaba las relaciones que se daban entre

maestro y alumno y entre alumnos estando regulado por las negociaciones que se producen en el aula.

## **1.2. La participación del alumno en la evaluación y la cesión de responsabilidad**

Abordamos la participación de los alumnos en la evaluación a través de la cesión de responsabilidad intentando responder a algunas preguntas.

*¿En qué consiste la cesión de responsabilidad para la participación de los alumnos en la evaluación?*

El alumno mediante actos de libertad electiva llega a ser dueño de sí mismo y capaz de sentirse responsable. Esto quiere decir, que podrá responder de lo que es por lo que ha hecho él. La responsabilidad es una consecuencia directa de la elección de libertad, de asumir las propias acciones como libres. Así que desarrollar la libertad del alumno es potenciar la responsabilidad. En el contexto educativo actual la libertad del alumno es visto como un impedimento para la adquisición de actitudes responsables, precisamente porque se sigue concibiendo la responsabilidad como una actitud impuesta desde el exterior, esto afecta fundamentalmente a una cuestión tan de moda como la disciplina en los centros educativos. Desde luego, la perspectiva de la evaluación tradicional ha contribuido a ello a través del papel que el maestro ocupa en la evaluación como poder ejecutor del sistema. La responsabilidad es una obligación moral que conforma nuestra personalidad, no es una capacidad innata sino aprendida, corresponde al educador cederla en el aprendizaje de las enseñanzas para hacer partícipe al alumno del conocimiento sobre él mismo, por ello, el maestro planifica la asunción progresiva de las decisiones que cada alumno tendrá que tomar respecto de sus acciones. De esta manera, la responsabilidad se asume como propia en la medida que el alumno conforma su personalidad moral, dirigiendo con autonomía la conciencia de sí mismo, desarrollando capacidades que le permitan actuar en situaciones sociales a través de la expresión libre de su identidad. La cesión de responsabilidad al alumno para su participación en la evaluación es ayudar a construir una identidad capaz de actuar con autonomía, dotar a los alumnos de dignidad para que manifiesten desde



su actitud la capacidad que tienen de ejercitar los derechos propios (autodeterminación) y la puesta en práctica de sus deberes (autorregulación) (Fernández-Balboa, 2005).

*¿Por qué debemos ceder responsabilidad al alumno en la toma de decisiones de su evaluación?*

Fundamentalmente por una cuestión de principios pedagógicos que afecta a una determinada manera de construir el espacio de la escuela democrática. Dichos principios se sustentan en que la acción educativa debe enseñar a la participación de los alumnos en el gobierno (Freire, 1972) primero en el suyo propio, luego en el de la escuela y paralelamente y en la medida correspondiente a su desarrollo evolutivo en el de las demás instituciones sociales como modo de reconocer su dignidad. Cuando un chico o una chica empiezan a reconocerse como individuos capaces de gobernarse, empieza el momento de la responsabilidad. Es el momento de valorar sus decisiones de tener en cuenta sus opiniones pues se han hecho dueños de su conducta. En este proceso de construcción de la personalidad no debemos facilitar la adquisición de una responsabilidad impuesta desde el exterior que debemos llevar a cabo desde la obligatoriedad sino que es el momento de responder de los actos propios con autonomía.

La responsabilidad no es algo externo sino que se asume como propia. La cesión de responsabilidad al alumno es en buena medida un argumento para la participación que permite actuar de acuerdo a la propia conciencia desarrollando así las capacidades que forman la inteligencia moral. Estas capacidades permiten al alumno conocerse a sí mismo, conocer a los demás, desarrollar la capacidad para razonar sobre problemas morales, razonar a partir de los puntos de vista de los demás, contrastar los diferentes puntos de vista sobre la realidad para entenderla mejor, actuar coherentemente entre el juicio que se tiene y la acción moral, y valorar el proceso a través de la toma de conciencia. Desde esta perspectiva, negar la responsabilidad al alumno para que vaya asumiendo las decisiones que su conducta manifiesta influye en el conocimiento que se tiene de uno mismo así como en la defensa de los derechos y el cumplimiento de obligaciones de todo ciudadano, este hecho es fundamental para que el alumno pueda adoptar cambios en su conducta a

lo largo de su vida personal y social, pues estamos negando al alumno la posibilidad que conozca quién es. “El fin de la educación es la autorrealización de la persona” (Barrio, 2000).

*¿Cómo debemos ceder responsabilidad al alumno para que participe en la evaluación?*

Al igual que los primeros pasos en la vida de una persona son guiados por los padres proporcionando las enseñanzas necesarias para la supervivencia, la cesión de responsabilidad es un proceso progresivo que el alumno debe ir interiorizando desde el desarrollo de las capacidades de elegir y decidir. Estas capacidades se desarrollan en el alumno a partir del apoyo y la ayuda que ofrece el maestro a aumentar la autonomía de los escolares, a través de la participación guiada y desde la práctica de una evaluación donde el alumno cobre protagonismo. El desarrollo evolutivo de los alumnos determina en buena medida la cesión de responsabilidad. Mientras que el animal pronto es capaz de buscar su propio sustento, lo que configurara su conducta, los seres humanos nacemos condicionados por nuestro desarrollo cognitivo, la ayuda de los mayores para que nuestro desarrollo y nuestras enseñanzas nos permitan adquirir autoconocimiento, juicio moral, habilidades dialógicas, comprensión crítica, conocimiento de los demás, autorregulación y toma de conciencia (Puig, Martín, Escardíbul y Novella, 2000), debe ser tratada con atención. El desarrollo de estas capacidades sujetas al desarrollo de la cognición avanza conforme el alumno es capaz de abandonar el globalismo cognitivo, el egocentrismo, y el simbolismo, hasta la llegada de la reversibilidad y el pensamiento operativo, lo que ira configurando su propio sistema de valores a partir de la relación con el medio y las instituciones sociales.

Parece coherente avanzar desde la evaluación hasta la auto-evaluación pasando por la evaluación compartida dentro de las prácticas educativas que el alumno aprende en el transcurrir de sus enseñanzas, ligadas todas ellas al paso del alumno por los diferentes ciclos y etapas educativas. Las técnicas que cada maestro utiliza en el desarrollo de estos procedimientos irán encaminados a dotar de valor el hecho evaluador desde la perspectiva del alumno, procurando que la participación

contribuya a un aprendizaje significativo y comparando lo que se sabía, con lo pretendido y lo conseguido al final de las enseñanzas.

Si la cesión de responsabilidad para la participación se presenta como una ayuda para que los alumnos se construyan como personas, las actividades de evaluación deberán ir encaminadas hacia el autoconocimiento, la autorregulación, y la capacidad de tomar conciencia y conducirse a sí mismo. La capacidad de guiar la propia vida atiende a criterios escogidos, por ello, las decisiones sobre el propio conocimiento no se presentan exclusivas de la evaluación sino que deben hacerse extensivas a lo que se pretende evaluar, estableciendo un nexo conductor entre lo decidido y lo aprendido, implicando para ello al alumno en el conjunto de la programación.

La asamblea de evaluación constituye un momento colectivo donde los alumnos reflexionan sobre sí mismo y escuchan las conciencias de los demás, en este sentido ceder a los alumnos responsabilidad dentro del momento concreto de la asamblea es un acto de responsabilidad individual y lo es también colectiva en la medida que los propios alumnos valoran una actuación con responsabilidad y respeto a los miembros del grupo. La importancia que los alumnos le conceden al sentido de pertenencia y aceptación a su grupo supone que todos los miembros que forman parte de él se sientan de verdad elementos responsables los unos ante los otros, lo que hace actuar con solidaridad y responsabilidad respecto a todos sus miembros.

### *¿Qué problemas plantea la cesión de responsabilidad en la evaluación?*

Desde luego, cuando los alumnos comienzan a poner en práctica sus capacidades dialógicas, los niveles son dispares, algunos no llegan con un juicio claro a las asambleas, observan los modos de actuar y comportarse a través de las reflexiones que escuchan de otros compañeros y hacen suyas algunas ideas por imitación y no por comprensión. Tengamos en cuenta que el contexto escolar no puede dejar de contar con la influencia que otros contextos sociales tienen en la escuela, los alumnos provienen cada uno de un contexto familiar donde la responsabilidad también se ejerce de forma desigual. Así que la experiencia puede

configurar seguridad en las reflexiones o incertidumbre por el hecho de tener que poner en práctica actitudes que nunca se han ejercido. Esto nos lleva a considerar que en la adquisición de responsabilidad por los alumnos el paso de la heteronimia a la autonomía debe ser un acontecimiento donde el maestro debe hacer de guía.

Por ello, hacer frente a este problema es tener en cuenta varios aspectos, en primer lugar, la percepción acerca de la realidad negociada en el aula. Los acontecimientos no son percibidos por todos en la misma medida, el alumno intenta negociar a través de la justificación los límites de sus calificaciones, aquí, tendrá un valor importante la autonomía que presente el alumno para distinguir capacidad y esfuerzo respecto de él mismo y de sus compañeros, desde luego ello presupone una preparación al acto de autoevaluación que no todos los alumnos tienen por igual, corresponde al maestro su aclaración en las asambleas.

En segundo lugar, el respeto a los valores necesarios para un adecuado acto de cesión, ser honestos contigo mismo y con los demás. Aunque corresponde a casos aislados, hay alumnos cuya opinión sobre sus actuaciones y sus valoraciones provoca irritación en los miembros del grupo, y también en el maestro, pues existen diferencias que pueden ser fácilmente demostradas. Se presupone que están siendo deshonestos con la confianza que se ha depositado en ellos. Cómo explicar ello al resto de alumnos, es una tarea que el maestro debe defender en las asambleas. Las comparaciones no son adecuadas. Los beneficios conseguidos a través de una actuación descortés con el grupo no deben ser imitados. En los alumnos surgirá el dilema sobre la importancia del proceso o del resultado.

En tercer lugar, no todos los problemas en la cesión están relacionados con las actuaciones de los alumnos. El maestro tiene un problema a solucionar, la confianza plena en todos sus alumnos, lo que implica confiar en aquellos en los que crees que te están engañando, desde luego es una cuestión ética, pues podemos llegar a pensar que no es posible confiar en aquellos en los que no crees, o podemos abordar el problema comprendiendo que el aumento de libertad que gozan nuestros alumnos está en nuestras sociedades, por tanto, nuestros alumnos deben aprender a vivir con esa autonomía (Marina, 2004)

Corresponde al maestro entre otros enseñar la autonomía responsable y particularmente es un reto hacerlo con aquellos que no hacen un uso inteligente de su libertad. No todos los alumnos aprenden las mismas enseñanzas en el mismo tiempo ni siquiera en el mismo espacio, lo importante es proporcionarlas pensando que estas experiencias les harán reflexionar un día y para ello es fundamental la intervención de su grupo social de referencia.

Por último, al hilo del problema anteriormente citado, cabe decir, que la presión de las familias, es mayor cuando los alumnos son más pequeños pues están dentro de una enseñanza obligatoria, la cual, ellos no han elegido y deben terminar, ello añade tensión a la cesión de responsabilidad, pues el alumno se encuentra entre una doble tesitura atender los requerimientos de los padres, donde lo que realmente importa es el resultado final, el aprobado, o actuar conforme los criterios que se defienden en el aula. Esto llevará a algunos alumnos a debatirse entre una doble dualidad, por una lado, la necesidad de satisfacer los intereses familiares y sociales, por otro hacer caso a lo que dicta su conciencia según las experiencias vividas en el aula.

La preocupación de los educadores por conseguir en el alumnado mayor interés, responsabilidad y compromiso con la asignatura de Educación Física, viene siendo objeto de estudio en la investigación educativa. Como decíamos anteriormente la responsabilidad es ante todo una obligación moral que debe ser aprendida, las dudas surgen cuando planteamos si ese aprendizaje debe ocurrir en el ser humano a partir de un proceso de instrucción centrado en el educador o si por el contrario la implicación directa del alumno en su propio proceso cediéndole responsabilidad en su enseñanza permite en mayor medida la interiorización de esta actitud. Parece demostrado que cuando el educador estructura un clima motivacional que proporciona autonomía y responsabilidad al alumno, éstos valoran mejor las clases de Educación Física (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa, 2004; Duda, 2001; Jiménez, 2003; Roberts, 2001). En este sentido existe un cuerpo de conocimiento que argumenta que un estilo de enseñanza que suministra a los estudiantes la oportunidad de elegir, de participar en clase y tomar decisiones hace la participación más agradable y tiene efectos positivos sobre la motivación intrínseca del alumno (Goudas, Dermitzaki y Bagiatis, 2000). Así pues, los

estudiantes necesitan que les den oportunidades para la participación (Hassandra, Gordas y Chroni, 2003).

La cesión de responsabilidad al alumno en la evaluación se encuadra dentro de una propuesta de estilos de enseñanza donde se considera la producción de juicios del estudiante frente a la reproducción de juicios del educador, con el fin de aumentar el interés de los alumnos por participar en las decisiones de evaluación y por consiguiente, en su propio proceso de aprendizaje. Seguramente el espectro de estilos de enseñanza de Mosston (1988) y la propuesta planteada por Delgado (1991a) pretendieron exponer la coherencia que representaba el continuo entre la enseñanza centrada en el educador, basada en la reproducción del conocimiento, hasta la producción del conocimiento a través de la toma de decisiones de los alumnos. Mientras la propuesta de Mosston proponía como fin último la autoenseñanza del alumno en Delgado se aprecia el interés por la participación de los alumnos en la enseñanza de sus compañeros. La finalidad de provocar las decisiones tanto en el individuo como en el grupo es la inmersión del alumno en el conocimiento, comenzando cuando éste es empujado a revisar el proceso de instrucción (Mc Caughtry y Rovegno, 2003), por ello, los juicios que los alumnos realizan en los métodos de autoevaluación y coevaluación buscan una mejor comprensión de la habilidad a través de la revisión del conocimiento, tanto de ellos mismos como la de sus compañeros. Por otro lado, White (1998) afirma que son muchos los profesores que se sienten preparados para enseñar con estilos de comando mientras que muy pocos están preparados para utilizar los estilos de autoenseñanzas.

Parece que una mayor autonomía de los alumnos en la evaluación puede llegar a despertar el interés pero también afecta directamente a la organización del aula. En este sentido, Siedentop (1998) apuntaba que la supervisión y la implantación de un mecanismo de evaluación son quizás las dos habilidades de enseñanza más importantes en el repertorio del educador físico eficaz. Así, la estrategia de evaluación elegida debe tener en cuenta el logro del alumno y la definición precisa de la naturaleza de la tarea para que éste no perciba confusión cuando se le cedan responsabilidades. La forma como se orienta el aprendizaje de la tarea resulta de una especial importancia si se pretende ceder decisiones en la

evaluación pues éstas pueden afectar a la producción de los juicios de los alumnos sobre sí mismos y los compañeros.

Habría que tener en cuenta que la implantación de mecanismos para responsabilizar a los alumnos en la evaluación hace referencia a la organización e implicación en las tareas de aprendizaje utilizadas y a los intereses que los alumnos muestran. Ello, nos ayuda a reflexionar y comprender la manera eficaz de plantear las tareas para cederle responsabilidad al alumno en la toma de decisiones.

El interés por las valoraciones de los alumnos en la cesión de responsabilidad en la evaluación se justifican por la necesidad de conocer cómo los alumnos se afilian emocionalmente con los procesos de aprendizaje para hacer efectivas las decisiones de la enseñanza (Hargreaves, 1998). Para ello, reclamar y no ignorar las emociones en clase tiene un profundo impacto sobre cómo piensan y toman las decisiones los alumnos sobre los contenidos y el currículum. Según Pointon y Kershner (2000), las manifestaciones de los alumnos son importantes para el aprendizaje de aspectos emocionales y sociales.

Esta toma de decisión que algunos estilos conceden a los alumnos para emitir un juicio sobre su propio aprendizaje no se presenta carente de dificultades. El trabajo de Boyce (1992) sobre la comparación entre métodos directivos y participativos mostró que la cesión de decisiones al estudiante puede producir interferencias en el aprendizaje. Parece que la organización del trabajo de clase y la coherencia curricular juegan un papel importante.

Las formas de evaluar instituida en los centros establece unas relaciones de poder que se hacen explícitas en la imposición de una serie de objetivos a cumplir por los alumnos. Estas relaciones determinan las interacciones entre maestro y alumno y conllevan la representación de roles y pautas de comportamiento por parte de ambos. Un cambio en los papeles a representar por alumnos y profesores, nos lleva a considerar la evaluación de los alumnos como un aspecto del currículum que puede ser utilizado para aumentar el interés del alumno por hacer actividad física (Epstein, 1989a).

Probablemente, el anhelo de muchos educadores físicos pasa por pretender que la Educación Física realice una importante contribución al desarrollo personal del alumno, en este sentido, no sería inadecuado conocer cómo los alumnos perciben algunos aspectos que definen la cesión de responsabilidad en la evaluación.

Parece importante conocer cómo valoran los alumnos su participación para poder satisfacer las necesidades de autonomía, de relación con el grupo y de competencia. Examinar el conocimiento que los educadores tienen de los alumnos permite que éstos traigan a clase aquellas experiencias que pertenecen a cada uno y que en ocasiones en vez de ser inicio del camino de los aprendizajes se presenta como un impedimento para que el alumno no se muestre comprometido con su actividad. Así pues, un compromiso adecuado es una vía de promover una variedad de aprendizajes (Kulinna y Cothran, 2003).

La participación de los alumnos en la evaluación lleva implícito la discusión, la negociación, el contrato, la confianza, aspectos que el educador ofrece esperando un cambio del alumno hacia el interés, el compromiso con la asignatura de Educación Física en particular y con la actividad física en general. En este sentido, se puede llegar a reflexionar sobre estos aspectos si se conoce el papel que los alumnos juegan en la cesión de responsabilidad, el que podrían jugar, y la forma en como valoran dicha cesión.

Las manifestaciones de los alumnos sobre sus actuaciones en el aula de Educación Física, deben aparecer en contextos participativos donde se den las interacciones a través de poner en práctica la toma de decisiones individuales y grupales donde los alumnos aprenden a reflexionar sobre lo que expresan, donde se construye el conocimiento a partir de uno mismo y del otro, renunciando al miedo al error. Siedentop (1994) apunta que cuando el educador deja de ocupar la posición central del aprendizaje facilitando el proceso para que los alumnos tomen las decisiones concediéndoles responsabilidad en la enseñanza de las destrezas, las estrategias del aprendizaje se centran en el alumno y se facilita la construcción del conocimiento.



Por tanto, la participación de los alumnos en la evaluación del área de Educación Física utilizando la cesión de responsabilidad puede contribuir al establecimiento de un clima donde cada alumno valore su habilidad y respete la del otro, aprendiendo a reconocer el éxito en el conocimiento que va adquiriendo sobre él mismo, sobre su competencia y la de los demás. Dentro de este proceso, es importante señalar que una evaluación donde cualquier respuesta puede ser aceptada en el uso que los alumnos hacen de la cesión de responsabilidad del educador, anula la evaluación y produce la desaparición del sistema de tareas (Doyle, 1981), es decir, si la utilización que el alumno hace de la negociación en el proceso de evaluación no se somete a lo formalizado y la estructura de tareas que el maestro comienza, tanto las de instrucción como las organizativas, no son continuadas por los alumnos en las líneas pactadas, ahondando en la creación, el descubrimiento de nuevas tareas, y el desarrollo de la habilidad, se pierden las situaciones de responsabilidad y desaparecen las actuaciones a valorar.

### **1.3. Medidas aplicadas al conocimiento de la cesión de responsabilidad en el alumno**

Aunque tradicionalmente las decisiones respecto a la evaluación de los alumnos han estado centradas en la figura del educador también pueden ser cedidas al alumno o compartidas entre docente y discente. La investigación de Mancini, Cheffers y Zaichkowsky (1976) supuso un punto de inicio respecto a si era apropiado la cesión de toma de decisiones al alumno. Para ello, utilizaron dos instrumentos de medida, el CAFIAS (Cheffers' Adaptation of the Flanders Interaction Analysis System), que pretendía medir la conducta verbal y no verbal del educador en la interacción con los alumnos y una escala para la medida de la actitud denominada CAMHM (The Cheffers and Manzini Human Movement). Sus resultados mostraron que cuando a los alumnos se les concedía la oportunidad de compartir las decisiones de clase éstos mostraban más satisfacción e incrementaban su iniciativa. De igual forma, Schemp, Cheffers y Zaichkowsky (1983), encuentran en sus investigaciones que permitir al alumno participar en la toma de decisiones incrementa su actitud positiva hacia el ejercicio.

Con el fin de estudiar las relaciones existentes entre el momento y el clima de la clase de Educación Física en la evaluación formativa de los estudiantes Yonemura, Fukugasako, Yoshinaga y Takahashi (2003) crearon dos instrumentos que examinaban el momento (*Learning Engagement in the Motor Learning Scenes*) y el clima de la clase de Educación Física (*Students Human Relationship an Affective Behavior's*) cuyos resultados fueron valorados por el "Questionnaire for Students'Formative Evaluation", el cual se estructuraba en seis factores: comportamiento afectivo positivo y negativo, comportamiento interpersonal positivo y negativo, compromiso en el aprendizaje y comportamiento fuera de la tarea. Sus conclusiones mostraron que cuando los estudiantes evaluaban su efectividad en las clases de Educación Física participando en la evaluación de las clases y cediéndoles responsabilidad, gastaban menos tiempo en orientar el aprendizaje al rendimiento y más en el aprendizaje motor, lo cual, mostraba un mayor compromiso hacia el aprendizaje en la clase. Igualmente, encuentran una relación positiva en el compromiso hacia el aprendizaje cuando la evaluación se presenta al alumno como parte de su proceso de formación que como un resultado. Por su parte, Siedentop (1983) apunta que las interacciones del educador con sus alumnos afectan fuertemente a los resultados del aprendizaje.

Wallhead y Ntoumanis (2004) comparan dos modelos para la enseñanza de las destrezas deportivas utilizando el baloncesto como contenido práctico. El primer modelo se basa en una enseñanza tradicional del deporte donde el maestro asume la responsabilidad en la determinación del esfuerzo, la organización de los grupos, y en el arbitraje, orientado las tareas a la consecución de un resultado. En el otro modelo la responsabilidad se cede a los alumnos, formándose pequeños grupos por ellos mismos que presentan una estructura cooperativa para promover la enseñanza de las destrezas favoreciendo el clima tarea. Diversos instrumentos fueron utilizados antes y después de la intervención con los dos grupos objeto de estudio como el *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI; Ryan, 1982), *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire* (TEOSQ; Duda y Nicholls, 1992); *Academia Self-regulation Questionnaire* (ASRQ; Ryan y Connell, 1989); *Academic Motivation Scale* (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal y Vallieres, 1992) y *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire* (LAPOPECQ; Papaionnou, 1995).

Los resultados de la investigación mostraron un incremento en la percepción del esfuerzo, la satisfacción y la orientación de los alumnos a los que se les cedió responsabilidad al clima tarea. La medida de la cesión de responsabilidad al alumno se ha venido relacionando en la investigación con los cambios que pueden presentarse en variables como la percepción de esfuerzo personal, la de competencia físico-deportiva, la de autonomía, la orientación al clima tarea o ego, el comportamiento de los alumnos, la satisfacción por la participación en actividades físicas, la percepción de un clima de igualdad o discriminación, la percepción del autoconcepto y la motivación del alumno, para cada uno de estas variables la investigación proceso-producto utiliza instrumentos que analizan los cambios que pudieran haberse producido después de la intervención y que son fruto de la cesión de responsabilidad al alumno para que participe en la toma de decisiones que configuran su proceso de enseñanza.

La investigación acerca de la cesión de responsabilidad a los alumnos se basa en el diseño de procedimientos que permitan conocer lo que piensan profesores y alumnos. Este conocimiento ha presentado diferentes tratamientos, el experimental utiliza un instrumento de medición con un procedimiento común para todos los casos que implica una cierta homogeneidad en el tratamiento de los grupos, es decir, no deben aparecer aspectos que no se puedan medir y que afecten a los rendimientos observados.

Los procedimientos estadísticos parecen presentar debilidades a la hora de controlar todas las variables que afectan a las situaciones de aula, los diferentes contextos determinan que la representatividad de las muestras no existan en sentido absoluto, esta falta de perspectiva del procedimiento psicoestadístico es lo que lleva a abordar el problema del conocimiento de la cesión de responsabilidad desde dos perspectivas, por un lado, utilizando el instrumento de medición para plantear generalizaciones, no resultando necesario el contexto como base para realizar juicios acerca de la representatividad de las muestras (Stenhouse, 1987), y por otro lado, el estudio de los diarios de los alumnos y de los registros de observación que se produjeron en las situaciones de aula ofrecen la interpretación de las experiencias

como criterio de credibilidad descriptiva que viene a proporcionar un contexto donde examinar otro caso en el mismo ámbito de conocimiento.

#### **1.4. La participación del alumno en la evaluación, la cesión de responsabilidad y su relación con el género**

La participación que alumnos de ambos géneros tienen en la escuela viene determinada por la trayectoria histórica en la que se han visto inmersos. La identificación que hombres y mujeres han tenido con los centros de enseñanza se presenta de manera desigual. Las mujeres fueron objeto de escolarización separada hasta que poco a poco fueron incorporándose a las del grupo opuesto. No resulta difícil recordar los tiempos donde la responsabilidad de las alumnas era depositada en una mujer y la de los alumnos en un hombre. Este proceso de separación ha ido paulatinamente haciéndose complementario a través de la integración en las aulas, tanto en los centros donde chicos y chicas convivían de forma separada, como de los centros que solo acogían alumnos de un solo género.

Desde luego los resultados de la incorporación de la mujer a los centros de enseñanza mayoritaria de los hombres ha traído resultados positivos, ellas presentan un mayor acceso y promoción en todos los niveles de la enseñanza, a pesar de que el rol sigue determinando el acceso a algunas ramas educativas. Este proceso de rápida absorción debe tener una explicación de la que no puede desvincularse las relaciones que la mujer tiene en la forma de participar en la enseñanza. La evaluación que de las mujeres se realiza es en términos tanto cualitativos como cuantitativos mejor que la de los hombres (Fernández Enguita, 2003). El género es una subcultura que se engloba dentro de una cultura dominante, los valores, las formas de comportamiento, la forma en la que el mundo se presenta ante los ojos de chicos y chicas afectará a la participación en las actividades escolares y la evaluación compartida es una de ellas. Plantearnos la identificación que chicos y chicas pueden tener dentro de una cultura escolar donde se le ceda responsabilidad al alumno para su participación a través de la toma de decisiones, es no perder de vista el compromiso que ambos géneros tienen con la escuela.

En este sentido, las alternativas que se les presentan a las chicas no son suficientemente seductoras como para desaprovechar las posibilidades que les ofrece la escuela ante otras opciones que la vida les muestra, como el trabajo subordinado del hogar y la precariedad de un empleo mal remunerado caracterizado por la ausencia de una formación superior. Dentro de esta forma racional de decidir la participación en las actividades de evaluación, las chicas deberían presentar un mayor compromiso con ellas, dejando claro que su interés por la enseñanza es una elección necesaria que les aparta de la discriminación. De esta forma, Cano (2000) apunta que las alumnas muestran mayor miedo al fracaso. Lo cierto es que la descripción de los fenómenos históricos en la integración escolar de chicos y chicas no hace más que aportar una reflexión que viene a profundizar sobre la cuestión de género.

En nuestro país, Nuñez, González, Pineda, García Rodríguez, González Pumariega y García (1995) en un estudio con estudiantes de 10 y 14 años detectan diferencias significativas a favor de las alumnas en motivación, ayuda al estudio y ansiedad. No se tiene seguridad acerca de donde provienen las diferencias que hombres y mujeres manifiestan de sus emociones, pensamientos, motivaciones y conductas, lo que parece cierto es que presentan estrategias y estilos de aprendizaje diferentes a los de los chicos (Beall y Stenberg, 1993), fundamentalmente porque según plantean algunas investigaciones los chicos tienden a procesar la información con mayor motivación extrínseca y de logro que las alumnas, mientras éstas presentan mayor motivación intrínseca (Severiens y Ten Dann, 1994). Además, los primeros se orientan más al rendimiento y a la memorización, quizás esta última idea les resulta necesaria al utilizar en mayor medida que las alumnas los conceptos abstractos para aprender, mientras las chicas lo hacen al significado (Gledhill y Van Der Merwe's, 1989).

Las relaciones que todo ello guarda con la manera de afrontar la responsabilidad en la participación de las actividades de evaluación apuntan hacia una mejor aceptación de las mismas por las chicas. Este hecho no deja de ser contradictorio si no tenemos en cuenta las diferencias en el contexto de aprendizaje que se puedan presentar. En este sentido, El trabajo de Solmon, Lee, Belcher, Harrison y Wells (2003) revela que cuando la mujer considera la actividad que

realiza inapropiada o más propia de hombres presenta menos esfuerzo y carencia de interés. Cuando las chicas interpretan que la información que sugiere la actividad realizada es propia de chicos es probable que eviten el compromiso con dicha actividad. Por ello, la orientación de las tareas que configuran el proceso de evaluación puede ser determinante para la ausencia de una actitud favorable a la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación.

### **1.5. La participación del alumno en la evaluación, la cesión de responsabilidad y su relación con la edad**

Cuando los maestros cedemos responsabilidad al alumno para que desarrolle su capacidad de tomar decisiones estamos influyendo en su inteligencia. Este uso racional depende de los hábitos afectivos que el alumno desarrolla con las personas cercanas, cobrando gran importancia el desarrollo de la confianza y la disponibilidad de las figuras de apego. El niño descubre el sentido de la responsabilidad en torno a los 30 meses (Marina, 2004), a partir de este momento inicia el camino del conocimiento de él mismo y de tomar la dirección de su comportamiento. El autocontrol y la autorregulación no es el mismo en todos los alumnos, los estilos de motivación en los que el niño ha sido educado afectarán a los juicios sobre sus acciones. Habrá niños que no se sientan mal ante el fracaso y otros que se culpen por no perseverar en el esfuerzo. La edad de los alumnos afectará a la capacidad de tomar decisiones si el arraigo de déficit afectivo no pudiera ser resuelto en la medida que el alumno va desarrollando sus capacidades cognitivas, lo cual, determinaría que el miedo, la envidia, los celos o el resentimiento condicionarán nuestra conducta si tenemos que asumir decisiones.

Así pues, el niño se encuentra preparado desde pequeño para responsabilizarse de su comportamiento, permitirle que participe en su propio aprendizaje, implicará asumir que la preparación a la toma de decisiones tiene su influencia en el desarrollo de la afectividad y este aspecto se configura fuertemente desde la educación familiar. La participación en la evaluación debe mostrar al niño independientemente del curso de Primaria donde se encuentre una idea clara de la relación entre actos y sus consecuencias, concediéndole autonomía para que se autorregule emocionalmente. Por todo ello, no podemos pedir a todos los niños que

se autoevalúen bajo el mismo criterio, pero si podemos utilizar el suyo propio y el de los demás alumnos para mostrar que el elegido no es adecuado. Encontraremos niños de menor edad preparados para responsabilizarse de sus acciones y otros mayores que no han desarrollado una autonomía inteligente pues su educación afectiva les ha llevado a inventar situaciones donde su única compensación sea la de obtener resultados sin aprovechar el conocimiento. Los criterios desde los que participan pueden ser diferentes a la hora de dar un juicio sobre ellos mismos, en algunos alumnos prima la motivación externa sobre la interna, lo que nos dice que el sentido de la honestidad es aprendido y que podemos trabajarlo desde la participación en las decisiones de evaluación.

Centrándonos en el ámbito específico de la Educación Física, los estudios realizados en el contexto anglosajón por Mowatt, DePauw y Hulac (1988) resaltan que la actitud favorable hacia la Educación Física desciende a medida que los alumnos pasan de curso. En esta línea, Carre, Mosher y Schutz (1980) encuentran diferencias significativas entre cursos bajos y altos, mientras que Simon y Smoll (1974) y Smoll y Schutz (1980) no la encuentran entre cursos más bien bajos.

La percepción que el alumno tiene de cómo el educador organiza el clima motivacional de clase, proporcionando autonomía y responsabilidad parece ser más elevado en los alumnos de menor edad. En este sentido, las conclusiones a las que llegan otras investigaciones demuestran que un alumno al que se le concede la oportunidad de participar en clase y tomar decisiones, hace la participación más agradable y tiene efectos positivos sobre la motivación intrínseca del alumno participando y actuando éste por su propio bien, así como por el sentimiento de placer y satisfacción que se obtiene directamente de su participación (Goudas, Dermitzaki y Bagiatis, 2000; Ntoumanis 2001; Standage y Treasure, 2002; Hassandra, Goudas y Chroni, 2003).

Por todo ello, se desprende que los alumnos de 10 años perciben una mejor valoración de la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación que los de sexto, percibiendo mayor responsabilidad en el clima que el educador utiliza en la evaluación del área de Educación Física. En este sentido, parece que los alumnos de menor edad valoran mejor las actitudes de éxito o fracaso en el resultado y las

sensaciones y razonamientos que se producen mientras intentan alcanzar el resultado deseado que los alumnos mayores, ello afecta a la valoración de la cesión de responsabilidad en la evaluación. Las actitudes favorables hacia la Educación Física incluirían también el interés del alumno por la cesión de responsabilidad como una conducta que va disminuyendo al pasar del primer nivel al segundo del tercer ciclo de enseñanza primaria. Ello, llevaría al docente a considerar que las estrategias para la cesión de responsabilidad en la evaluación serían mejor aceptadas por los alumnos de menor edad.

En este sentido, la participación de los alumnos en la evaluación se vería debilitada si según House (1980) el grupo participativo cree que la mejor manera de contribuir al interés público consiste en que las personas participen en algún grado en la evaluación, pues decir que el individuo está incluido en un grupo de referencia de una evaluación, es decir que se tienen en cuenta sus intereses. A pesar de ello, la cesión de responsabilidad en la evaluación presenta una situación que entraña dificultad pues el alumno tiene que tomar una decisión sobre sí mismo. En este proceso donde la madurez se nutre por una mayor consciencia, llevaríamos a la mente del alumno a rehuir lo que es molesto y por ende, a alejarse del conocimiento adecuado de lo que es especialmente perjudicial (Dewey, 1989).

Los trabajos de Solmon (1996), Treasure y Roberts, (2001) y Xiang, Lee, y Shen (2001) sostienen que los alumnos en las escuelas de grado medio y alto tienden a orientar su aprendizaje a la meta. Parece que conforme los alumnos van ganando en edad tienden a percibir la evaluación como un resultado, no les interesa tanto la participación en la evaluación, atribuyen el éxito o el fracaso al resultado de la evaluación, mientras que en cursos más bajos les interesa más su participación y el papel que juegan, disfrutando más de las actividades de evaluación si se las propone el educador que del resultado que se desprende de ella.

Los educadores físicos pueden jugar un papel importante en facilitar actitudes positivas hacia el ejercicio a través de actividades educativas apropiadas (Ferguson, Yesalis, Pomrehn y Kirpatrick, 1989). Comprender las creencias de los alumnos en Educación Física relativas a su edad es una preocupación constante en los educadores con vistas a facilitar actividades de aprendizaje adecuadas y a dar



respuesta a la necesidad urgente que la sociedad tiene de responsabilidad. Utilizar la evaluación en Educación Física como proceso de aprendizaje dará lugar a que los futuros ciudadanos puedan tomar decisiones cívicas por ellos mismos de forma responsable.

### **1.6. La participación del alumno en la evaluación, la práctica de actividades físicas y la influencia de la cesión de responsabilidad**

Los procedimientos que los educadores en Educación Física utilizamos para desarrollar en los niños la práctica de ejercicio físico en la edad adulta fue puesta en entredicho a partir de algunas investigaciones (Roberts, 2001; Castillo, 2000) que relacionaban el decrecimiento en los hábitos de actividad física de los alumnos conforme éstos avanzaban en edad. Las diferencias en la práctica deportiva a partir de los diez años comenzaban a disminuir hasta hacerse evidentes a los diecisiete y extenderse en la vida adulta. El interés que en la última década había despertado la adquisición de hábitos saludables debido a los efectos beneficiosos que una práctica regular tenía para el individuo (Balaguer y García Merita, 1994) ha llevado a plantearnos como iniciamos a los alumnos en las prácticas de actividades físicas con el fin de conocer por que los adultos se presentan más sedentarios e inactivos con el paso de los años.

Las clases de Educación Física se presentan como un medio adecuado para inculcar en los alumnos hábitos que perduren en el comportamiento a lo largo del tiempo. De algún modo, planteamos que la elección de los alumnos de un estilo de vida aprendido desde las primeras etapas educativas debe partir de la decisión libre a experimentar con la actividad física. Los niños prefieren realizar actividades físicas elegidas por ellos más que impuestas por el maestro. En ocasiones, la organización de actividades físicas se impone a los alumnos desde la perspectiva y metas del maestro-adulto. Una deformación profesional que tiene sus orígenes en el continuo bombardeo curricular al que se ven sometidos los educadores, sobre qué enseñar, como, cuando y por qué, difícil de superar por el control al que se ven impuestos desde la burocracia pero que también tiene su explicación por la imitación de cómo lo hacen otros y por la concepción de una enseñanza donde la figura del maestro ocupa un papel excesivamente decisivo para obtener aprendizajes eficaces.

Estos problemas llevan hacia lo que Gutiérrez (2000) llama la desesperanza aprendida, las experiencias que proporcionamos a los alumnos en la infancia y la adolescencia no les permite elegir lo que les parece realmente interesante sino lo que se planifica para ellos. La implicación es un aspecto fundamental que se debe tener en cuenta a edades tempranas. Martens (1996) explicaba la importancia de que el alumno se sintiera competente en la práctica de actividades físicas para poder valorar la participación, así pues el éxito sería un importante refuerzo de cara al futuro. En definitiva, parece que nuestra asignatura no tiene en cuenta que el alumno decida que quiere elegir de las prácticas físicas existentes ni siquiera de aquellos contenidos que se les ofrecen en el aula. Entre las herramientas necesarias que el maestro puede presentar está la cesión de responsabilidad al alumno para que aborde las decisiones sobre las actividades que le permitan sentirse competente, elección que cada alumno realizará en base al conocimiento de sí mismo y a la necesidad de toda persona de tener experiencias positivas que le susciten motivación.

Para Ryan y Deci (2000), aquellos alumnos que están motivados intrínsecamente relacionan la motivación con el interés y la diversión, implicándose en las actividades porque les resulta placentero y su nivel de activación les hace perder el sentido del tiempo, del aburrimiento y de la ansiedad. Un alumno motivado está predispuesto a una actitud favorable. A pesar de ello, no podemos dejar de considerar que la influencia que la familia y el círculo de amigos ejercen en la práctica, es significativa (Wold, Oygard, Eder y Smith, 1994). Así, el contexto familiar se presenta como un claro predictor de práctica deportiva en los chicos, en el caso de la práctica deportiva del padre, y en las chicas si la hermana mayor y madre practican (Wold y Anderssen, 1992).

En cualquier caso nuestra labor educativa no escapa al proceso de socialización que debemos de compartir obligatoriamente con valores, costumbres, creencias y actitudes de las diferentes subculturas en las que se mueve el alumno, así que nuestra labor se relaciona con el refuerzo de la autonomía necesaria que aporten el conocimiento de los hábitos de práctica físico-deportiva a lo largo de la vida.

### **1.7. La importancia de la identificación expresiva en la cesión de responsabilidad al alumno para su participación en las actividades de evaluación**

La identificación que la escuela ofrece a los alumnos puede o no guardar estrecha relación con la cultura de la que provienen. De alguna manera, los alumnos de familias provenientes de culturas diferentes a los de la clase media dominante pueden presentar ausencia de identificación con el lenguaje y los contenidos que se utilizan en la escuela. Ello, afectaría al valor que estos alumnos le conceden a la cultura escolar y no resultaría extraño pensar que la participación en las actividades de evaluación se alejaría de los valores predominantes en su cultura. La cesión de responsabilidad hace protagonista al alumno de su enseñanza, para ello, el maestro utiliza un modelo comunicativo que deja en desventaja a aquellos que como consecuencia de su pertenencia a familias y etnias de diferente origen social se encuentran con un código lingüístico que no es el que se reproduce en el seno familiar.

Las situaciones comunicativas que se presentan en las asambleas de evaluación donde el alumno tiene que expresar y defender a través del lenguaje lo que cree le es meritorio pueden presentar confusión cuando realmente lo que pedimos es que utilicen un código que no le es facilitado desde su familia. El análisis sociolingüístico en la adquisición del conocimiento escolar expuesto por Bernstein (1993) plantea la clasificación de los contenidos de enseñanza a través del lenguaje partiendo de la idea de “enmarcación”, referido a la forma de comunicación maestro-alumno. Así, una situación de aula donde predomina una “enmarcación fuerte” se distingue por la falta de permisividad a que el alumno se manifieste según su código, donde lo que se tiene que decir entra dentro de un código establecido que no se puede alterar, mientras en una “enmarcación débil”, el alumno y el maestro pueden variar las situaciones en las que se presenta la comunicación con el fin de adaptar esta a la adquisición de conocimiento. La técnica de enseñanza que el maestro ponga en funcionamiento en la cesión de decisiones al alumno deberá tener en cuenta la posibilidad que el alumno no perciba el mismo significado en función de su código lingüístico, corrigiendo la falta de entendimiento que las diferentes culturas

pueden tener por no utilizar lenguajes, no solamente verbales sino también corporales.

La evidencia sobre si la cesión de responsabilidad en las decisiones de evaluación permite desarrollar en los alumnos situaciones y experiencias de autocontrol y autorregulación será más cierta si tenemos en cuenta los contextos donde están inmersos los alumnos y no perdemos de vista que dentro de ellos, existen distintos niveles de regulación (Berstein, 1997), identificando expresivamente a los alumnos con el contexto de la evaluación, por tanto, la autonomía en los juicios de autoevaluación pueden ser defendidos por el alumno desde la autorregulación emocional y el entrenamiento de la voluntad, cuidando la procedencia familiar para negociar el discurso de sus capacidades y habilidades, haciendo de guía, dialogando sobre las acciones realizadas y siendo conscientes que el uso de la libertad del alumno en la enseñanza también puede contribuir al incremento de las desigualdades sociales.

## **2. La cesión de responsabilidad en la evaluación y el autoconcepto físico**

### **2.1. Influencias de la cesión de responsabilidad en el autoconcepto físico del alumno**

La teorización del autoconcepto ha tenido lugar en el ámbito de la fenomenología que Wylie (1974) definió como el estudio de la conciencia crítica. La conducta se ve influenciada por los significados personales que cada individuo atribuye a su percepción de las experiencias. El conjunto de actitudes del yo hacía uno mismo acentúa el hecho de la existencia de muchas formas en que la persona puede concebirse a sí misma (Burns, 1990); una de estas formas es la percepción de la parte física del autoconcepto. El concepto de cómo se ve la persona a sí misma, es parte de un todo donde la autoestima o la forma como se siente es el elemento fundamental para el bienestar de la salud mental (Fox, 2000). En este sentido, Baumeister (1993) considera que una baja autoestima puede acompañar desordenes y enfermedades mentales como la depresión, la ansiedad y las fobias.

Sonstroem (1997) apunta que la autoestima es la llave de la estabilidad emocional y ajuste necesario para las demandas de la vida. Así, los sentimientos que uno dirige hacia sí mismo (autoestima) se configuran en base al pensamiento o evaluación del concepto de sí mismo, en el caso que nos ocupa, del concepto del yo físico (autoconcepto físico).

Las personas que rodean al alumno son las encargadas de regular sus emociones, cuando somos niños no podemos escapar al lugar que ocupamos dentro del contexto social. En la configuración de nuestra personalidad influirá nuestros valores de referencia, nos iremos haciendo partícipes de ellos conforme interiorizamos las creencias, las formas de apego que se nos ofrecen y adquiriendo hábitos afectivos que nos proporcionen conocimientos de nosotros mismos. Todo ello, dará lugar a la construcción de diferentes autoconceptos que conviven dentro del aula.

Así pues, la aceptación de responsabilidades no puede ser la misma por parte de todos los alumnos, pues en el aula confluyen personalidades distintas. Probablemente, el conocimiento del entorno familiar de los alumnos nos ayude a entender que la cesión de responsabilidad para la evaluación se manifiesta de diferentes modos, fruto de las diferentes percepciones. Los alumnos que tienen mayor presión dentro de sus familias hacia los resultados de la evaluación suelen dudar bastante sobre la utilización de la sinceridad en sus juicios porque saben que puede ser amonestados por alguna de sus figuras paternas sino responde a las expectativas que les marca el medio familiar, actúan bajo presión y esta no es la misma en todos los alumnos, presión hacia el resultado.

Por otro lado, sabemos que las diferentes dimensiones que configuran el autoconcepto colocan a los alumnos a la hora de tomar decisiones en situaciones dispares. Hay alumnos que valoran sus capacidades motrices muy por debajo de lo que lo hacen en otras áreas de aprendizaje, es decir, la comparación con otros compañeros respecto a su habilidad les ha llevado a tener una consciencia de sus limitaciones, lo que repercutiría en la opinión que tienen de ellos mismos en el plano motriz, esto llevaría al maestro a tener en cuenta estos aspectos y utilizar estrategias para su neutralización.

Sicilia y Delgado (2002) exponen que el autoconcepto en Educación Física es una cuestión de especial importancia en la medida que se configura durante la interacción social que existe con los demás, convirtiéndose la imagen que uno tiene de sí mismo en la imagen que se cree los demás tienen de ti. La cesión de responsabilidad afecta a la construcción del autoconcepto, en el sentido que puede reforzarlo, o intentar modificarlo, si comprendemos la personalidad y la realidad de nuestros alumnos, permitimos que exploren a través de sus juicios y les damos oportunidad para la reflexión a partir del respeto al diálogo en el aula, las acciones responsables irán formando parte del repertorio de valores que deben primar en el grupo. Así, debemos tener en cuenta que la conducta de los otros, y las expectativas del entorno social representan factores significativos que mediatizan las percepciones de control sobre la actividad y sobre sí mismo (Martinek, 1996). De esta manera, las actividades de autoevaluación no escapan a estas influencias, por tanto, las técnicas de enseñanza deberán afrontar este hecho, teniendo en cuenta

que el desarrollo de las habilidades dialógicas del maestro es una buena medida para influir positivamente en la mejora del autoconcepto físico y que también lo es permitir que el alumno tenga éxito a partir de las realizaciones de clase. En este aspecto, el desarrollo de una programación donde los alumnos intervengan en las fases preactivas, interactivas y postactivas introduce al alumno en la toma de decisiones proporcionando experiencias en las que es necesaria su participación para que se construyan las actividades.

La motivación humana es producto de la tendencia universal a mantener, proteger y realizar el autoconcepto (Rosenberg, 1979). Así, Whitehead (1993) señala que la motivación dependerá de la evaluación personal cognitiva, dependiendo a su vez esta evaluación de la percepción de competencia que el sujeto tiene sobre sí mismo. El estudio de Wallhead y Ntoumanis (2004) sobre cesión de responsabilidad en la enseñanza de destrezas deportivas no encontró diferencias significativas en cuanto a la percepción de la competencia física se refiere, entre alumnos con autonomía en la toma de decisiones y el grupo en el que el maestro asumía mayor número de responsabilidades. Sin embargo, si encuentra que aquellos alumnos que aprenden con un modelo donde existe autonomía en la toma de decisiones por parte del alumnado se encuentran más motivados. Bandura (1986) y Deci y Ryan (1985), afirman que autoestima y motivación tienen mucho en común. La motivación es un factor que nos ayuda a comprender las diferentes percepciones individuales que tienen lugar en los alumnos. De este modo, Li, Lee y Solmon (2005) indican que aquellos alumnos que están más motivados se perciben más competentes.

Por tanto, encontramos que las relaciones entre la percepción de competencia en el alumno y su autoconcepto no parecen tener en todas las investigaciones una relación directa. Así, Alexander y Luckman (2001) argumentan que muchos profesores que utilizan el modelo de cesión responsabilidad en el aprendizaje deportivo orientan su enseñanza con prioridad al desarrollo de actitudes y valores sociales más que al desarrollo de la habilidad, mientras, Hastie (1998) sugiere que el tiempo de practica de las destrezas es un factor determinante para la mejora de la percepción de la competencia físico-deportiva. El establecimiento de un equilibrio entre la participación social del alumno en el aula y la participación en las actividades motrices es un reto que el ofrecimiento de responsabilidad al alumno comporta, y

que debe cuidarse para que la influencia de la responsabilidad en el autoconcepto se dirija hacia un plano motriz y social.

Las investigaciones de Martinek, Zaichkowsky y Cheffers (1977) propusieron observar los cambios que se producían en el autoconcepto físico de alumnos de primaria utilizando dos modelos de enseñanza diferentes uno directivo y otro participativo. Sus resultados mostraban como el uso de programas de Educación Física que permitía la participación de los alumnos en la toma de decisiones a través de la cesión de responsabilidad mejoraba el autoconcepto físico de los alumnos de primaria pero no conseguía diferencias significativas respecto al grupo enseñado bajo un modelo directivo. La investigación de Schempp, Cheffers y Zaichkowsky (1983) utilizando los mismos modelos de enseñanza recogía que aquellos alumnos a los que se les había permitido participar en la toma de decisiones a través de la cesión de responsabilidad desarrollaban un autoconcepto más saludable apuntando que la cesión de responsabilidad a los alumnos podría tener valores diferentes en función de la edad. Posteriormente un trabajo de Lydon y Cheffers (1984) volvía a comparar los efectos de la aplicación de dos modelos de enseñanza uno vertical y otro horizontal sobre el autoconcepto de los alumnos, sus resultados mostraron como ninguno de los dos modelos ofrecían mejoras en el autoconcepto. Lo cierto es que estas investigaciones, citadas anteriormente recogen la advertencia de la complejidad de medir un término tan amplio como el autoconcepto reconociendo que los instrumentos utilizados para la medida, la escala de autoconcepto de Martinek y Zaichkowsky (MZSCS), pudiera ser inexacta.

## **2.2. Medida del autoconcepto**

La consideración del autoconcepto como una actitud permitió aplicar métodos aceptados para su medición. En primer lugar, el estudio se orientó hacia una perspectiva unidimensional donde las diferentes dimensiones del autoconcepto eran indivisibles (Coopersmith, 1967; Marsh y Winnie, 1978). Este tipo de medida resultó inexacta porque analizaba el valor de la autoestima sin tener en cuenta la influencia que otros aspectos ejercían (Fox, 1989). Los trabajos de Marsh (1990) y Shalvelson, Hubner y Stanton (1976) aportaron una nueva perspectiva en la forma de comprender el autoconcepto, la aportación se dirigía hacia una perspectiva



multidimensional introduciendo lo físico como uno de los aspectos fundamentales del autoconcepto general.

La incorporación de esta perspectiva multidimensional aportó la elaboración de instrumentos dónde aparecían las dimensiones necesarias para la medida del autoconcepto físico. Shalvenson, Hubner y Stanton (1976) destacaban como dimensiones principales la habilidad física y deportiva y la apariencia. De esta manera, adquieren gran difusión los Self Description Questionnaires (SDQ), contruidos en los años ochenta por Marsh y sus colaboradores (Marsh, Relich y Smith, 1983; Marsh y O`Neil, 1984; Marsh y Shavelson, 1985). Otros autores (Marsh, Richards, Johnson, Roche y Tremayne, 1994; Tomás, 1998) incorporaron en sus estudios otras dimensiones como la obesidad, la coordinación, la resistencia, la salud o la flexibilidad, dando lugar a una nueva versión del SDQ, el Physical Self Description Questionnaire (PSDQ).

Fox y Corbin (1989) propusieron cuatro dimensiones o subescalas primarias, competencia deportiva, apariencia, condición física y fuerza y una general, la autovaloración física que permitía la comparación entre diferentes dominios para aumentar la comprensión y crear un dominio de la autopercepción general (Fox, 1990). En dicho instrumento las diferencias individuales no parecían afectar a las subescalas.

Para Fox (1997) las dimensiones que definen mejor el autoconcepto físico son aquellas que mejor diferencia la persona. Esta diferenciación depende del desarrollo evolutivo. Las dimensiones que explican el autoconcepto se modifican en función de la edad y de la adaptación al contexto social y cultural. De esta manera, los resultados obtenidos en la construcción de un instrumento de medida del autoconcepto físico por Fox y Corbin (1989) fueron verificados en las sucesivas adaptaciones de dicho instrumento (Asçi, Asçi y Zorba, 1999; Biddle, Page, Ashford, Jennings, Brooke y Fox, 1993; Gutiérrez, Moreno y Sicilia, 1999b; Moreno y Cervelló, 2005; Page y cols., 1993; Sonstroem y cols, 1992). Las experiencias llevadas a cabo para la medida del autoconcepto han sido cada vez más numerosas (Boyd y Hrycaiko, 1997; Maïano, Ninot y Bilard, 2004; Marsh y Peart, 1988; Miller, 1989;

Petrakis y Bahls, 1991; Riley, 1983; Schemp, Cheffers y Zaichkowsky, 1983; Sonstroems, Harlow y Josephs, 1994; Asçi, 2005), entre otros.

Así, el Physical Self-Perception Profile (PSPP) aparece como el instrumento de medida del autoconcepto físico de mayor relevancia en los últimos años. Paralelamente, Welk, Corbin y Lewis (1995) elaboran la versión Children's Physical Self-Perception Profile (C-PSPP), por su parte Whitehead (1995) construye la adaptación Children and Youth Physical Self-Perception Profile (CY-PSPP), ambos instrumentos se presentan adecuados para población adolescente. En esta misma línea, y utilizando el modelo del PSPP, Goñi, Ruiz de Azúa y Liberal (2004) crearon el Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF).

### **2.3. Aportaciones de la cesión de responsabilidad al autoconcepto físico según el género y la edad**

Llevar a cabo programas donde se considera la cesión en la toma de decisiones supone conocer como puede la responsabilidad actuar respecto a la edad y el género de los alumnos, para ello, la investigación nos aporta información acerca de las percepciones del autoconcepto.

Referente al género, los análisis nos dicen que chicos y chicas suelen diferir en sus percepciones globales y específicas (Eklund, Whitehead y Welk, 1997). Las chicas suelen obtener puntuaciones más bajas en los dominios del autoconcepto físico (Boyd y Hrycaiko, 1997; Goñi y Zulaika, 2000; Hagger, Biddle y Wang, 2005; Harter, 1978; Hattie, 1992; Jackson y Marsh, 1986; Marsh, 1998; Moreno y Cervelló, 2005; Weiss y Bredemeier, 1983). Estas percepciones desfavorables se obtienen en competencia deportiva, condición física y fuerza (Asçi, Asçi, A y Zorba, 2005; Maïano, Ninot y Bilard, 2004; Marsh, 1998; Welk y Eklund, 2005), atractivo corporal (Hagborg, 1994; Maïano, Ninot y Bilard, 2004; Marsh, 1998) y en autovaloración física (Asçi, Asçi, A y Zorba 2005; Gutiérrez, Moreno y Sicilia, 1999a; Maïano y cols., 2004; Marsh, 1998; Welk y Eklund, 2005; Whitehead y Corbin, 1997).

No debemos olvidar que el contexto social y cultural ejerce un efecto claro sobre las percepciones que configuran los dominios del autoconcepto físico. Roberts

(1955) y Ruiz (1995) apuntan que la competencia motriz disminuye con la edad en las niñas, lo que afecta a su propia competencia percibida. Esta falta de competencia afecta a la participación en actividades físicas, por lo tanto la cesión de responsabilidad ira encaminada a tener en cuenta estos acontecimientos con un trato preferente a la autoeficacia y al dominio de la habilidad. El estudio de Solmon, Lee, Belcher, Harrison y Wells (2003) expone que cuando las chicas perciben la actividad más propia de hombres que de mujeres suelen mostrarse menos competentes. Así, Ruiz, Graupera, Rico y Mata (2004) hablan de dos autoconceptos enfrentados. Los chicos se sienten más motivados hacia actividades competitivas y las chicas hacia las cooperativas, por lo que los estilos de interacción preferidos son diferentes. El estudio de Asçi, Asçi, A y Zorba (2005) señala que las chicas turcas puntúan más alto que los chicos en el dominio atractivo corporal y las chicas americanas puntúan más bajo que los chicos (Whitehead, 1995), mientras que las chicas estonias obtienen puntuaciones más altas que los grupos anteriores (Raudsepp, Kais y Hannus, 2004).

El estudio de Hau, Sung, Yu, Lau (2002) para determinar el autoconcepto físico entre niños chinos obesos y no obesos apunta que los niños obesos se perciben menos resistentes, coordinados, flexibles y competentes pero más fuertes y saludables.

De forma general, los pre-adolescentes en el tercer ciclo de Educación Primaria sufren cambios físicos que afectan al cuerpo tanto de niños como de niñas y por consiguiente, al proceso de construcción de su identidad personal y social. Como afirma Lirgg (1993) esto explicaría que la inclusión de alumnos de diferente sexo dentro del grupo-clase, cuando estos cambios se producen y son fácilmente observables por el género contrario, crearía una situación poco confortable que cambia a medida que los escolares consolidan su adolescencia. En este sentido, el proceso de formación del autoconcepto estaría sujeto a los cambios relevantes que los escolares presentan a lo largo de su evolución adolescente.

Otro aspecto importante que Fox (1988) argumenta es la dificultad para demostrar como afecta a la autoestima los distintos estadios de desarrollo en el niño. Algunos estudios en adolescentes jóvenes atribuyen la falta de correlación entre los

diferentes dominios del autoconcepto físico a una autoestima poco diferenciada que se va incrementando a lo largo de la adolescencia (Alsaker y Olweus, 1993; Harter, 1999; Marsh y O'Niell, 1983).

#### **2.4. Relaciones entre la práctica de actividades físicas, la mejora del autoconcepto físico y la cesión de responsabilidad en la evaluación**

La importancia del autoconcepto físico reside en la opinión que el sujeto tiene de su eficacia personal, pues determina el conocimiento de sí mismo. La medida de la autoeficacia física ha sido utilizada para establecer relaciones entre la percepción de la autoestima y la participación en actividades físicas. Elevar la autoestima a través de la mejora del autoconcepto físico no es el resultado automático de la participación en programas de ejercicio pero si es un medio que puede ser utilizado para promover un incremento en la mejora de las percepciones que configuran la autovaloración física del sujeto (Fox, 2000). En este sentido, las investigaciones llevadas a cabo por Fox y Corbin (1989), Sonstroem, Speliotis y Fava (1992), Page, Ashford, Fox y Biddle (1993), y Asçi (2005) encuentran que la condición física percibida contribuye a la participación en actividades físicas.

El interés por el estudio del autoconcepto se explica debido al carácter afectivo de la autoestima. Sabemos que los estilos afectivos se aprenden (Marina, 2004). La comprensión del autoconcepto físico permite a los educadores poder enseñar teniendo en cuenta las relaciones afectivas que somos capaces de transmitir en la información que damos al alumno. Así, Martens (1996) explica que el principio de competencia es fundamental para que las personas se sientan valiosas. Gutiérrez (2000) indica que las experiencias negativas en la práctica de actividad física hacen que las personas se consideren incompetentes, por tanto, suministrar autoeficacia en la resolución de las tareas facilita la adecuada interpretación de la autovaloración física general (Sonstroem, Harlow y Josephs, 1994). De esta manera, Allison, Dwyer y Makin (1999), informan que de todos los dominios del autoconcepto físico la competencia deportiva es el predictor más fuerte.

Existen numerosos factores que influyen en la práctica de actividad física, biológicos sociales, ambientales y psicológicos, los beneficios de estos últimos se

encuentran relacionados con la autoeficacia, la automotivación, y la autopercepción de competencia en relación con las experiencias de dominio, en este sentido la potenciación de estas capacidades, cognitivas y afectivas en el individuo, provocan efectos favorables sobre la personalidad y el carácter; mejora la autoestima, el autoconcepto y la función intelectual (Balaguer y Castillo, 2002; Marcos Becerro, 1990; Serrano, Salvador, González-Bono, Martínez Sanchis y Costa, 2000). El papel que la cesión de responsabilidad juega en este proceso es ofrecer al alumno la posibilidad que desde sus decisiones presente la percepción que tiene de sus experiencias, dotándole de capacidad de decisión para implicarse en la continuidad de la práctica, orientando su conocimiento hacia lo que él cree son sus posibilidades motrices, realizando de forma autónoma actividades físico-deportivas que exijan un nivel de esfuerzo acorde con la satisfacción de sus propias necesidades, fundamentalmente porque se trata de que el alumno tome decisiones que le ayuden en su vida a considerar la práctica de actividades físicas como una opción gratificante en la distribución de su tiempo de ocio. El protagonismo del alumno en la participación de actividades donde él tiene que evaluar sus éxitos y fracasos pretende la interiorización de los hábitos de práctica desde el razonamiento del alumno, desde sus intereses, y la educación del esfuerzo por lograrlos. En esta posición el educador es un guía que intenta optimizar las experiencias que presentan los alumnos.

Las relaciones entre práctica deportiva y autoconcepto físico no parecen estar muy claras, varían en función del dominio del autoconcepto estudiado. De este modo, Jackson y Marsh (1986), Weiss, McAulley, Ebbeck y Wiese (1990) apuntan el hecho que el incremento en la práctica de actividades orientadas a la condición física mejora la autoestima, por otro lado, Boyd y Hrycaiko (1997) señalan que el incremento de la práctica no mejora la percepción de las chicas en apariencia. Además, el estudio de Hastie (1995) sobre cesión de responsabilidad al alumno en un programa de actividades de aventura destaca la mejora del autoconcepto y de la confianza en uno mismo cuando se planteaban situaciones de resolución de problemas donde el alumno tenía que asumir la toma de decisiones.

### **3. La disciplina en el aula de Educación Física**

#### **3.1. Presencia o ausencia de la cesión de responsabilidad para mantener la disciplina en el aula de Educación Física**

El término disciplina etimológicamente significa acción de aprender, los acontecimientos en los que discurre la enseñanza tradicional de tiempos pasados en los que esfuerzo se confunde con mortificación hace que este término se identifique en su significado con el lema “la letra con sangre entra”. Marina (2004) define disciplina como el aprendizaje de la autonomía a través del deber y distingue tres etapas para su adquisición: el momento de la exploración de los límites, el de la desobediencia y el de la provocación para obtener una definición clara de las normas. La búsqueda que el niño hace de autonomía conduce a la autorregulación personal, la escuela tiene entre sus funciones desarrollar la capacidad de autocontrol a través de la interiorización de normas morales que vayan configurándose como un deber aprendido, una obligación moral. Por tanto, es en el aprendizaje de la autonomía donde reside la capacidad del niño de controlar su comportamiento.

El constructivismo nos aportó la idea de que las personas aprenden de modo significativo cuando participan en la configuración de sus conocimientos partiendo del lugar donde se encuentran en ese momento del desarrollo y teniendo en cuenta el papel importante que juega el interés. Este descubrimiento que se supone labor del educador se presenta visible en el caso del aprendizaje de habilidades y destrezas instrumentales, pero en la adquisición de valores, las experiencias que el alumno tiene provenientes de otros entornos educativos, ocultan el lugar en el que se encuentra el desarrollo de los valores necesarios para el conocimiento de uno mismo, siendo necesario el autoconocimiento para la construcción de la autonomía responsable. En este sentido, la cesión de responsabilidad permite la regulación del alumno a partir de sus propias decisiones, siendo valorado por los demás y él mismo cuando siente que sus actuaciones son compartidas por el grupo y reprimido con la desaprobación cuando intenta descubrir donde están los límites a la regulación de su comportamiento.

Los problemas relacionados con el control de la clase despiertan entre los docentes una preocupación constante, fundamentalmente porque es un aspecto que en los últimos años ha ocasionado gran perturbación en el ámbito de la enseñanza. Para Kulinna, Cothran y Regulaos (2003) el control de la clase es el verdadero centro de la efectividad en la enseñanza. Papaioannou (1998) apunta que el aprendizaje solo puede tener lugar en un ambiente bien organizado y pacífico, ayudando a la concentración, implicación en la actividad y disfrute en las facetas intrínsecas de la misma. Por el contrario, la percepción de un ambiente desordenado impide y perjudica el disfrute de los alumnos en el proceso de enseñanza. El control de la clase hace referencia a un amplio rango de comportamientos que oscilan desde los que manifiesta el docente hasta el de los alumnos. Siedentop (1998), defiende que la función de la disciplina es reducir los comportamientos perturbadores e inapropiados y desarrollar comportamientos apropiados a través de los cuales los educadores puedan aprender a conseguir las metas educacionales. Según Fernández-Balboa (1991), el mal comportamiento puede desestabilizar tanto a los alumnos como a los profesores, pudiendo, a su vez, contribuir a la generación de sentimientos de decepción, estrés y actitud de abandono de su tarea en los docentes. La influencia que el comportamiento indisciplinado de los alumnos genera en la habilidad de los profesores para controlar o dominar la clase se ha convertido en uno de los principales focos de atención en el ámbito de la enseñanza.

La investigación llevada a cabo por Wheldall y Merret (1988) con el fin de estudiar la percepción que los profesores obtienen del comportamiento indisciplinado de sus alumnos durante el desarrollo de la clase en Educación Primaria mostró como resultado, un excesivo gasto por parte de los profesores del tiempo real de la clase para controlar y dominar el comportamiento de sus alumnos. Por todo ello, podemos afirmar que la habilidad para manejar a los estudiantes es una de las características más importantes que diferencian la efectividad e ineffectividad de un profesor (Siedentop y Tannechill, 1999).

Autores como Hastie y Siedentop (1999) y Tousignant y Siedentop (1983) sostienen que las observaciones realizadas en la investigación sobre el mal comportamiento en el aula no habían tenido en cuenta la incapacidad del educador

para observar todas las situaciones del aula, la habilidad de los alumnos para esconder el mal comportamiento frente al educador, y las falsas expectativas que los maestros inexpertos generan sobre lo que sucede en el aula (Fernández Balboa, 1990).

El aprendizaje de la responsabilidad en el aula no se había planteado anteriormente con la necesidad que parece tener en estos momentos. Probablemente, la llegada al contexto educativo de cotas de libertad ansiadas por la sociedad, pone en entredicho el mantenimiento del control en los centros y el autocontrol de los alumnos, haciendo una llamada a los educadores para generar recursos que mejoren esta situación. Las soluciones a este problema no pasan exclusivamente por el endurecimiento de las medidas disciplinarias sino que afecta directamente a los estilos de enseñanza que el maestro utiliza en el aula. En este sentido, ceder decisiones al alumno implica un clima de libertad y flexibilidad dentro del aula que en ocasiones es percibido como amenazante por los educadores y solamente conciben este clima a partir del control que los alumnos son capaces de ejercer sobre sí mismos. Lewis (2001) expone que para promover la responsabilidad, los educadores necesitan desarrollar expectativas claras para el comportamiento de los estudiantes. Las estrategias de responsabilidad personal y colectiva animan al alumno a mostrar más responsabilidad en las tareas recomendadas, demostrando un comportamiento adecuado a través de la elección de actividades que les interesan, mostrando seguridad y calidad en la experiencia con el grupo (Balderson y Sharpe, 2005).

La necesidad de orientar las formas de evaluación hacia la cesión de responsabilidad, sin perder de vista el autocontrol de los alumnos en la clase, pasa por entender que el compromiso de los alumnos es una pieza clave de aquellos estilos de enseñanza donde se ceden decisiones y que las actividades que proporcionan a los estudiantes una participación activa determinan sentimiento de placer y satisfacción orientando al alumno hacia un mejor comportamiento en el aula (Ntmounis, 2001; Standage y Treasure, 2002). La investigación de Pollard, Broadfoot, Croll, Osborn y Abbot (1994), indica que los alumnos reconocen el derecho del educador a imponer las normas pero ellos prefieren la negociación de dichas normas, reconociendo la coacción pero prefiriendo la autonomía.



A diferencia de la evaluación tradicional centrada en el educador, una evaluación basada en la autoenseñanza modifica la forma en la que se cede responsabilidad al alumno y supone nuevas iniciativas que tienen implicaciones directas en la organización de la clase. Así, mientras los estilos de enseñanza centrados en el educador parece no maximizar el aprendizaje de los estudiantes, el compromiso activo de un estudiante es una llave hacia el aprendizaje (Kulinna y Cothran, 2003). Facilitar una estructura de aprendizaje que involucre a los alumnos en la toma de decisiones de la evaluación y promueva el trabajo de la habilidad crea un clima motivacional adecuado. En el ámbito de la evaluación, se plantea la participación activa desde la cesión de responsabilidad al alumno, considerando que el entusiasmo de los alumnos para disfrutar de la actividad física es atribuido al hecho de que la toma de decisiones y el control de la experiencia es determinado por ellos mismos (Carlson y Hastie ,1997).

Hay estudios que analizan la relación existente entre los diferentes estilos de enseñanza y el comportamiento disciplinado en clase de Educación Física. Papaioannou (1990) argumenta que aquellos estilos donde el clima motivacional se orienta a la tarea se encuentra positivamente relacionado con los motivos de implicación en Educación Física, relacionándose estas respuestas con mayores conductas positivas para ser disciplinado en clase. En esta misma línea parece encontrarse los trabajos de Cervelló, Jiménez, del Villar, Ramos y Santos-Rosa (2004) quiénes encontraron relaciones positivas entre la percepción de un clima motivacional implicante a la tarea y la aparición de comportamientos de disciplina y entre la orientación al ego y la aparición de comportamientos de indisciplina.

### **3.2. Medida del comportamiento disciplinado e indisciplinado**

La existencia de estudios centrados en estudiar las causas y consecuencias del comportamiento disciplinado e indisciplinado del alumno en clase de Educación Física ha dado lugar a la creación de instrumentos de medida que aportarán información sobre este tipo de conductas. Hellison (1995) desarrolló estrategias orientadas a la consecución de responsabilidad por parte del alumno. El modelo de responsabilidad de Hellison servirá de base para la formación de factores que

configuren el establecimiento de niveles orientados a la adquisición de los alumnos de responsabilidad hacia sus propios comportamientos. Estos niveles fueron denominados: irresponsabilidad (ausencia de control y disciplina por parte del alumno); autocontrol (adopción de respuestas externas e internas en el alumno para regular su comportamiento); implicación (razones intrínsecas e identificadas para comprometerse con una actividad y comportarse bien), responsabilidad (actitud responsable en sus acciones para desarrollar una identidad integrada) e interés (motivación de los alumnos en el aula de Educación Física para ayudar y apoyar a sus compañeros).

Igualmente, Papaioannou (1998) creó dos escalas relacionadas con la conducta disciplinada en clase de Educación Física. La primera de ellas, fue denominada “Escala de razones para la disciplina” (RDS), tiene como finalidad medir las razones de los alumnos para ser disciplinados en clase de Educación Física. La mayoría de los ítems del instrumento original fueron adaptados de la escala de Ryan y Connell (1989) para los factores razones intrínsecas para ser disciplinado, razones de regulación intrínseca. El resto de ítems fueron adaptados de la escala de amotivación de Vallerand y cols. (1992,1993), en concreto de los ítems que componían el factor “razones para no ser disciplinado”, así como del modelo de Hellison (1995) para los factores “razones de responsabilidad para ser disciplinado” y “razones de preocupación para ser disciplinado”. Finalmente el instrumento quedó compuesto por 26 ítems agrupados en seis factores.

La segunda de las escalas creada por Papaioannou (1998) se denominó “Escala de estrategias del profesor para mantener la disciplina en clase” (SDSS). El instrumento formado por 27 ítems mide la percepción de los alumnos de las estrategias empleadas por su profesor para mantener la disciplina en clase. Basándose en los ítems de los factores de la escala Ryan y Connell (1989), razones de preocupación y responsabilidad, razones intrínsecas e identificadas y razones de regulación intrínseca, el autor introdujo un cuarto factor que denominó indiferencia del profesor para mantener la disciplina en clase. Posteriormente, Spray (2002) realizó una adaptación del instrumento original griego al contexto americano. Dichas escalas fueron validadas al contexto español con una muestra de escolares murcianos por (Martínez Galindo, Alonso, Moreno y Cervelló, 2005) obteniendo en

la primera de ellas cinco factores: razones de responsabilidad, razones intrínsecas para ser disciplinado, razones de regulación intrínseca, razones para no ser disciplinado, y razones de preocupación, eliminando del instrumento original, razones externas para ser disciplinado. Del mismo modo, la segunda escala quedó validada al contexto español con los mismos factores que la escala original griega.

De la misma manera, Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa (2002) crearon una escala orientada a la medición de comportamientos disciplinados e indisciplinados en clase de Educación Física denominada “Inventario de Conductas de disciplina-indisciplina en Educación Física (ICDIEF)”. La escala está compuesta por 19 ítems agrupados en dos factores: “comportamientos disciplinados” (9 ítems) y “comportamientos indisciplinados” (10 ítems). La construcción de la escala tenía como finalidad comprender como las orientaciones de meta disposicionales y la percepción de diferentes climas motivacionales se encuentran relacionados con la aparición de comportamientos disciplinados e indisciplinados en clase de Educación Física.

## **4. Las orientaciones de meta y climas motivacionales en el aula de Educación Física**

### **4.1. Aspectos a tener en cuenta en las orientaciones de meta y climas motivacionales para ceder responsabilidad al alumno**

Kanfer (1994) definió la motivación como un mecanismo psicológico que gobierna la dirección, intensidad y persistencia del comportamiento. La dirección se centra en las metas que una persona pretende conseguir, la intensidad en la cantidad de esfuerzo que dedica para lograrlas, y la persistencia hace referencia al tiempo que emplea en la persecución de las mismas. Existen múltiples teorías que analizan la motivación, entre las que se encuentra la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989).

Para esta teoría el contexto de logro es aquel en que la actuación de un individuo es evaluada por otros en términos de éxito-fracaso, su finalidad es demostrar habilidad a partir de dos concepciones distintas de la misma, en la primera la meta fundamental del sujeto es la orientación a la tarea o a la maestría, donde el éxito viene definido por el dominio en la tarea, el esfuerzo y el progreso personal, considerando que no existen diferencias entre la habilidad y esfuerzo, por lo que un gran esfuerzo supone una gran habilidad (Li y Lee, 2004) y la orientación al ego o al resultado donde el éxito se traduce en la superación de los demás y demostración de una mayor capacidad y rendimiento, existiendo una diferenciación entre la habilidad y la capacidad personal (Nicholls, 1984).

El clima motivacional que rodea al alumno también determina el éxito o el fracaso en la actividad. Este clima puede ser transmitido por la familia, el maestro, los compañeros y la escuela, si para estos agentes el resultado y la victoria es lo fundamental, el clima motivacional transmitido será al ego, mientras que si lo que se prioriza es el esfuerzo personal y la mejora en el control de la habilidad se transmitirá un clima implicante a la tarea. El clima motivacional percibido puede ser transmitido por elementos diferentes dentro de la escuela, en primer lugar se puede manifestar transmitido por los otros en el proceso de socialización (Duda, 2001; Duda y Hall,

2000; Duda y Whitehead, 1998; Ntoumanis y Biddle, 1999; Pensgaard y Roberts, 2002; Roberts, 2001). En segundo lugar, puede venir determinado por un contexto concreto y en tercer lugar, puede ser fruto de una situación específica percibida por el alumno (Duda y Whitehead, 1998).

Las investigaciones de Halliburton y Weiss (2002), Krane, Greenleaf y Snow (1997) y Theeboom, De Knop y Weiss, (1995) exponen que un clima que induce a la tarea se relaciona favorablemente con una meta orientada a la tarea, a su vez, el establecimiento de este clima dificulta la aparición de ansiedad precompetitiva (Ntoumanis y Biddle, 1998; Santos-Rosa, 2003). Por el contrario, un clima motivacional implicante al ego se fomentaría mediante la ausencia de variedad en las tareas, un estilo de dirección autoritario que no permite a los sujetos implicarse en la toma de decisiones, donde la responsabilidad se orienta a la decisión que el educador toma por el alumno, y se basa en la comparación social, en la agrupación según el nivel de habilidad, una evaluación en función de la victoria o la derrota, y una distribución del tiempo de práctica igual para todos (Guzmán y García-Ferriol, 2002).

Habrá que tener en cuenta que la implantación de mecanismos para responsabilizar a los alumnos en la evaluación hace referencia a la organización e implicación en las tareas de aprendizaje utilizadas y a los intereses que los alumnos muestran. Ello, nos ayuda a reflexionar y comprender la manera eficaz de plantear las tareas para cederle responsabilidad al alumno en la toma de decisiones. Así, los estudios de Papaioannou (1995), Summers, Schallert y Ritter (2003), Wallhead y Ntoumanis (2004), y Chen y Shen (2004) indican que el interés es más elevado cuando el aprendizaje se orienta a la tarea que cuando se hace al rendimiento. En dichos estudios, los alumnos que presentaban un bajo nivel de habilidad y se les orientaba a la consecución de una meta perdían interés, evitaban las tareas de difícil aprendizaje, así como atribuían el éxito o el fracaso a la norma impuesta en la habilidad, provocando la aprobación de éxito y evitando el fracaso, mientras si el alumno se hacía partícipe de su maestría con sus condiciones particulares incrementaba la motivación hacia la participación, pues definía el éxito en base al esfuerzo individual. Los estilos de enseñanza participativos donde se ceden responsabilidades al alumno plantean la toma de decisiones no solo en el resultado

final de la evaluación sino también en la progresiva autonomía para la planificación y la organización de las tareas de aprendizaje.

El educador ocupa un papel de guía en la realización de las actividades que los alumnos preparan, supervisa el trabajo y orienta a través del diálogo y la comprensión para la mejora (Santos Guerra, 1993). Las orientaciones de logro y el clima motivacional se regulan en base a poner en marcha procesos de autorreflexión que deje en manos de los protagonistas la oportunidad de establecer relaciones de confianza para elegir las orientaciones motivacionales adecuadas a partir de las experiencias facilitadas, esta construcción significativa en los aprendizajes de los alumnos permitirá la elección del logro, siendo este momento decisivo para que a través de la negociación educador-alumno se interiorice el proceso de práctica llevado a cabo, se plantee la retroalimentación de la práctica y la evaluación de las realizaciones del alumno se coloquen al servicio de la comprensión. Numerosas investigaciones apuntan hacia que los individuos orientados a la tarea perciben el deporte y la actividad física como una actividad que fortalece la capacidad de cooperación, la responsabilidad social y la motivación intrínseca (Duda, Chi, Newton, Walling y Catley, 1995; Escartí y Brustad, 2000; Goudas, Biddle y Fox, 1994; Wang y Biddle, 2001). En esta dirección, las estrategias sobre la cesión de responsabilidad irán encaminadas a orientar la enseñanza al desarrollo de la habilidad en la tarea.

Cuando un individuo está implicado a la tarea, la demostración de competencia en relación a los demás no es su objetivo, ya que la meta de su conducta es dominar la tarea, y la consecución de dicha meta incrementará su sentimiento de competencia. Sin embargo, cuando un sujeto está implicado al ego su objetivo sí que es la demostración de mayor capacidad que los demás. Cuando la percepción de capacidad es baja, el estado de implicación al ego se ha asociado a mayores dificultades para mantener el sentimiento de competencia en la actividad y a la presentación de patrones de conducta inadaptados o desadaptativos, caracterizados porque el individuo evita los desafíos, atribuye el fracaso a la falta de habilidad y reduce la persistencia ante la dificultad, lo que lleva al abandono de la actividad y al deterioro de la ejecución (Duda, 1992; Escartí, Cervelló y Guzmán, 1996).

Mientras que cuando la percepción de competencia es alta los patrones de conducta son adaptativos, lo que aumenta la probabilidad de realizar una buena ejecución, ya que se caracterizan por la búsqueda de desafíos, el uso de estrategias efectivas de aprendizaje, actitudes positivas hacia la actividad, y persistencia efectiva frente al fracaso mediante el incremento del esfuerzo, manteniéndose el individuo motivado. Este mismo patrón adaptativo se ha apreciado en los sujetos implicados a la tarea, independientemente de su percepción de competencia en la actividad.

Nicholls (1989) apunta la dificultad que alumnos menores de 12 años tienen para diferenciar los constructos de capacidad y esfuerzo, lo cual no les permitiría juzgar los entornos de logro, pues no son capaces de discriminar que un gran esfuerzo no supone necesariamente una gran capacidad. Habrá alumnos que el esfuerzo realizado no les haga mejorar la capacidad y alumnos con gran capacidad que no se esfuercen lo suficiente. Ello, afectaría a la toma de decisiones no solamente en la evaluación del propio alumno sino también en la del compañero. La cesión de responsabilidad en alumnos de Primaria plantea problemas evidentes que no podemos obviar, si bien, las nuevas orientaciones curriculares responden a la necesidad dentro de la enseñanza obligatoria y concretamente de la enseñanza Primaria de abordar los progresos partiendo de la capacidad de cada alumno, para ello, los contenidos de clase se adaptan a las características individuales, con la finalidad de construir el conocimiento sobre el área desde el nivel de desarrollo próximo.

Desde esta perspectiva, corresponde al educador transmitir la manera apropiada para que las situaciones de aprendizaje se supediten a los objetivos que educador y alumno han negociado para su consecución. Estas dificultades en la discriminación entre capacidad y esfuerzo necesitan considerar que la cesión de responsabilidad para la toma de decisiones en la evaluación pasa por orientar el aprendizaje a la tarea, donde habilidad y esfuerzo no necesitan ser diferenciados porque lo importante son los beneficios obtenidos de la orientación a la actividad, mientras que una orientación al ego haría complicada la toma de decisiones por la falta de diferenciación entre capacidad, habilidad, esfuerzo y rendimiento.

## **4.2. Medida de las orientaciones de meta y climas motivacionales**

El interés de los investigadores de analizar la actividad físico-deportiva desde la perspectiva de la Teoría de Metas, ha llevado al desarrollo de diferentes instrumentos para medir los constructos que en ella se definen. En este apartado se procede a la descripción de los más utilizados, distinguiendo entre la medida de las orientaciones de meta disposicionales, y los climas motivacionales.

### **4.2.1. Medida de las orientaciones de meta**

Los instrumentos más utilizados actualmente para medir la orientación de metas disposicional son el Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire, TEOSQ) (Duda, 1989; Duda y Nicholls, 1989) y el Cuestionario de Percepción de Éxito (Perceived Of Success Questionnaire, POSQ) (Roberts y Balagué, 1991; Roberts, Treasure y Balagué, 1998), aunque previamente a su desarrollo se utilizaron otros instrumentos diferentes.

El TEOSQ consta de 13 ítems, 7 de los cuales miden la orientación a la tarea, mientras que los 6 restantes miden la orientación al ego, encabezados por la frase “Yo me siento con más éxito en el deporte cuando...”, que se responden mediante una escala tipo Likert que va de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Dicho cuestionario fue validado al contexto español, manteniendo la misma estructura factorial (Balaguer, Castillo y Tomás, 1996; Balaguer, Castillo y Tomas, 1995; Guivernau y Duda, 1994). Diferentes investigaciones han demostrado su validez y fiabilidad, en clase de Educación Física mediante la adaptación del enunciado (Guinn, Vincent, Semper y Jorgensen, 2000; Li, Harmer, Chi y Vongjaturapat, 1996; Spray, Biddle y Fox, 1999; Swain, 1996; Xiang y Lee, 1998; Xiang, Lee y Solmon, 1997).

Partiendo del TEOSQ, Kilpatrick, Bartholomew y Riemer (2003) desarrollaron una escala para medir las orientaciones de meta disposicionales en el ámbito del ejercicio físico, denominada Escala de la Orientación de Meta en el Ejercicio (Goal Orientation in Exercise Scale, GOES), que consta de 10 ítems, 5 para medir la



orientación a la tarea y 5 para medir la orientación al ego, y muestra índices aceptables en el análisis de fiabilidad y en el análisis factorial confirmatorio.

Por su parte, el POSQ está compuesto de 12 ítems, de los cuales 6 miden la orientación a la tarea, mientras que los otros 6 miden la orientación al ego, encabezados por el enunciado “Al practicar deporte siento que tengo éxito...”, que se responden mediante una escala tipo Likert que va de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). La versión en español (Cervelló, Escartí y Balagué, 1999), utiliza una escala tipo Likert que va de 0 (totalmente en desacuerdo), a 100 (totalmente de acuerdo). Del mismo modo que el TEOSQ, su validez y fiabilidad en el ámbito educativo ha sido testada (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Durand, Cury, Sarrazin y Famose, 1996; Escartí, Roberts, Cervelló y Guzmán, 1999; Roberts, Treasure y Hall, 1994; Treasure y Roberts, 1994).

Harwood (2002) con deportistas de alto-rendimiento mostró que los ítems del POSQ eran más relevantes que los del TEOSQ en el deporte competitivo. Por su parte, Harwood, Hardy y Swain (2000) consideran que a estas escalas les falta validez de constructo en relación a las metas auto-referenciadas (mejora personal) y proponen la creación de un instrumento específico del deporte de competición. Treasure, Duda, Hall, Roberts, Ames y Maehr (2001) están a favor de la creación de este instrumento específico para avanzar más en la comprensión del deporte de competición, pero consideran que el POSQ y el TEOSQ no fueron diseñados exclusivamente para medir las orientaciones de meta en el deporte competitivo y que más de 100 estudios avalan su validez de constructo (Duda y Whitehead, 1998).

#### **4.2.2. Medida de los climas motivacionales**

Para medir el clima motivacional social transmitido por los otros significativos (compañeros de deporte, amigos no deportistas, entrenador, padre, madre, y compañeros de escuela), Cervelló (1996) y Escartí y cols. (1999), crearon el Cuestionario de Percepción de los Criterios de Éxito Deportivo de los Otros Significativos (CPCEDOS), que consta de dos factores: percepción de criterios de éxito implicantes a la tarea (8 ítems) y percepción de criterios de éxito implicantes al ego (8 ítems). El cuestionario está estructurado de tal manera que hay que contestar

los mismos 16 ítems para cada uno de los significativos, respondiéndose con una escala tipo Likert que va de 0 (totalmente en desacuerdo) a 100 (totalmente de acuerdo). Podemos encontrar una adaptación del CPCEDOS a la Educación Física (Cervelló y Santos-Rosa, 2000), denominándose Cuestionario de Percepción de los Criterios de Éxito empleados por el profesor de Educación Física, y a una situación de competición deportiva (Santos-Rosa, 2003).

Existen otros instrumentos, para medir el clima motivacional social transmitido por los otros significativos. Así, podemos encontrar un instrumento que tan sólo hace referencia a la influencia de los padres, que fue denominado como Cuestionario del Clima Motivacional Iniciado por los Padres (Parent Initiated Motivational Climate Questionnaire, PIMCQ), por White, Duda y Hart (1992), y posteriormente mejorado por White (1996) pasándose a llamar PIMCQ-2. Esta última versión consta de 36 ítems distribuidos en tres factores: Clima que induce a la preocupación y clima de obtención de éxito sin esfuerzo (clima ego), y clima de aprendizaje/diversión (clima tarea).

En lo que se refiere al clima motivacional contextual, El PMCSQ-2 (Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2) de Newton, Duda y Yin (2000) es la escala más utilizada. Esta escala es una versión mejorada del PMCSQ (Seifriz, Duda y Chi, 1992, a partir del trabajo de Ames y Archer, 1988), y del PMCSQ-2 (Newton y Duda, 1993a), dicho instrumento es utilizado para medir el clima motivacional transmitido por el entrenador en el contexto deportivo y mantiene la misma estructura factorial, consta de 33 ítems, 17 para medir el clima motivacional implicante a la tarea y 16 para medir el clima motivacional implicante al ego, respondiéndose mediante una escala tipo Likert que va de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Este instrumento ha sido utilizado ya en diferentes investigaciones (Gano-Overway, Guivernau, Magyar, Waldron y Ewing 2005; Halliburton y Weiss, 2002) y la principal crítica que se le ha hecho es que no recoge las seis áreas TARGET establecidas por Ames y Archer (1988):

- *Tarea.* Se deben diseñar actividades basadas en la variedad (proporcionando múltiples oportunidades de éxito), la novedad, el reto personal (individualización) y la implicación activa, así como ayudar a los sujetos a ser realistas y plantear

objetivos a corto plazo. Por tanto es importante conocer previamente el nivel de habilidad del sujeto y plantear actividades encaminadas al descubrimiento y la resolución de problemas.

- *Autoridad.* Hay que implicar a los sujetos en las decisiones (permitirles por ejemplo elegir actividades y establecer metas y valores aceptables) y en los papeles de liderazgo, así como ayudarles a desarrollar técnicas de autocontrol y autodirección.
- *Recompensa.* Tiene que haber un reconocimiento del progreso individual y la mejora, asegurar las mismas oportunidades para la obtención de las recompensas y centrarse en el autovalor de cada uno, desarrollando un sentimiento de autoestima.
- *Agrupación.* Agrupar a los sujetos de forma flexible y heterogénea, posibilitando múltiples formas de agrupamiento.
- *Evaluación:* Utilizar criterios de evaluación relativos al progreso personal y al dominio de la tarea, implicando al sujeto en la evaluación y utilizando una evaluación privada (para evitar la comparación social) y significativa (de cosas concretas), así como proporcionar un feedback evaluativo.
- *Tiempo:* Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso, así como ayudar a los sujetos a establecer el trabajo y la programación de la práctica.

Aunque el PMCSQ ha sido adaptado a la Educación Física (Solmon, 1996; Treasure y Roberts, 2001; Xiang, Bruene, McBride, 2004; Xiang y Lee, 2002), Papaioannou (1994) desarrolló un instrumento específico para este ámbito, el Cuestionario de Orientaciones al Aprendizaje y al Rendimiento en Clases de Educación Física (Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire, LAPOPEQ), que consta de 27 ítems, dos factores primarios (clima ego y clima tarea), y cinco factores secundarios (orientación hacia la tarea por el profesor/a, orientación hacia la tarea por los alumnos/as, orientación hacia el ego por los estudiantes, preocupación de los estudiantes por los errores y orientación

hacia el resultado sin esfuerzo), y se responde mediante una escala tipo Likert que va de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Dicho instrumento ha demostrado su validez en diferentes trabajos (Ferrer-Caja y Weiss, 2000; Goudas y Biddle, 1994; Papaioannou, 1995), y recientemente fue validado al contexto español por Cervelló y Jiménez (2001) y Jiménez (2003).

También existe otro cuestionario que analiza tanto la influencia de los compañeros como de los profesores, creado por Biddle y cols. (1995) y denominado como Escala del Clima de Clase en Educación Física (Physical Education Class Climate Scale, PECCS). Dicha escala está formada por dos subescalas que miden la influencia del profesor, una que mide la promoción de un clima implicante al aprendizaje (4 ítems), y otra que mide la transmisión de un clima de comparación (3 ítems), y otras dos subescalas que miden la influencia de los compañeros (5 ítems para el clima de aprendizaje y 3 ítems para el clima de comparación), respondiéndose mediante una escala tipo Likert que va de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo).

#### **4.3. Orientaciones de meta, climas motivacionales y su relación con el género y la edad en la cesión de responsabilidad al alumno**

Existen muchas investigaciones que han tratado de encontrar diferencias en función del género en las orientaciones de meta disposicionales y los climas motivacionales. Así, la gran mayoría revela una mayor orientación al ego por parte de los chicos y/o una mayor orientación a la tarea en las chicas (Carr y Weigand, 2001; Castillo, Balaguer y Duda, 2000; Duda, 1989; Escartí y cols., 1996; Fontayne, Sarrazin y Famose, 2001; Gano-Overway y Duda, 2001; Guinn, Vincent, Semper y Jorgensen, 2000; Hanrahan y Biddle, 2002; Kavussanu y Roberts, 2001; Newton y Duda, 1993b; Ryska, 2002; White y Duda, 1994; Xiang, McBride y Guan, 2004).

Sin embargo, Gill, Kelley, Martin y Caruso (1991) y Santos Rosa (2003) encontraron que los chicos estaban más orientados a la tarea que las chicas, y Alonso, Martínez, Moreno y Cervelló (2005) en clases de Educación Física, hallaron que los chicos estaban más orientados al ego y a la tarea que las chicas. Del mismo modo, las investigaciones muestran una relación positiva y significativa del género

masculino con el clima motivacional implicante al ego, y por otro lado, una relación positiva y significativa del género femenino con el clima motivacional implicante a la tarea (Alonso y cols., 2005; Carr y Weigand, 2001; Duda, 1988; Kavussanu y Roberts, 1996; Ntoumanis y Biddle, 1999; Santos-Rosa, 2003; White y Duda, 1994; White, Kavussanu y Guest, 1998).

El predominio en los varones a que el logro y la motivación este determinado por la demostración de una mayor capacidad en base a la comparación con el resto del grupo manifiesta que el estilo de interacción que chicos y chicas tienen con respecto a las actividades de enseñanza presentan diferencias. Así, esta tendencia al ego se fundamenta en un mayor desarrollo de la dimensión egocéntrica, individualista y competitiva (Calvo, González y Martorell, 2001), mientras que en las chicas aparecen preferencias cooperativas que tienen su efecto sobre la interacción con sus compañeros, pues prefieren ésta, al dominio de la habilidad, lo que afecta a la competencia percibida, disminuyendo con la edad (Ruiz, Graupera, Gutiérrez y Nishida, 2004).

La cesión de responsabilidad al alumno en las tareas y en su evaluación no está exenta de esta situación porque alumnos de ambos géneros no están dispuestos a renunciar al coste emocional que para ellos ha dibujado el contexto social, reproduciendo estos roles cuando tienen que tomar decisiones. Esta participación social basada en la competitividad produce en los niños una tendencia a emitir juicios sobre su propia habilidad que tienen por objetivo la comparación social con los iguales, y la demostración de mayor capacidad, mientras que en las niñas la carencia en el tiempo de práctica, consecuencia del énfasis en la relación con otras niñas, produce falta de importancia en el progreso de la habilidad, lo que también puede hacerse manifiesto en su autoevaluación. Las condiciones en las que se cede responsabilidad a los alumnos establecen escenarios en los que el clima motivacional sea favorable a ambos géneros, para ello, un entorno coo-competitivo (Ruiz y cols., 2004) puede responder a estas demandas. En esta línea, tener en cuenta un equilibrio entre la orientación al ego en las chicas y a la tarea en los chicos puede aportarnos juicios en la evaluación que abandonen la sumisión al estilo de interacción. Cabe señalar que Treasure y Roberts (1994) no encontraron diferencias significativas en función del género respecto a las orientaciones de meta,

y que Ebbeck y Becker (1994) tampoco encontraron diferencias significativas ni en las orientaciones de meta ni en los climas motivacionales.

En relación a la edad, diferentes investigaciones en el ámbito educativo muestran un incremento de la orientación al ego con la edad (Harter, 1981; Nicholls, 1989; Xiang y Lee, 1997, 1998, 2002). Sin embargo, Xiang y cols. (2004) en una investigación con estudiantes de diferentes cursos en clases de Educación Física, encontraron una mayor orientación al ego en los alumnos más pequeños. Además, Xiang y Lee (2002) mostraron una mayor percepción de un clima implicante a la tarea en los alumnos pequeños y una mayor percepción de un clima ego en los alumnos mayores.

#### **4.4. Relaciones entre las orientaciones de meta, los climas motivacionales y la cesión de responsabilidad para la práctica de actividades físico-deportivas**

La investigación acerca de las orientaciones de meta y los climas motivacionales que tienen lugar en la práctica de actividad físico-deportiva nos relata los acontecimientos que dieron pie a la descripción de ciertas afirmaciones. Así, Duda y Hom (1993), en un estudio con sujetos que acudían a un campus de verano de baloncesto, revelaron que la orientación a la tarea de los mismos, se relacionaba de forma positiva y significativa con la percepción de una orientación a la tarea por parte sus padres, mientras que la orientación al ego se relacionaba positiva y significativamente con la percepción de una orientación al ego de sus padres. Por su parte, Ebbeck y Becker (1994) con jugadores de fútbol adolescentes, hallaron que la percepción de un clima tarea y de una orientación paternal hacia la tarea predecía positivamente la orientación a la tarea de los deportistas. Además, una baja percepción de un clima implicante al ego predecía una elevada orientación a la tarea, y la percepción de una orientación paternal tanto al ego como a la tarea predecía la orientación al ego.

Bergin y Habusta (2004), utilizando una muestra de jugadores de hockey sobre hielo masculinos de entre 10 y 13 años, midieron las orientaciones de meta de los jugadores y sus percepciones de las metas de sus padres para ellos, así como las metas de los padres para sus hijos y las percepciones de las metas de sus hijos. Los

resultados revelaron una correlación entre la orientación al ego de los hijos y de los padres para sus hijos. Asimismo, los datos mostraban una correlación positiva entre la orientación que informaban los hijos y la que percibían los padres en sus hijos, y entre la que informaban los padres y la que percibían los jugadores en sus padres, tanto para la dimensión ego como para la dimensión tarea. Además, los deportistas percibían una orientación similar a la suya en sus padres y viceversa.

Peiró (1996) también analizó la relación entre la percepción de los criterios de éxito de los otros significativos (padres y entrenadores o profesores) y las orientaciones disposicionales, tanto en el deporte como en clases de Educación Física, mostrando una relación directa entre los climas motivacionales y sus respectivas orientaciones de meta disposicionales.

En un estudio con adolescentes, Kimiecik, Horn y Shurin (1996) hallaron una relación positiva entre la percepción de las orientaciones de los padres hacia la tarea y la orientación a la tarea de los hijos. Parece que diferentes investigaciones apuntan hacia el contexto familiar como un factor determinante para percibir las orientaciones de meta y el clima motivacional. La presencia de la familia dentro de las aulas se manifiesta en las percepciones que los alumnos traen a la escuela. Probablemente, el intento del educador de plantear el desarrollo de la habilidad desde la orientación a la tarea choque con las orientaciones que se consolidan en algunas familias y que se basan en una relación emocional como es la paterno-filial de raíces mucho más profundas que siembran el camino del aprendizaje, en ocasiones, en detrimento de nuestra enseñanza. Desde esta perspectiva, la cesión de responsabilidad implica la posibilidad de que el alumno plantee las tareas en base a las orientaciones que recibe, encontrándose el umbral de percepción del alumno en una sintonía diferente a la propuesta del maestro. Esta situación se plantea como un momento adecuado para dialogar con el alumno sobre el significado de las tareas, mostrarle otras alternativas y ofrecer las experiencias que el marco de la escuela brinda para que a través de la información que el alumno recoge pueda utilizar la razón para elegir sus orientaciones.

Carr, Weigand y Hussey (1999) en clases de Educación Física encontraron que los padres eran el agente social más influyente en las orientaciones de meta en la

última infancia (M = 12.2 edad). Así los niños mostraban una alta orientación a la tarea si percibían una promoción de un clima tarea por parte de los padres, y una alta orientación al ego si percibían un clima implicante al ego. Los resultados de esta investigación constituyen un buen argumento para dar a conocer a las familias, las orientaciones que tienen lugar en el aula de Educación Física, intentando compartir las estrategias que el educador lleva a cabo en sus aula y hacer a las familias participe de ellas. Por su parte, Escartí y Gutiérrez (2001) en clases de Educación Física, con alumnos de entre 13 y 18 años, argumentan que la dimensión del clima de maestría, persecución del progreso por los alumnos, tenía una influencia directa y positiva en la orientación a la tarea, y que la otra dimensión del clima tarea, promoción del aprendizaje por el profesor, influía directa y negativamente en la orientación al ego. Además, la dimensión del clima de comparación, persecución de la comparación por los alumnos, se relacionaba positivamente con la orientación al ego. La cesión de responsabilidad es una estrategia que el educador utiliza para facilitar la autonomía en el aprendizaje, pero las interferencias pueden ocurrir sino se cuida el clima que se presenta en la toma de decisiones pues los alumnos pueden reproducir el de su referente más cercano, buscando la comparación como criterio necesario para conocer su competencia.

En otra investigación, Carr y Weigand (2002) trataron de analizar la influencia de los otros significativos sobre las orientaciones de meta en clases de Educación Física. Sus resultados revelaron que los alumnos con perfiles alto tarea/alto ego y alto tarea/bajo ego tenían una mayor percepción de un clima implicante a la tarea generado por profesores y compañeros que los perfiles con baja orientación a la tarea. Por otro lado, los alumnos con un perfil alto tarea/alto ego y bajo tarea/bajo ego tenían una mayor percepción de clima orientado a la comparación por parte de los compañeros que los perfiles con baja orientación al ego. Cabe destacar que los compañeros resultaron ser la mayor influencia sobre la orientación al ego, mientras que los profesores fueron los más influyentes en la orientación a la tarea. Este último aspecto orienta sobre el establecimiento de un clima de aula propicio donde las relaciones educador-alumno se basen en la maestría, el progreso en la habilidad y el esfuerzo, evitando que la comparación respecto de otros logros se establezcan a través de un modelo jerárquico.



En un estudio longitudinal en el que se midió el clima motivacional y la orientación de metas en clases de Educación Física (Papaioannou, Marsh y Theodorakis, 2004) al principio y al final del curso académico, encontraron que la transmisión de un clima orientado al ego disminuía la orientación a la tarea, y que la transmisión de un clima tarea disminuía la orientación al ego, pero no se halló una relación positiva entre los climas y sus respectivas orientaciones disposicionales. En la misma línea, Gano–Overway y Ewing (2004) en un estudio realizado en clases de Educación Física durante 16 semanas, mostraron que los alumnos que percibían un clima implicante a la tarea era más probable que mostraran altos niveles de orientación a la tarea, mientras que los que percibían un clima implicante al ego era más probable que desarrollaran una alta orientación al ego al final del periodo de estudio. Además, la percepción de un clima motivacional opuesto a su orientación de metas provocaba un cambio en la misma.

Weigand y Burton (2002) manipularon el clima motivacional transmitido en clases de Educación Física durante 5 semanas (10 sesiones), utilizando un grupo al que se le transmitía un clima tarea y otro grupo de control, y hallaron que el grupo al que se le transmitía un clima orientado a la tarea mostraba mayores niveles de orientación a la tarea, percepción de competencia y satisfacción, que antes de la intervención y respecto al grupo control. Además, dicho grupo experimental reflejó una disminución de la orientación al ego tras la intervención, aunque no se encontraron diferencias significativas respecto al grupo control. De la misma forma, Digelidis, Papaioanou, Laparidis, y Christoloulidis (2003) encontraron en una investigación con alumnos de 11 a 14 años en la que se manipulaba el clima transmitido durante un año en las clases de Educación Física, que el grupo sobre el que se aplicaba un clima tarea mostraba actitudes más positivas hacia la actividad física, mayor orientación a la tarea y menor al ego, y percibía que el profesor enfatizaba más su implicación a la tarea. También hallaron que diez meses después, al cambiar de profesor y no mantener esta transmisión de clima tarea, se perdieron los efectos.

Un estudio similar como el de Wallhead y Ntoumanis (2004) donde se cedía responsabilidad a un grupo de alumnos de 13 y 14 años en la enseñanza del baloncesto frente a otro grupo dirigido con un estilo tradicional mostraba que los

alumnos a los que se les permitió tomar decisiones respecto a la organización de la clase, adoptando un rol de autonomía en el calentamiento y en el desarrollo de las sesiones, presentaban mayor percepción de satisfacción, de esfuerzo y de competencia, encontrándose más motivados intrínsecamente después de la intervención. Ello, relacionaba la cesión de responsabilidad con la orientación al clima tarea que el maestro les había facilitado. Sin embargo, Treasure y Roberts (2001) en un estudio en el que manipulaban el clima motivacional en clases de Educación Física, durante 10 días seguidos (2 semanas), de tal forma que dos clases eran expuestas a un clima tarea y otras dos a un clima ego, no encontraron diferencias significativas en las orientaciones de meta. Asimismo, Christodoulidis, Papaioannou y Digelidis (2001) en un estudio donde transmitían un clima implicante a la tarea durante un año en clases de Educación Física con alumnos de 15 y 16 años, tampoco encontraron influencia sobre las orientaciones de meta.

## **5. La cesión de responsabilidad y la percepción de igualdad de sexo**

### **5.1. La igualdad de sexo y la cesión de responsabilidad a los alumnos para su participación en la evaluación**

Acuña Franco y Simón (1995) definen coeducación como el proceso de socialización humana realizado conjunta o separadamente a niñas y niños, en el que se produce sistemáticamente una intervención cuyo objetivo es potenciar el desarrollo personal sea cual sea el origen y el sexo de nacimiento, para conseguir una construcción social no enfrentada y común. El término coeducación hace referencia a la educación en común de los dos sexos y bajo un mismo modelo educativo. Sin embargo, esta premisa no resulta conseguida tan solo con que chicos y chicas se encuentren en la misma clase y desempeñen las mismas actividades, sino promoviendo la igualdad real de trato entre ambos sexos. Las clases mixtas pueden esconder una participación encubierta de las chicas en la práctica de actividades físico-deportivas, pues la atención a las necesidades afectivas, emocionales y sociales que presenta el género femenino puede no verse atendido desde el planteamiento curricular en Educación Física. Es decir, el profesor de Educación Física, el entrenador o el entorno familiar debe proporcionar las mismas oportunidades a todos los alumnos, bien en la clase, en el grupo deportivo o en el entorno familiar, independientemente de su sexo.

De este modo, la escuela coeducativa implica no sólo educar conjuntamente a chicos y chicas, sino proporcionar las condiciones adecuadas para que tengan igualdad de oportunidades reales a través del respeto y la valoración de las características de ambos grupos, es decir, que exista igualdad en función del género, permitiendo que todos los alumnos tengan la misma potencialidad de aprendizaje motor. En este sentido, Vázquez y Álvarez (1990) establecen que la coeducación no resulta del hecho material de la educación conjunta de chicos y chicas, sino de promover la igualdad de trato entre ambos sexos.

Griffin (1989) ha señalado diferentes aspectos en los que resulta evidente la desigualdad en función del género llevada a cabo en las clases de Educación Física:

- En deportes de equipo, los chicos dominan los juegos a pesar de las diferencias entre chicos y chicas en cuanto a destrezas.
- Con frecuencia, cuando se ha de desarrollar una actividad, los docentes agrupan a los alumnos a partir de una selección pública en la cual las chicas son normalmente elegidas las últimas.
- Los profesores suelen proporcionar más feedback académico a los chicos que a las chicas.
- Cuando se eligen líderes o demostradores para la clase, son normalmente chicos.
- Los profesores raramente intervienen para corregir interacciones de género estereotipadas entre los alumnos.
- Con frecuencia, los docentes (a menudo sin darse cuenta), llevan a cabo patrones de actividad que siguen el modelo estereotipado de género.

Por ello, según Siedentop (1998), en una Educación Física humanista, los alumnos:

- Tienen las mismas oportunidades de desarrollar su talento relativo a la materia enseñada.
- No reciben ningún tratamiento injusto por parte de su maestro o de sus compañeros con respecto a su género, raza, origen étnico, religión, orientación sexual, aptitudes motrices o situación económica.
- Son animados a convertirse en personas independientes, haciéndose respetar y respetando a aquellos y aquellas con los que se relaciona.

En nuestra sociedad, como en la mayoría de las existentes en la actualidad, los estereotipos asociados al género se construyen en el marco de un sistema patriarcal, es decir, aquel en el que las relaciones de género son dominadas por los hombres y los valores masculinos tienen mayor consideración social que los femeninos. En este tipo de sociedad se entiende por feminidad el estereotipo asociado a las mujeres y hace referencia a comportamientos relacionados con la sensibilidad, la comprensión, la pasividad, la sumisión, la conformidad, la dependencia y la falta de agresividad entre otros. Por el contrario, masculinidad sería el estereotipo asociado a los hombres según el cual éstos han de ser fuertes, agresivos, trabajadores, exitosos, con iniciativa, etc.

Trasladando estos estereotipos al ámbito de la actividad física y el deporte, a lo largo del tiempo, el deporte y la Educación Física han sido estereotipados como “masculinos”, indicando las investigaciones diferencias en la habilidad (Thomas y French, 1985), el grado de participación (Eccles y Harold, 1991) y la auto-confianza (Lirgg, 1991) de los alumnos a favor de los hombres. Es por ello, que la construcción social del término Educación Física, centrada en aspectos tales como aquellos asociados a los valores masculinos y en el aspecto físico, han sido un aspecto crucial en la construcción de términos tales como feminidad y masculinidad (Connell, 1983; Hall, 1996). Desde esta perspectiva, la construcción de una Educación Física renovada convive con el modelo tradicional. Para Delgado (1999) el conocimiento práctico que el docente va adquiriendo de su profesión nace a partir de una realidad concreta, es decir, del centro de enseñanza donde comienza su labor profesional, en este momento el maestro aborda los estilos de enseñanza de manera diferente. Sicilia y Delgado (2002) plantean que al principio parece sentirse más seguro con los estilos tradicionales para ir diversificando e innovando en su enseñanza conforme las relaciones dentro del centro educativo están más consolidadas, ello le hará utilizar estilos de enseñanza más innovadores. Con los años de profesión y tras pasar por una fase de crítica hacia su trabajo, volverá hacia posiciones conservadoras donde utilizará de nuevo los estilos tradicionales, cayendo en una especie de escepticismo hacia modelos pedagógicos renovados.

¿Cuál es el lugar que los estilos de enseñanza basados en la cesión de responsabilidad al alumno ocupan en la regulación del clima coeducacional?

Los estilos de autoenseñanzas conceden al alumno la capacidad de tomar decisiones respecto a las cuestiones que plantea el currículo. Los alumnos participan en la preparación, desarrollo y evaluación de las tareas a partir de los intereses que les ha llevado a elegir la forma como van a trabajar las actividades negociadas con el educador. La elección de los alumnos tiene en cuenta las preferencias de género en la orientación de las tareas, determinado por la autonomía de las realizaciones. El papel de mediador que estos estilos permiten al educador cobrar dentro del aula, hace que los intereses de los diferentes grupos que se originan según el sexo de pertenencia, puedan acercarse a partir de la negociación que el maestro establece en el sistema de interrelaciones sociales, acercando al entendimiento las posturas de ambos sexos. Otros aspectos apuntan al género del maestro como factor importante para la presencia de estereotipos en el aula que pueden llevar a una influencia oculta de las actividades que se proponen en el aprendizaje. Desde luego, son cada vez más numerosas las cuestiones a las que el maestro tiene que atender dentro del aula que apenas queda espacio para comprobar el conocimiento que se tiene de la asignatura y la satisfacción que produce éste en los alumnos, fundamentalmente, porque ello constituirá la motivación intrínseca del alumno hacia la práctica. En esta línea, una investigación llevada a cabo en Estados Unidos muestra que los estereotipos continúan existiendo y que la Educación Física, con su énfasis característico en los juegos competitivos, a menudo discrepa con los valores e intereses de las chicas estudiantes, quienes pueden estar menos interesadas en confrontaciones agresivas y más inclinadas en buscar oportunidades para aprender, participar, cooperar y disfrutar (Tannehill, Romar, O'Sullivan, England y Rosenberg, 1994).

La persistencia social de los estereotipos supone un punto de práctica muy diferente para niños y niñas o adolescentes, ya que se les considera a priori portadoras o portadores de valores estimados o despreciados por la sociedad. No hay que olvidar que la autoestima del individuo se encuentra en función de estos valores y que los niños y niñas no solo captan los valores dominantes en la sociedad, sino también lo que se esperan de ellos y de ellas.

Podemos decir que la Educación Física ofrecida a los alumnos se encuentra, en cierta manera, en conflicto con sus intereses y actitudes debido a que las expectativas culturales relativas a las actitudes, conductas y roles específicos del género se oponen tanto a lo que se ofrece como a los valores, ideales y carácter que sustenta la asignatura, y no solo por los cambios biológicos de la pubertad. La cesión de responsabilidad será aceptada por los alumnos teniendo en cuenta las diferencias que plantean los géneros en la práctica de actividades físicas y su pertenencia a un estereotipo. El desarrollo del alumno presenta una mayor afiliación a las conductas propias del género, estas se convierten en más intransigentes a medida que aparece la adolescencia.

En este sentido, la adolescencia es uno de los periodos más difíciles de la vida de una joven ya que no sólo tiene que cargar con su desarrollo, así como con los cambios psicológicos y fisiológicos que ocurren en su cuerpo, si no que también debe hacer frente a los acontecimientos sociales que a menudo ocurren en los entornos escolares (Derry y Phillips, 2004). Los rasgos que definen la adolescencia no provienen de una sola esfera de la actividad vital sino que, como la vida humana en general, se relacionan con los diferentes niveles de la existencia atendiendo a los cambios interrelacionados que se producen a nivel biológico, psicológico, afectivo-social y motriz.

Desde el punto de vista biológico, una de las características que más llama la atención en el periodo adolescente es el cambio corporal. Los cambios físicos ocurren con la llegada de la pubertad, en la que se producen modificaciones morfológicas y fisiológicas completándose con la madurez física y sexual del individuo y la adquisición de las características del adulto del propio sexo, diferenciándose todos estos cambios de un sexo a otro. Además de los cambios ligados al sexo, en este periodo se producen el llamado “estirón adolescente” (Marshall y Tanner, 1970), consistente en un aumento de la estatura centrada fundamentalmente en el tronco más que en las piernas. En esta etapa se incrementa la capacidad atlética (especialmente en los chicos), debido al crecimiento del corazón, al mayor vigor de los pulmones y al desarrollo del sistema circulatorio, entre otros aspectos.

Desde el punto de vista social-afectivo (Erickson, 1968; Kaplan, 1984; Marchesi, Coll y Palacios, 1991; Marchesi, Palacios y Carretero, 1985), desde los primeros años de vida, aproximadamente hasta el momento de entrada en la escuela, la familia constituye para el niño el grupo más importante y casi único de referencia. En la adolescencia se expanden los espacios donde son posibles los intercambios sociales, mientras, por otra parte, se debilita la referencia familiar. Las relaciones sociales siguen un curso típico, comienzan con grupos de igual sexo, mostrando actitudes hostiles hacia el sexo opuesto, seguidamente comienzan las relaciones y fusiones de grupos de diferente sexo con relaciones estrechas y homogéneas entre el grupo para acabar con las relaciones amorosas de pareja que conducen a una desligación del grupo y, en algunos casos, a la disolución. En este aspecto, se encuentran diferencias respecto al sexo, de tal manera que los chicos desarrollan la intimidad interpersonal más despacio y más tarde que las chicas, ponen menos énfasis en los componentes afectivos de la amistad y mayor acento en los aspectos de acción. Por el contrario, en las chicas aparecen antes las relaciones de intimidad con el sexo opuesto.

Desde el punto de vista psicológico (Erickson, 1968; Kaplan, 1984; Marchesi, Coll y Palacios, 1991; Marchesi, Palacios y Carretero, 1985), todos los cambios ligados a las relaciones sociales y al plano biológico mencionados anteriormente, poseen, a su vez, matices psicológicos. Así, en la adolescencia se producen modificaciones cruciales en dos aspectos fundamentales del funcionamiento psicológico referidos al desarrollo cognitivo, en el que los adolescentes alcanzan un nuevo y superior nivel de pensamiento que les va a permitir concebir los fenómenos con mayor autonomía y vigor en su razonamiento, y los relacionados con el desarrollo de la personalidad, entendida esta como el conjunto de factores internos del individuo que contribuyen a la organización de su conducta. En el desarrollo de la personalidad se abordan aspectos tales como la identidad personal, el concepto de sí mismo y la conducta sexual.

Todos estos cambios de desarrollo que se producen en la adolescencia a menudo resultan especialmente traumáticos para las adolescentes, ya que debido a su pronta maduración sexual y su tardío desarrollo motriz (a diferencia de los chicos), sufren descalificaciones e incidentes relacionados con la violencia sexual,



fundamentalmente en centros de tipo mixto (García, 1994; Griffin, 1983, 1984; Lee, Carter and Xiang, 1995).

Uno de los aspectos importantes a reseñar implica que las diferencias que se establecen aparecen progresivamente no por la concepción del deporte que presentan los jóvenes, sino por la de los adultos quienes, con el paso del tiempo, modifican sus actitudes hacia conceptos menos igualatorios. En este sentido, el planteamiento igualatorio de los niños se pierde ligeramente en los adolescentes y, sin duda, la importancia de las instituciones y de la familia resulta crucial para conseguir que la tendencia positiva inicial se mantenga o, por el contrario, se dirija a planteamientos ancestrales de actividades propiamente masculinas o femeninas.

En relación con lo indicado anteriormente, los ambientes creados dentro de las clases de Educación Física resultan críticos para el desarrollo de sentimientos tanto positivos como negativos en las adolescentes hacia la actividad física (Derry, 2002), ya que los alumnos que experimentan o perciben sensaciones negativas durante la relación con los iguales en ambientes de actividad física, pueden desarrollar ansiedad o sentimientos negativos que les conducirán a ser sujetos no participantes (Kunesh, Hasbrook y Lewthwaite, 1992). Las emociones que se presentan en la clase de Educación Física no pueden ser obviadas, la comunicación que se establece en el aula donde el espacio suele ser bastante más amplio que una clase de otra asignatura impide que el educador tenga acceso a las informaciones que circulan entre iguales. La participación de los alumnos en la evaluación tanto en el proceso como en el resultado establece un contexto de diálogo que puede ser canalizado utilizando la intervención a través del propio lenguaje donde los alumnos puedan recoger las emociones y sentimientos que surgen en la evaluación de la práctica por boca de los propios protagonistas.

En este sentido, las investigaciones señalan que el aprendizaje de las experiencias positivas relacionadas con la actividad física durante la adolescencia afecta a los niveles de participación de los adultos (Deem, 1987; Sallis y McKenzie, 1991; Scraton, 1987; The Wellesley College Center for Research on Women, 1992; Wright y Dewar, 1997).

Thomas (1985) encontró que uno de los factores contribuyentes a la ausencia de compromiso en el deporte y en el ejercicio hace referencia a malos recuerdos en clase de Educación Física, fundamentalmente, los que hacen referencia a una autoimagen carente de competencia atlética. Para conseguir mayor compromiso, según Griffin (1984b) y Talbot (1986) los profesores deben evitar mostrar actitudes estereotipadas y proporcionar ambientes de igualdad de sexo, hacer frente a los problemas que chicas y chicos manifiestan en clases mixtas (Campbell y Broker, 1990; Scraton, 1992) y garantizar tiempo y dedicación a las mismas. Demostrando así, la importancia que la personalidad del profesor y sus estilos de enseñanza generan en el entusiasmo de las chicas hacia la Educación Física (Mason, 1995).

Concretamente, investigadores como Hargreaves, (1986) y Sparkes (1990a) han criticado el currículum actual de Educación Física debido a su énfasis en deportes tradicionales y, consecuentemente, en sus correspondientes valores masculinos.

La Educación Física, según Acuña Franco y Simón (1995), podía considerarse como una de las disciplinas en las que el currículum presenta tanto o más contenido oculto que manifiesto, ya que alude a aspectos antropomórficos muy profundos, como son la conciencia y valoración del propio cuerpo, el lugar de éste en la cultura, los usos y técnicas corporales según el sexo y la edad, los modelos corporales dominantes para ambos sexos, etc., transmitiéndolos a través del fuerte y marcado estereotipo corporal masculino y femenino. Según Nilges (1998), el acceso equitativo a un currículum común podría no eliminar las diferencias de género en Educación Física, debido a las ideologías de género establecidas.

Podemos resumir las metas, objetivos y contenidos del currículum oculto en torno a cuatro ejes: la mejora de la destreza motriz (asumido por el medio escolar o el profesorado, así como por las alumnas que su nivel de destreza física tanto cualitativa como cuantitativamente es inferior a la de los chicos, no siendo además necesaria para su papel futuro como mujer, de ahí que tan solo sea suficiente la asistencia y participación en la clase sin dar problemas), la mejora de la salud y la propia imagen (el objetivo de la salud se reduce en el caso de las chicas a la mejora de la propia imagen, utilizando la relación entre actividad física y belleza desde un

punto de vista sexista asociado a la “feminidad”), y la realización de actividades de recreación y de ocio.

Según Blanco (2000) y González (2005), el sexismo y el androcentrismo se manifiestan con gran claridad. Desde este punto de vista, González (2005) en su investigación trató de demostrar si la Educación Física actual estaba diferenciada en función del sexo a través de un análisis de 17 libros de texto de Educación Física para secundaria en los que se establecen las enseñanzas mínimas de 8 editoriales distintas. Los resultados encontrados evidenciaron que los libros son mediadores de transmisión de sexismo en potencia traducido, todo ello, en una educación masculinizada y hegemónica asociada fundamentalmente al sexo masculino.

En la investigación realizada por González (2005), existe un abuso por parte de las editoriales de términos que, teniendo género masculino y femenino, son usados únicamente en masculino quedando oculta la presencia femenina en el texto, así como en las ilustraciones ya que se produce una superioridad en la frecuencia de aparición de personajes masculino frente a los femeninos. En general, los libros de texto presentan un mayor interés por los contenidos englobados dentro de los bloques de Condición Física y/o Juegos y Deportes, no superando en ninguno de los libros analizados por la investigación, el bloque de Expresión Corporal, en páginas ni en contenidos al bloque de Condición Física ni al de Juegos y Deportes. Además, dentro de este último bloque, se presta más atención a los deportes colectivos, asociados tradicionalmente al sexo masculino, que a los deportes artísticos, asociados tradicionalmente al género femenino. Parece que existe la necesidad de permitir a los alumnos participar en las decisiones de aula para que elijan la forma en que los contenidos presentados despiertan mayor interés.

En cualquier caso, la vinculación de los géneros a un tipo de contenidos frente a otros no debe ocasionar el abandono de su enseñanza, es por tanto, la cesión de responsabilidad al alumno lo que configurará el estilo que el alumno decide para abordar el contenido. Del mismo modo, los profesores deberán ofrecer la posibilidad de elegir a sus alumnos con el fin de garantizar la diversidad, así como actitudes más positivas hacia la Educación Física. Por su parte, Sparkes (1990b) defiende la idea de adoptar diferentes formas de conciencia pedagógica adaptándose así a las

necesidades de las chicas y garantizando su entusiasmo y compromiso hacia la actividad a realizar.

La presentación de una evaluación donde el aprendizaje de la habilidad no se produzca en contextos de éxito por la comparación con los otros implica que el alumno se encuentra satisfecho con el esfuerzo realizado de acuerdo con lo que se pretendía trabajar y a la negociación mantenida con el educador. Por tanto, el criterio de rendimiento se muestra por el interés en la mejora de la preferencia elegida, siendo en este contexto donde la cesión de responsabilidad cobra su sentido para el establecimiento de un clima coeducacional donde chicos y chicas muestran a los otros los motivos de sus gustos. Por tanto, se deberá huir de las evaluaciones cuantitativas, centrándonos en la observación sistemática de las conductas de los alumnos, tales como el espíritu cooperativo, la ilusión por participar en la creación de actividades junto a otros compañeros, la valoración de su propia realización corporal y la aceptación de sus limitaciones y de la de los demás, frente a otras consideraciones de tipo competitivo o de rendimiento. Para ello, resultará de gran utilidad instrumentos como las listas de observación o verificación, diarios de sesiones, anecdóticos, etc. evitando en todo momento las comparaciones con los iguales, así como con normas establecidas.

La comparación como sistema de evaluación y como análisis de la evolución de las capacidades respecto a determinados parámetros ha de realizarse sobre el trabajo que cada cual hace respecto a lo que el mismo o ella misma podría hacer, intensificando así su esfuerzo o mejorando su método de trabajo.

En este sentido, la investigación realizada por Tannehill y cols. (1994) muestra que los estereotipos continúan existiendo y las clases de Educación Física se caracterizan por los juegos competitivos, discrepando con los intereses y valores de las chicas quienes se muestran más inclinadas por aprender, participar, cooperar y divertirse en la práctica de actividad física y deportiva. Similares resultados se han hallado en España por Ruiz y cols. (2004), Torre (1997) y Vázquez (1993).

Por su parte, Jones y Thompson (1981) estudiaron un centro docente privado de clases de igualdad de sexo masculino que recientemente había sido de tipo

coeducacional, incluyendo una nueva variable referente a la disciplina del alumno. Los resultados no revelaron mejora ni en el rendimiento ni en el esfuerzo de los alumnos, aunque si mostraron diferencias en la conducta del alumno, de tal manera que fueron más frecuentes los castigos por mal comportamiento en las clases de igualdad de sexo. A este respecto, los estudios de Lewis (2001) apuntan que los modelos donde prevalecen las discusiones en grupo, las técnicas no directivas, y donde se cede responsabilidad al alumno presentan un mayor compromiso de los alumnos. Por otro lado, la dificultad para poner en marcha técnicas de cesión de responsabilidad y abandonar los estilos de comando choca con la frustración del profesorado por encontrar el camino que no conduzca al libre albedrío. Así White (1998) señalaba la falta de preparación que muchos educadores manifestaban para enseñar utilizando estilos de autoenseñanzas.

Así, con respecto al análisis de la intervención docente se plantea la necesidad de elaborar un cambio, modificando el entorno de aprendizaje y la intervención de los docentes. En esta línea, los investigadores (Wold y Andersen, 1992) plantean que la erradicación de conductas de discriminación entre géneros debe plantearse a partir del desarrollo de programas de igualdad de trato entre ambos géneros. Es desde esta visión del docente como mediador del aprendizaje, con su responsabilidad a la hora de modificar el clima motivacional, desde la cual la perspectiva de las Metas de Logro tiene su aplicación al aula de Educación Física.

## **5.2. Importancia del género y la edad en la igualdad de sexo y su relación con la cesión de responsabilidad**

Diferentes investigaciones han mostrado que las chicas adolescentes participan menos en las clases de Educación Física (Chepyator-Thomson y Ennis, 1997), así como que existe un incremento del número de chicas universitarias que abandonan la participación en actividades físicas-deportivas (Douthitt, 1994 y Jaffee y Richer, 1993).

A lo largo de la historia de la educación ha sido comprobado el trato desigual recibido por las alumnas adolescentes en materia educativa y muy fundamentalmente en las clases de Educación Física, motivo que ha llevado a

diferentes autores a dudar acerca del adecuado ambiente de participación de las alumnas en entornos de aprendizaje (Treanor, Graber, Housner y Wiegand, 1998; Wolf, Gortmaker, Cheung, Gray, Herzog y Golditz, 1993). En este sentido, según González (2005), la igualdad de oportunidades y la no discriminación por razón de sexo en materia de educación es consecuencia de la situación histórica que ha vivido la mujer en todos los ámbitos de la vida, siendo en muchos casos la “discriminación” su característica fundamental.

Según Koka, Asçi y Demirhan (2005), de entre todas las áreas del currículum de la educación actual, la Educación Física proporciona grandes oportunidades para centrarnos en las diferencias de género. Algunas de estas actitudes sexistas adquiridas por los alumnos hacen referencia al hecho de que la mayoría de niñas y adolescentes, sobre todo a partir de los 13-14 años rechazan los esfuerzos de cierta intensidad (trabajo de resistencia, potencia, etc.), mientras que los niños, por el contrario, suelen aceptar mejor este tipo de esfuerzos, bien sea por la imitación de determinados deportistas, bien por la imagen social y familiar implícita en el deporte. Del mismo modo, la mujer adolescente, en general, observa una mayor identificación de la actividad deportiva con el varón que con ella misma, aunque acepta participar en actividades masculinas en mayor medida que los chicos lo hacen con actividades catalogadas como femeninas, tal es el caso de la expresión corporal o la danza. La mujer evita entrar en competencia con el sexo opuesto en el campo de la actividad física, un sexo seguro de sus posibilidades y con liderazgo, además la orientación hacia el rendimiento y la competición que se manifiestan en las actividades físicas donde participan los chicos no responden a las expectativas de relación social y de cooperación que aparece en las chicas. Otro de los motivos que puede condicionar la interacción entre alumnos en el desarrollo de actividades físicas es el nivel de “agresividad física” a través de contactos corporales reglados que suelen ser mucho más utilizados por los chicos que por las chicas.

Los motivos que impulsan a la mujer a hacer deporte hacen referencia a factores socio-emocionales como la compañía, la diversión y la interacción social. Mientras que García Ferrando (2005) señala la salud, amistad, forma física y diversión como principales motivos. Por su parte, Derry (2002), afirma que mientras los chicos tan solo se interesan en jugar por jugar, las chicas se muestran más

interesadas en aprender la manera correcta de jugar, lo que implica el desarrollo de habilidades y estrategias de juego. En este sentido, los juegos de género constituyen un importante rol en las actitudes hacia la Educación Física. Algunos estudios se han centrado en comparar las actitudes de los chicos y las chicas, indicando mayores actitudes de los chicos hacia actividades estimulantes y de riesgo (Smoll y Schutz, 1980), mientras que las chicas mostraron actitudes más favorables hacia actividades físicas que enfatizaban la estética (Hicks, Wiggins, Crist y Moode, 2001; Smoll y Schutz, 1980).

Las investigaciones (Leslie, Owen y Sallis, 1999; Leslie, Fotheringham, Owen y cols., 2001 y Leslie, Cerin, Gore, George, Bauman y Owen, 2004) revelan que los hombres se involucran más en deportes intensos que las mujeres en cualquier rango de edad. Es por ello que si la participación en actividades deportivas en edades tempranas predice dicha práctica en un futuro (Booth, Bauman y Owen, 1997), los bajos índices de participación en actividades físicas intensas encontradas en mujeres y particularmente en edades por debajo de los 25 años, deberían de considerar la manera como las actividades físicas se presentan tanto en el medio escolar como familiar para proponer el aprendizaje de nuevos estilos que ayuden a mejorar esta situación (Leslie, Cerin, Gore, George, Bauman y Owen, 2004).

Las investigaciones además demuestran diferencias significativas de género de tal manera que los chicos tienden a tener una visión más positiva de la auto-estima y de su competencia atlética respecto a las chicas (Kremer, Trew y Ogle, 1997; Van Wersch, 1997). Esta habilidad percibida puede variar el auto-concepto en función de la actividad. En este sentido el auto-concepto de las chicas, y así su motivación y aprendizaje, estará influenciado por la actividad en cuestión (Woodhouse, 1997).

Resulta ampliamente reconocido que las chicas son más propensas a tener una baja percepción de la habilidad en clase de Educación Física que los chicos (Fox, 1994; Mason, 1995; Shropshire, Carroll y Yim, 1997; Trew, Scully, Kremer y Ogle, 1999). Dichas investigaciones encontraron que las chicas se avergüenzan más de su bajo nivel de habilidad, siendo ésta una de las razones por la que no les gusta la asignatura. En este sentido, un aspecto fundamental de interés y preocupación para las adolescentes y mujeres jóvenes hace referencia a una gran obsesión por la

aparición física, relacionándose esta obsesión con la ideología de “las mujeres como objeto” (Scruton, 1993). Ello, es consecuencia de que las chicas tiendan a tener una pobre auto-imagen, se muestren más infelices con la forma de su cuerpo y aborrezcan con mayor frecuencia la actividad física que los chicos (Aldridge, 1998; Mason, 1995).

Diferentes estudios han mostrado que las alumnas continúan recibiendo menos experiencias positivas educacionales que los alumnos en clases mixtas. Las experiencias coeducacionales para las chicas están caracterizadas por menores índices de participación (Eccles y Harold, 1991), menor oportunidad de practicar deporte, menor interacción instruccional con los profesores y mayor refuerzo de los roles estereotipados de género a través de las explicaciones y las percepciones de los profesores (Griffin, 1983; Nilges, 1998). La transmisión de bajas expectativas a través del trato diferencial por los profesores, así como del resto de los estudiantes y la estructura de la clase puede convertirse en una de los aspectos que afectan a la disminución de los niveles de autoconfianza en el área del deporte y la Educación Física (Lirgg, 1993). Por ello, las percepciones de igualdad de trato que se transmiten en el clima motivacional de clase que el maestro organiza no solamente contribuyen a que aparezcan menores comportamientos de indisciplina sino que pueden resultar interesantes para que las chicas vean con mejores ojos la participación en actividades físicas.

Papaioannou (1995) con una muestra de 1393 estudiantes griegos, analizó las relaciones entre el clima motivacional percibido en las clases de Educación Física, las metas de logro que los estudiantes, las diferentes percepciones de trato por parte del profesor hacia los sujetos con alta o baja motivación hacia el logro y los niveles de motivación intrínseca. Los resultados mostraron que los sujetos percibían que el profesor proporcionaba un trato mucho más positivo a los sujetos con alta motivación de logro frente a los sujetos con poca motivación de logro. Además, esta percepción de trato diferencial estuvo positivamente asociada a la percepción de un clima motivacional que potenciase la comparación social y negativamente relacionado con la percepción de un clima motivacional que implicara el progreso personal.



La percepción de los estudiantes orientados a la tarea se relacionó negativamente con la percepción de un trato diferencial o discriminatorio hacia los estudiantes con bajos y altos logros. Pero además argumentan, que un indicador crítico de la igualdad de trato hacia chicos y chicas es la docencia en un clima implicante a la tarea. De hecho, los datos obtenidos indican que un clima implicante a la tarea correlaciona positivamente con los profesores que no mantienen diferencia de trato entre chicos y chicas, referente a la focalización del aprendizaje, motivación y ánimo proporcionado. Por otro lado, la percepción del clima implicante al ego correlaciona negativamente con la percepción de igualdad de trato entre chicos y chicas. Los resultados mostraron a través del análisis de correlación canónica, que la percepción de criterios de éxito basados en la superación y el esfuerzo personal se relacionaba con una mayor percepción de trato de igualdad en las clases.

Posteriormente, Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa (2004) encontraron en los resultados de su investigación que la percepción de un clima implicante a la tarea está relacionado con la percepción de un trato de igualdad por parte del docente. Por el contrario, la percepción de un clima orientado al ego está asociada positivamente con la predicción de la percepción de conductas de discriminación de sexo en las clases de Educación Física y negativamente con la percepción de igualdad y la aparición de comportamientos de disciplina.

García (1994) defiende que los comportamientos de aprendizaje y las características de las chicas son diferentes de los chicos. Las diferentes investigaciones llevadas a cabo han encontrado que el contexto de la clase ha sido considerado por la mayoría de autores como una importante variable influenciadora de la auto-percepción de los alumnos y del posible logro de los estudiantes (Eccles y Harold, 1991). Al respecto, Schunk (1984) planteó que las prácticas educacionales tienen una importante influencia contextual en la auto-eficacia de los alumnos, ya que estas pueden modificar el tipo de información que reciben los alumnos. El clima de la clase, por tanto, juega un importante rol en el refuerzo de las diferencias de género presentes en las actitudes de logro, creencias y rendimientos del alumno (Lirgg, 1993).

Según Bandura (1990), los procesos de comparación social resultan mucho más difíciles para los chicos en clase de su mismo sexo debido a que el nivel de habilidad general en este tipo de clase, en una actividad tal como el baloncesto, es probablemente más alto que en clases mixtas. Por el contrario, las diferencias en los niveles de confianza entre chicas de clases mixtas y chicas de clase de mismo sexo no resultan tan marcadas como las encontradas en los chicos, lo que denota la utilización de diferentes procesos de comparación social para determinar la autoconfianza en función del sexo del alumno. Estos datos son explicados por Duda (1992) y Lirgg (1993), en término de percepción de éxito. Para estos autores, los chicos definen el éxito en términos de habilidad y comparación social, por lo que resulta evidente que se encuentren más confiados en clases mixtas donde el nivel de comparación es menor. Por el contrario, las chicas lo hacen en términos de superación personal y esfuerzo por lo que su confianza en el tipo de clase variará ligeramente de un contexto a otro.

En este sentido, y contrarios a las investigaciones señaladas anteriormente, diferentes autores afirman que bajo este tipo de contexto educativo no se permite el desarrollo completo del potencial del alumno, ya que el nivel de actividad e implicación es menor para las chicas que para los chicos en centros educativos de secundaria mixtos, así como sus oportunidades de éxito en el aprendizaje debido, a la existencia de los estereotipos entorno al género, el sexismo y las características de desarrollo propias de cada niño en cuanto al género de referencia (García, 1994; Griffin, 1983, 1984; Lee y cols., 1995; The Wellesley Collage Center for Research on Women, 1992), además la manera de interaccionar con los iguales en el caso de los chicos caracterizado por un tono verbal que se percibe en las chicas como amenazante, y la exposición al contacto físico son factores que contribuyen a la pérdida de participación (Chpyator-Thompson y Ennis, 1997; Deery y Phillips, 2002; Jaffee y Manzer, 1992; Griffin, 1983, 1984).

En este sentido, este tipo de clase ofrece a las alumnas mayores oportunidades para la inactividad y la desigualdad, por lo que resulta necesario separar el trabajo y las metas de los alumnos en función del sexo, ya que las alumnas se sienten más cómodas, presentan menos presión y consiguen más beneficios en clases de igualdad de sexo.

Otros autores encuentran en el área de Educación Física mayores niveles de autoconfianza donde las chicas exhiben una mayor interacción con sus profesoras debido a que este tipo de clase fomenta la participación, autoestima y competencia percibida (Derry y Phillips, 2002, 2004; Jaffee y Manzer, 1992; Jaffee y Ricker, 1993) y disciplina (Treanor, Graber, Housner y Wiegand, 1998), dotando a los alumnos de un mayor potencial académico,

Sin embargo, a pesar de la aparente insatisfacción de la mayoría de investigadores y educadores con las clases mixtas en Educación Física, resulta prematuro argumentar que un retorno a las clases del mismo sexo es la solución (Treanor y cols., 1998). Los resultados del estudio realizado por Solomon y Bredemeier (1999), muestran que los chicos están caracterizados por poseer mayor ventaja en el deporte por ser más hábiles (especialmente los chicos y chicas entre 6-11 años de edad), juzgando la habilidad de los mismos como una de las principales causas de la existencia de la estratificación en el deporte, reclamando un equilibrio en la igualdad de intereses y necesidades de ambos géneros, no encontrándose relaciones significativas entre la madurez del razonamiento moral en chicos y los juicios legales acerca de la estratificación por género en deporte.

Nicholls (1984) encontró que las clases de Educación Física mixtas no eran negativas para todas las chicas y positivas para todos los chicos. Además, las chicas más diestras se sentían más a gusto, mientras que los chicos menos diestros eran intimidados en las clases mixtas.

Así pues, ¿qué pretende la cesión de responsabilidad en la organización de un clima coeducacional? Parece que los modelos de enseñanza que se instauran en la enseñanza coeducacional no aportan en el género femenino la percepción que la práctica de actividades físicas pueda atender a las expectativas que éste demanda. Las cuestiones planteadas con anterioridad acerca de la falta de igualdad de trato en las clases mixtas apuntan a la necesidad de someter los estilos de enseñanza a reflexión a través de la práctica de nuevas experiencias. Ello, pasa por comprobar si permitir al alumno que asuma determinadas decisiones que afectan a su enseñanza

implica una mejor aceptación de los ambientes de aprendizaje por parte del género femenino.

Lejos de abogar por la separación de las prácticas físico-deportivas, el interés se centra en conocer si los estilos que ceden responsabilidad al alumno y las técnicas centradas en el diálogo, la utilización de este para la comprensión y la construcción de conocimientos compartidos entre los alumnos a partir de la creación de actividades donde el respeto por la habilidad centre el debate entre los géneros, aportan comentarios coherentes sobre la posibilidad que los estereotipos no impongan su fuerza el uno sobre el otro en detrimento del interés por la participación del género femenino.

Sería cargar excesivamente sobre la escuela la falta de participación de las chicas sin tener en cuenta las creencias que van adquiriendo en el condicionamiento social. Las investigaciones ya apuntan hacia la influencia que el marco de desarrollo familiar tiene en la formación de creencias y hábitos en edad infantil y la posterior suplantación de la familia por el grupo de iguales. Lo que hasta hoy parece poco admitido es que la puesta en práctica de estilos de enseñanza desde la escuela pueda afectar al cambio de creencias en el alumno precisamente por el peso considerable que la familia y los iguales tienen en la configuración de éstas. Por tanto, parece que la escuela no puede influir del mismo modo que lo hace el ambiente familiar y social.

Desde luego, estas circunstancias son las que señalan hacia la discriminación de la mujer y la reproducción de los estereotipos sociales, no atendiendo a las características que el género femenino reclama para la participación en actividades físico-deportivas en el mismo grado que los hombres. Por otro lado, el hecho de que las chicas se muestren más interesadas en el desarrollo de la habilidad y las estrategias de juego que en el sentimiento de placer que se desprende por el hecho de jugar como sucede en los chicos, sugiere la inclinación de las chicas por el proceso de la tarea y no simplemente por el resultado.

La orientación de una evaluación que permita a los alumnos participar desde la toma de decisiones del proceso viene recogida en la aceptación de

responsabilidades que el maestro delega para hacer frente a la evaluación de la habilidad desde la participación en la construcción de las tareas. Los puntos de encuentro en la cesión de responsabilidad pasan por el entendimiento necesario de los diferentes puntos de vista en la realización de las tareas. Así, por ejemplo, la construcción de un juego reglado responderá a las expectativas de ambos géneros si tienen la autonomía necesaria para que sus decisiones se puedan negociar y desarrollar en sintonía con los otros. En este sentido, la cesión de responsabilidad permite a los géneros tomar decisiones sobre los aspectos de las tareas que les motiva para la práctica, tomando las obligaciones contraídas importancia en la construcción de las actividades y en la posterior evaluación que se hace de ellas.

### **5.3. La práctica de actividad física según la igualdad de sexo percibida y su relación con la cesión de responsabilidad**

El hecho de que las chicas consideren más importante la cooperación, la interacción y la participación con sus compañeros puede tener un efecto sobre la cantidad de práctica. Desde el punto de vista motriz, Kaplan (1984) argumenta que todos los cambios desde el comienzo de la adolescencia dan como resultado unas determinadas habilidades psicomotrices caracterizadas en una primera fase por la escasez de fluidez en el movimiento, falta de funcionalidad y falta de seguridad en sí mismo, mientras que en su segunda fase se produce un incremento cualitativo y cuantitativo de las habilidades motoras respecto al sexo, los chicos sobrepasan en fuerza muscular, velocidad y coordinación general a las chicas, los tiempos de reacción del varón son más cortos y constantes y las mujeres demuestran mayor destreza manual, aparece mayor potencia en el gesto, mayor coordinación motriz, alternancia de movimientos eficientes y expresión lúdica de actividades ajustándose a normas y reglas de juego. El notable desarrollo físico de los chicos frente al de las chicas en término de fuerza, y velocidad, no solo constituye un factor de intimidación para las alumnas, sino que también juega un papel importante en aquellos alumnos del mismo sexo que poseen menos cualidades físicas (Derry, 2002). Sin embargo, según el autor, los chicos no intimidan intencionadamente a las chicas en las clases de Educación Física sino que, a través de su interacción, su manera de jugar, así como la manifestación abierta de fuerza y superioridad física, infunden desinterés en la participación de las chicas.

En los últimos tiempos ha habido una creciente concienciación acerca de las marcadas actitudes negativas que muestran las adolescentes femeninas hacia la actividad física en general. Según Scraton (1992) y Shropshire y cols. (1997), estas formas oscilan entre el escaso entusiasmo hacia las actividades deportivas extra curriculares, la no participación en las mismas y la disminución de la capacidad de elegir actividades físico-deportivas en Educación Física. Las consecuencias derivadas de estas actitudes son varias ya que las adolescentes no solo pierden una parte vital de su educación y experiencia, sino que además ello se traduce en términos de pérdida de aspectos beneficiosos para la participación en el deporte tales como la salud, la auto-estima y la diversión (Health Education Authority, 1998). Estas pérdidas no solo ejercen sus efectos en la etapa escolar, sino que se extienden a los estilos de vida posteriores al colegio, así como a los aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida (Deem y Gilroy, 1998; Wright y Dewar, 1997). La diferencia en la forma de practicar en actividades físico-deportivas según el género de pertenencia presenta la difícil tarea de buscar estrategias de enseñanza donde los intereses y expectativas de chicos y chicas puedan convivir dentro del aula.

Desde luego, el entendimiento y el respeto por los gustos de los otros constituye la aceptación de la diversidad patente también en las cuestiones de género que abarcan por descubrir y compartir los comportamientos ajenos para formar parte de la afiliación personal en la práctica de los alumnos.

La práctica deportiva de la mujer en el deporte de competición resulta inferior respecto a la del hombre, siendo menor a medida que se eleva la exigencia deportiva (el 44% en edad escolar y el 30% en deportistas de elite). Dickerson y Sparkes (1988) encontraron que las chicas de 11 años preferían la educación saludable y mostraban menor interés por los juegos que los chicos.

Por la tanto, la actividad física y deportiva que practican las chicas adolescentes y mujeres jóvenes tanto fuera del colegio como en la etapa post-educacional responden a actividades de tipo individual y estéticas tales como el aeróbic y la natación, opuestas estas a los juegos deportivos competitivos. En algunos de los casos la oferta de actividades físico-deportivas en las clases de

Educación Física no refleja estas necesidades (Sports Council, 1998 y Williams y Woodhouse, 1996). Wright y Dewar (1997) en su investigación sobre actividad física de mujeres adultas indican que éstas experimentan placer en diferentes tipos de actividades muy pocas de las cuales se encuentran asociadas a actividades tradicionales enseñadas en el colegio. Este aspecto representa desigualdad de oportunidades así como discriminación en las chicas.

Lo expuesto hasta el momento hace pensar si los estilos de enseñanza respetan la forma de abordar la diversidad de género o por el contrario, el problema se circunscribe a la técnica de enseñanza del maestro en el momento de presentar los contenidos y si estos se muestran sin influencias estereotipadas. Lo que sí parece claro, es que los estilos que proporcionan una mayor autonomía y libertad para la práctica pueden mejorar el interés del alumno por la participación. Por tanto trabajar desde el interés personal del alumno es proponer la construcción del currículo para acercar la participación, partiendo del nivel de eficacia individual y de la satisfacción por la intervención en las actividades. En todo este proceso, la evaluación entendida no como una actividad de plazo corto, si no como el espacio en el que transcurren las actividades a lo largo del curso escolar se presenta al alumno situándola como una responsabilidad personal con su aprendizaje, siendo protagonista de lo que quiere aprender para llegar a ser.

La cesión de responsabilidad se presenta en el marco de la participación en las actividades que tienen lugar a lo largo de la evaluación, permitiendo que la justificación y los juicios propios y compartidos constituyan la comprensión por la habilidad y los gustos de los otros, sin necesidad de establecer una jerarquía en la eficacia de la tarea. Aunque el alumno es consciente de los gustos de cada género y de las actitudes que se muestran, el estilo de enseñanza busca crear un contexto que parte de la autonomía para defender las realizaciones personales e integrar los diferentes intereses aprendiendo a compartir lo que no es propio.

En esta línea, según Brustad (1993), Jaffee y Manzer (1992) y Jaffee y Ricker (1993), los factores que afectan a la continuidad de participación en actividades físicas de las chicas incluyen el tiempo dedicado al aprendizaje de habilidades, el nivel de disfrute en la participación, la auto-estima, los beneficios para la salud

recibidos a través de la participación y la percepción de competencia atlética. En definitiva, las variables correspondientes a diversión, preocupación por sí mismo y competencia física percibida han sido citadas en las investigaciones como importantes determinantes para la continuidad de actividad física en la edad adulta (Brustad, 1993; Csikszentmihalyi, 1996; Jaffee y Manzer, 1992 y Jaffee y Ricker, 1993).

Si las alumnas disfrutan de sus experiencias en las clases de Educación Física presentarán mayores posibilidades de continuar dichas clases en la etapa universitaria, así como en la participación de actividades físicas y deportivas en edad adulta (Sallis, Simona-Morton, Stone, Corbin, Epstein, Faucette, Iannotti, Pillen, Klesges, Petray, Rowland y Taylor, 1992).

Es evidente que las alumnas necesitan de una especial atención para descubrir y creer en su propia competencia. Esto podría facilitarse a través de la utilización de estrategias de enseñanza centradas en el alumno tales como “juegos de enseñanza para el entendimiento” y el uso de construcciones lúdico-deportivas que fomenten la auto-mejora del alumno en ambientes de logro en vez de usar estrategias centradas en la comparación entre sujetos (Fox, 1994). Dentro de esta perspectiva, la cesión de responsabilidad al alumno para tomar decisiones sobre su propia evaluación en las asambleas de clase, utiliza el diálogo para la comprensión de las diferentes habilidades y supone un marco adecuado para conocer las opiniones del alumno respecto a su habilidad y la de los demás, constituyendo la reflexión del aula un buen lugar donde el alumno puede tener referencias sobre lo que le preocupa en la práctica. Aunque, igualmente importante resulta la necesidad de dotar de una menor competitividad y de una atmósfera dominada por los chicos en las clases de Educación Física, en las cuales, las chicas sean animadas y permitidas al aprendizaje de forma más positiva (Griffin, 1989; Stanworth, 1983 y Wright, 1997).

A este respecto, Treanor y cols., (1998) realizaron un estudio durante un curso escolar, en primer lugar utilizaron una muestra compuesta por clases mixtas y en segundo por clases del mismo sexo. Los resultados encontrados revelaron que los chicos perciben tener más destreza, fuerza y resistencia y se encuentran más unidos



a la Educación Física que las chicas quienes perciben tener menos vinculación con dicha asignatura.

En lo que respecta al gusto del alumno por la práctica en la clase de Educación, una investigación realizada por Williams y Woodhouse (1996) con una muestra cercana a tres mil estudiantes (chicos y chicas) de entre 9 y 11 años pertenecientes a colegios mixtos encontraron que el 14.5% de las chicas no les gustaba la Educación Física frente al 5.2% de los chicos, aportaciones corroboradas por investigaciones tales como las llevadas a cabo por Mason (1995), Shropshire, Carroll y Yim (1997).

#### **5.4. Medida de la igualdad de sexo percibida**

A pesar del creciente interés por determinar el contexto educativo más apropiado para garantizar la igualdad de oportunidades educativas a todos los alumnos, fundamentalmente a aquellos de sexo femenino, son aún pocos los estudios llevados a cabo y consecuentemente, pocos los instrumentos elaborados para tal fin.

La mayoría de autores aplican en sus estudios escalas elaborados para medir diferentes aspectos tales como el auto-concepto, motivación o interés del alumno estableciendo la diferencia en función del tipo de centro de pertenencia del alumno, bien mixto, bien de igualdad de sexo.

En este sentido, para medir el perfil de auto-percepción de las adolescentes, Harter (1988) elaboró la escala denominada "Self-perceptions profile for adolescence". Esta escala fue elaborada para alumnas de 13 a 15 años y está compuesta por nueve subescalas cuyos Alfa de Cronbach oscilaron entre .74 y .93.

Del mismo modo, Brustad (1993) diseñó una escala para medir la atracción de los alumnos hacia la Educación Física, denominada CAPA (Children's attraction to Physical Activity). La escala está compuesta por 44 ítems y 9 subescalas denominadas, actividad física vigorosa, juegos y deportes preferidos, importancia de la actividad física, aceptación de los iguales en el juego y el deporte, diversión en el

ejercicio físico, competencia de los iguales, rol de los padres, compromiso de los padres y diversión de los padres en la actividad física.

En relación con las actitudes del alumno hacia la Educación Física, Demirhan y Altay (2001) crearon la escala "Attitudes Toward PE Scale", compuesta por 24 ítems y cuyas respuestas fueron puntuadas en una escala tipo Likert cuyos rangos de puntuación oscilaron entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

En relación con la percepción del alumno de la igualdad de trato o discriminación percibida de su profesor de Educación Física, encontramos la escala creada por Papaioannou (1998). Dicho instrumento de medida se divide en dos: uno para los chicos y otro para las chicas. Así los cuestionarios se denominan: La percepción del ambiente de clase en Educación Física con respecto a los logros de los chicos (The Perceived Physical Education Class Environment With Respect to the Achievement of Boys Questionnaire: PPECE-BQ) y La percepción del ambiente de clase en Educación Física con respecto a los logros de las chicas (The Perceived Physical Education Class Environment With Respect to Girls' Achievement Questionnaire: PPECE-GQ). Ambos cuestionarios fueron desarrollados inicialmente en 74 ítems, posteriormente se redujeron a 42 ítems agrupados en 6 factores: percepción del ajuste de las lecciones para los chicos, percepción de la motivación para los chicos, percepción de la autonomía para los chicos, percepción de la focalización del profesor en el aprendizaje de los chicos, percepción del ánimo proporcionado por el profesor a los chicos y percepción del control y las reglas por parte del profesor hacia los chicos. Los mismos factores son desarrollados para las chicas sustituyendo chicos por chicas.

En esta línea, Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos y Blázquez (2003) crearon el cuestionario de percepción de igualdad de trato y discriminación en Educación Física. La escala está compuesta por 19 ítems, 12 relacionados con la igualdad de trato y 7 con la discriminación cuyos alphas oscilan entre .84 y .72, sus respuestas se presentan en una escala tipo Likert cuyos rangos de puntuación oscilan entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

## **6. La cesión de responsabilidad y la práctica de actividad física relacionada con la salud**

### **6.1. Algunas cuestiones sobre la práctica de actividad física relacionada con la salud y la utilización de estrategias basadas en la cesión de responsabilidad al alumno para su autoevaluación**

La disposición positiva o negativa hacia la práctica de actividad física parece depender en gran medida de la actitud que presente el individuo y de la presión social percibida. Autores como Hagger, Chatzisarantis y Biddle, (2002) y Hausenblas, Carron y Mack, (1997) apuntan hacia el mayor peso que la actitud tiene frente a la conducta percibida. Así, la actitud puede estar orientada hacia el resultado, valoración referida al éxito o el fracaso y también puede darle más importancia a la propia vivencia de la práctica, orientada al proceso.

Por otro lado, el punto de partida para conocer las relaciones entre la actividad física y la salud no son sus características objetivas, sino los gustos y las preferencias de las personas y los grupos que la practican (Pérez Samaniego y Devís, 2004). En este sentido, la percepción de satisfacción y una valoración positiva de los alumnos por la práctica de actividad físico-deportiva, se relaciona con un clima de autonomía y responsabilidad en el aula de Educación Física (Cervelló y cols., 2004; Duda, 2001; Jiménez, 2003; Roberts, 2002).

La perspectiva de una Educación Física orientada al bienestar que proporcione satisfacción personal en su realización se plantea desde la percepción subjetiva de la salud como aspecto vinculado al proceso de práctica, como el autoconocimiento, las relaciones interpersonales y la diversión (Pérez Samaniego y Devís, 2003). Es decir, el conocimiento de la práctica se establece como una posible relación entre la actividad física y la salud. Por ello, los alumnos que pueden evaluar sus propios conocimientos pueden formar un significado más certero de las características de la actividad física relacionada con la salud.

El fomento de un estilo de vida basado en la valoración adecuada de los hábitos de práctica físico-deportiva en condiciones óptimas surge a partir de la reflexión que el alumno hace de su práctica y constituye no solo un objetivo de la enseñanza sino que debe estar presente en todos aquellos procesos que configuran la vida diaria del aula de Educación Física donde el alumno se ve inmerso. La organización de las tareas y los agrupamientos, la utilización del tiempo de clase, las expectativas que la práctica despierta en el alumno, la satisfacción, el compromiso, el esfuerzo, la evaluación de la práctica y las interacciones con los miembros del aula. Todos estos aspectos del quehacer diario conviven con el comportamiento psicológico del alumno, interrelacionando el contexto de procedencia social y cultural con el que se manifiesta en el aula.

Por otro lado, autores como Roopnarine, Hossaine, Gill y Brophy (1994) destacan la importancia de la realidad social, cultural y económica de los alumnos en la construcción de ambientes de aprendizaje que fomenten un estilo de vida donde la salud cobra importancia. Parece que el impacto del entorno próximo al niño, familia, compañeros y medios de comunicación delimita una identidad cultural que valora de forma diferente las virtudes de una comunidad. Así, la actividad lúdica es el resultado de participar en un ambiente cultural o subcultural específico (Henández Álvarez y cols., 2004). Por lo tanto, el alumno presenta unos conocimientos e indicadores de autonomía, de competencia y de relación con los iguales, que ha construido en otros contextos diferentes al aula.

Cómo procurar que el alumno vaya transformando la información para promover un uso apropiado de los conocimientos requerirá trabajar la toma de decisiones para desarrollar la autonomía. Ello, se relaciona con el desarrollo de la capacidad de autoevaluarse que deberá ser instruida mediante la enseñanza del proceso. Al alumno se le plantea la posibilidad de que manifieste lo que pretende alcanzar o desea conseguir a través de la elección de conductas motoras que él planifica y posteriormente ejecuta, cediéndole responsabilidad para que emita un juicio sobre su acción, mostrando a través del diálogo la impresión que tiene de sus realizaciones. A cada individuo le corresponde una conducta personal que es fruto de su interacción con los diferentes contextos donde se relaciona. De tal forma, que permitir al alumno que tome decisiones sobre sus acciones y justifique sus

comportamientos es proporcionarle iniciativas para que disponga de sí mismo rigiendo sus propios intereses mediante el poder que ejerce. Autores como Albiñana y cols. (2000) y un estudio con preadolescentes de Markey y cols. (2001) apuntan hacia las relaciones que pueden existir entre las características personales y la elección de una conducta saludable.

La enseñanza debe proporcionar oportunidades para que los sujetos aprendan a controlar la personalidad, autorregulando sus actuaciones. Con estas pretensiones, la cesión de responsabilidad en la evaluación muestra las diferencias individuales proporcionando un buen escenario para que el discurso sobre el control individual promueva hábitos saludables. En este sentido, dotar al alumno de las estrategias necesarias para escuchar lo que tiene que decir es sumergirlo en experiencias en las que puede tomar decisiones sobre como ha organizado el tiempo de clase y lo que piensa de ello, esperando que repercuta en la distribución futura de su tiempo libre, haciendo válida la hipótesis de Sallis y Mckenzi (1991) donde recogían que la participación en actividades físicas de los niños en edad escolar aumenta la probabilidad de seguir participando en tales actividades cuando sean adultos. En consecuencia, los obstáculos que presentan la falta de concordancia y coordinación entre el contexto social y educativo apuntan hacia un cambio en los planteamientos de enseñanza de la Educación Física escolar para que la escuela pueda contribuir al aprendizaje de la salud y la calidad de vida.

Así, Kemmis y Fitzclarence, (1986) señalaban que el interés por la educación es la autonomía y el derecho a ejercer la libertad racional permitiendo a las personas liberarse de las formas coercitivas que las relaciones dentro del contexto social de referencia tienen en la acción humana. Es lo que Paulo Freire (1972) describía como la necesidad de crear un proceso de concienciación que prepare a las personas para luchar contra los obstáculos de su humanización. La búsqueda de equilibrio en las estrategias que involucran tanto a alumnos como educadores y padres en la participación de actividades físicas para encontrar canales que comuniquen los diferentes contextos de referencia del alumno podría transformar los diferentes puntos de vista para llegar a puntos de encuentro, en este camino se encuentran las estrategias basadas en la cesión de responsabilidad al alumno y la construcción de un modelo evaluador que permita a los alumnos dar a conocer sus experiencias de

referencia para que a través de la participación en las actividades de evaluación se pueda afrontar la modificación de creencias y hábitos relacionados con la salud.

Desde la perspectiva ecológica, la salud es una responsabilidad personal fruto del contexto y de las condiciones individuales. Un proceso evaluador basado en la cesión de responsabilidad al alumno permite la autonomía para elegir los niveles de eficacia que se van llevar a cabo en el desarrollo de las tareas. Los estudios de Yonemura, Fukugusako, Yoshinaga y Takahashi (2003) concluían afirmando que cuando los alumnos participaban en la evaluación de la efectividad de su habilidad, mostraban un mayor compromiso hacia el aprendizaje.

Cómo repercute este compromiso en el autoconcepto físico, en la percepción de autoeficacia y en la realización de actividades. Será una cuestión que explicaría la potenciación de las capacidades del individuo para afianzar su autoconfianza en la práctica de actividades físicas

A este respecto Schempp (1981) atendiendo a los resultados encontrados en la comparación de dos modelos de enseñanza uno vertical y otro horizontal apuntaba que permitir al alumno participar en la toma de decisiones desarrollaba en los estudiantes del grupo de enseñanza horizontal un autoconcepto más saludable, necesitando el estudio diferenciar si la edad afectaba de igual manera en la toma de decisiones. Desde esta perspectiva el sentimiento de autoeficacia y competencia como predictor más fuerte del autoconcepto físico (Allison y cols., 1999) se vería afectado según la participación que los alumnos tuvieran en las decisiones de aula. En este sentido, Serrano y cols. (2000) señalan como beneficio de la práctica de actividad física desde el punto de vista psicológico, la mejora del autoconcepto, la autoestima y la función intelectual, siendo éstas sensaciones de bienestar necesarias para la autoconfianza, la motivación de los niños hacia la práctica de actividad física y para que se manifiesten actitudes orientadas hacia la salud.

## OBJETIVOS

### 1. Objetivos generales

- Construir y validar un instrumento de medida que nos permitiera obtener información acerca de la importancia que los alumnos le conceden a la cesión de responsabilidad en la evaluación.
- Construir y validar un instrumento de medida que nos permitiera obtener información acerca de la percepción del autoconcepto físico en la edad de la muestra de escolares estudiados.
- Validar los instrumentos de medida utilizados a la edad de la muestra de escolares estudiados.
- Determinar los efectos que un modelo de enseñanza basado en la cesión de responsabilidad al alumno en la evaluación tiene en el aula de Educación Física.
- Establecer comparaciones entre un modelo de enseñanza basado en la participación del alumno en la toma de decisiones de la evaluación y otro donde la toma de decisiones se centra en el maestro.
- Conocer las disposiciones motivacionales de los escolares que participan en un modelo de intervención basado en la cesión de responsabilidad en la evaluación en el aula de Educación Física.
- Analizar las relaciones existentes entre la frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar, el género y la edad de los escolares según su afiliación a un modelo de enseñanza basado en la cesión de responsabilidad al alumno a lo largo de la evaluación.
- Determinar los efectos que la cesión de responsabilidad al alumno tiene en relación a la toma de decisiones de la evaluación, en la percepción del autoconcepto físico, en la percepción del clima motivacional, en la orientación

motivacional, en las actitudes hacia la Educación Física relacionadas con la salud, en la percepción de igualdad de sexo, y en la autorregulación de los alumnos para mantener la disciplina en clase.

- Determinar la relación existente entre las variables independientes objeto de estudio: edad de los alumnos, género y frecuencia de práctica deportiva con la percepción del autoconcepto físico, la percepción del clima motivacional, la orientación motivacional, las actitudes hacia la Educación Física relacionadas con la salud, la percepción de igualdad de sexo, y la autorregulación de los alumnos para mantener la disciplina en clase.
- Aprovechar el trabajo realizado durante el procedimiento de la investigación para plantear iniciativas metodológicas interpretativas que permitieran la continuidad de las investigaciones sobre cesión de responsabilidad al alumno tanto en el resultado como en el proceso de la evaluación y que vinieran a enriquecer la información ofrecida.

## **2. Objetivos específicos**

- Analizar el valor que los alumnos le conceden a la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación.
- Analizar el papel que juegan los alumnos en la cesión de responsabilidad en el proceso de la evaluación.
- Conocer si existen diferencias en la percepción de la competencia físico-deportiva, de la apariencia física, de la fuerza y de la autoconfianza en base a la afiliación de los escolares a un modelo de enseñanza donde se cedan responsabilidades tanto en el resultado como en el proceso de la evaluación o en un modelo donde la responsabilidad en la toma de decisiones se centre en el maestro.



- Describir la predisposición de los escolares participantes en función del modelo de enseñanza utilizado a valorar las actitudes relacionadas con la salud en Educación Física tanto hacia el resultado como en el proceso.
- Examinar las opiniones que los escolares participantes tienen en relación a la igualdad de trato o discriminación que perciben del maestro según su género de pertenencia y el modelo de enseñanza en el que intervienen.
- Conocer cómo afecta el modelo de enseñanza al que están afiliados los escolares respecto a la percepción de las orientaciones de meta y los criterios de éxito.
- Describir el clima motivacional percibido por los alumnos y transmitido por el maestro según su afiliación al modelo de enseñanza.
- Explicar las razones que presentan los alumnos para ser disciplinados en el aula de Educación Física y su relación con la cesión de responsabilidad a lo largo de la evaluación.
- Explicar la percepción de los alumnos de las estrategias empleadas por el maestro para mantener la disciplina en el aula de Educación Física y su relación con la cesión de responsabilidad que el maestro realiza en la evaluación.

## HIPÓTESIS

### 1. Hipótesis

- La aplicación al aula de un modelo de cesión de responsabilidad al alumno a lo largo de la evaluación permite que el educador organice el clima motivacional proporcionando autonomía y responsabilidad, ello hace que los alumnos valoren de forma más positiva las clases de Educación Física (Duda, 2001; Roberts, 2001; Cervelló y cols., 2004; Jiménez, 2004).
- Los alumnos que evalúan su efectividad en clase de Educación Física, orientan su aprendizaje menos al rendimiento y más hacia el aprendizaje motor de la tarea, mostrando mayor compromiso hacia el aprendizaje (Yonemura, Fukugasako, Yoshinaga y Takahashi. 2003). La participación en la evaluación a través de la cesión de responsabilidad para que el alumno evalúe sus progresos contribuirá a esta situación.
- Los alumnos que participan en la evaluación a través de la cesión de responsabilidad, valoran más la responsabilidad que el educador les concede. Así, Goudas, Dermitzaki y Bagiatis (2000); Ntoumanis (2001); Standage y Treasure (2002); Hassandra, Goudas y Chroni (2003) argumentan que los alumnos a los que se les suministra la oportunidad de elegir, de participar en clase y de tomar decisiones hacen su participación más agradable.
- La cesión de responsabilidad aumentará las percepciones que el alumno tiene del rol participativo que juega en la evaluación. Según Hassandra, Goudas y Chroni (2003) la oportunidad de elegir y tomar decisiones hace de la participación un instrumento necesario para que el alumno perciba la necesidad de participar.
- El género se presentará como una variable que afecta de forma desigual a la percepción que los alumnos tienen de la cesión de responsabilidad en la evaluación. Delgado (1991) expone que los estilos de enseñanza eficaces que fomentan la participación del alumno en el diseño de la enseñanza a través de la intervención en su propia evaluación se caracterizan por saber conjugar entre

otras cosas la implicación del alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando la participación en el aprendizaje del compañero. Sicilia (2002) añade que esta participación debe favorecer el trabajo en grupo y la ayuda colaborativa como medio para lograr los objetivos de interrelación social. En este sentido, Calvo y cols. (2001) y Ruiz y cols. (2004) plantean que chicos y chicas tienen diferentes estilos de interacción con respecto a las actividades de enseñanza, las chicas tienen preferencias más cooperativas mientras los chicos prefieren la mayor demostración de capacidad mediante la comparación con los compañeros. En este marco de referencia, las chicas valorarán en mayor grado que los chicos la cesión de responsabilidad.

- La edad del alumno se presentará como una variable determinante en la orientación al ego y en la valoración de la participación en la evaluación a través de la cesión de responsabilidad. Así pues, conforme el alumno avanza en edad la actitud favorable hacia la participación en el aula de Educación Física desciende en relación a alumnos menores (Mowatt y cols., 1988; Carre y cols., 1980; Xiang y Lee, 2002), dicha situación afectará a la menor importancia concedida por los alumnos mayores en la participación de las actividades de evaluación.
- Las chicas obtendrán puntuaciones más bajas en los dominios del autoconcepto físico (Weiss y Bredemeier, 1983; Jackson y Marsh, 1986; Marsh, 1998; Eklund, Whitehead y Welk, 1997; Boyd y Hrycaiko, 1997; Goñi y Zulaika, 2000; Hagger, Biddle y Wang, 2005; Moreno y Cervelló, 2005) independientemente de su participación o no en programas de cesión de responsabilidad en la evaluación.
- Siguiendo los resultados de Wallhead y Ntoumanis (2004) donde no encuentran diferencias en la competencia física percibida entre un grupo de alumnos al que se le concede autonomía de decisión y se le cede responsabilidad en la enseñanza y otro donde las decisiones se centran en el maestro, plantearemos que el grupo de alumnos que participan en el programa de cesión de responsabilidad a lo largo de la evaluación no presentará diferencias significativas en la percepción de la competencia física, en relación al grupo de enseñanza tradicional.

- Según los resultados encontrados por Schemp (1981) los alumnos que participan en un modelo de enseñanza menos directiva desarrollan actitudes más orientadas hacia la salud. Así que, plantearemos que los alumnos que participan en modelos de enseñanza donde se ceden responsabilidades a lo largo de la evaluación, donde la posición del maestro se caracteriza por ser menos directiva, orientarán sus actitudes en menor medida hacia el resultado de la actividad física relacionada con la salud.
- Los alumnos que participan en la evaluación a través de la cesión de responsabilidad orientarán su motivación más a la tarea que al rendimiento, estableciendo que la transmisión de un clima implicante a la tarea disminuye la orientación al ego (Papaioannou, Marsh y Theodorakis, 2004; Weigand y Burton, 2002).
- Los alumnos que participan en programas de cesión de responsabilidad a lo largo de la evaluación modificarán las diferentes relaciones que numerosas investigaciones encuentran acerca de la mayor orientación a la tarea de las niñas y al ego en los niños (Balaguer, Tomás y Castillo, 1995; Carr y Weigand, 2001; Cervelló, 1996; Duda, 1988; Duda y Whitehead, 1998; Escartí, Cervelló y Guzmán, 1996; Fontayne, Sarrazin, Famose, 2001; Gano-Overway y Duda, 2001; Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon, 1995; White y Duda, 1994; White, Kavassanu y Guest, 1998).
- Los alumnos que participan en la evaluación utilizando estilos de enseñanza centrados en la toma de decisiones del maestro se mostrarán en el caso de los niños, relacionados con un clima implicante al ego, y en las niñas con un clima implicante a la tarea, según se desprenden de las investigaciones de (Carr y Weigand, 2001; Duda, 1988; 1989; Kavassanu y Roberts, 1996; Ntoumanis y Biddle, 1999; White y Duda, 1994; White, Kavassanu y Guest, 1998).
- La utilización de modelos de enseñanza donde se cede responsabilidad al alumno en la evaluación para que evalúe su efectividad en la tarea no presentará diferencias en la percepción de igualdad de trato entre chicos y chicas. Como indica Papaioannou (1995) la docencia en un clima implicante a la tarea

correlaciona positivamente con los profesores que no mantienen trato diferencial entre chicos y chicas.

- Los alumnos que participan en la evaluación utilizando estilos de enseñanza centrados en la toma de decisiones del maestro se mostrarán relacionados en el caso de los niños con la percepción de igualdad de trato y en las niñas con la percepción de discriminación. Las investigaciones de Cervelló, Jiménez, Fenoll, Ramos, Del Villar y Santos-Rosa (2002) y Cervelló, Del Villar, Jiménez y Blázquez (2003) apuntan hacia una relación entre la discriminación percibida y las niñas y la igualdad de trato y los niños.
- Los alumnos que suelen participar en la toma de decisiones de la evaluación utilizando la cesión de responsabilidad manifestarán más énfasis en la percepción de las estrategias utilizadas por el maestro y en las razones expuestas por los alumnos para mantener la disciplina en el aula que los alumnos que son enseñados a partir de modelos de enseñanza donde la toma de decisiones de la evaluación recae en el maestro. Según Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa (2004) si las estrategias utilizadas por el docente corresponden a la percepción del alumno de un clima implicante a la tarea se asociará a la aparición de comportamientos de disciplina.
- Los alumnos que participan en la evaluación a través de la cesión de responsabilidad en el aula no presentarán las relaciones que se establecen en los resultados de las investigaciones en el ámbito educativo por (Jiménez, 2001; Jiménez, Cervelló y Julián, 2001; Kavussanu y Roberts, 2001) que han mostrado relaciones positivas entre el sexo femenino y la disciplina, así como entre el sexo masculino y la indisciplina.

## **I. Estudio 1**

### **1. La Escala de responsabilidad en la evaluación en Educación Física**

#### **1.1. Descripción y proceso de construcción de la escala de responsabilidad en la evaluación en Educación Física**

##### **1.1.1. Primera fase. Muestra, procedimiento e instrumento**

La participación de los alumnos en el proceso evaluador pasa necesariamente por entender la evaluación como diálogo (Santos Guerra, 1995). El interés por establecer mecanismos para la participación de los alumnos en la evaluación, de acuerdo con las posibilidades que su edad les permita, fue el punto de inicio de la investigación. Ello, supuso afrontar la cesión de responsabilidad como parte integrante de la evaluación participativa para poner énfasis en tareas intelectuales que manifiesten la evaluación implícita, espontánea e instituida (Barbier, 1993).

Para ello, procedimos a la elaboración de un instrumento de medida que nos aportara información acerca de cómo valoraban los estudiantes de tercer ciclo de Primaria de la Región Murcia la cesión de responsabilidad cuando participaban en la evaluación.

La construcción del cuestionario se realiza a partir de una extensa revisión bibliográfica, donde se van construyendo los aspectos más importantes sobre los que deben girar los ítems. La redacción de los mismos surge del trabajo de campo de cuatro miembros de la Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes (UNIVEFD) de la Universidad de Murcia, expertos en evaluación en Educación Física.

La elaboración de los ítems intentan abordar los principios de la evaluación democrática (ej.: “Desearía poder decirle al maestro la nota que merezco”), ventajas, obstáculos e inconvenientes para la participación educativa (ej.: “Trabajar junto al maestro de Educación Física en decidir mi nota es importante”), la promoción de la conciencia crítica en los alumnos (ej.: “Los alumnos podemos decidir la nota que nos

merecemos en la asignatura de Educación Física”) e intentan no solo recoger información del alumno sino proporcionar experiencias educativas adecuadas a través de la reflexión que los alumnos realizan en valorar la escala.

Se pidió la colaboración de 20 alumnos y 20 alumnas de cuatro centros educativos distribuidos en alumnos de 10 y 11 años. Conforme los ítems se iban construyendo se sometían al criterio de los alumnos a través de entrevistas con el grupo seleccionado. Así, las frases que construían los educadores relacionadas con los tres factores objeto de estudio eran interpretadas por los alumnos anotando las palabras que no tenían claras, modificando la estructura de la frase, dialogando sobre el significado o cambiando el tiempo verbal. De este estudio inicial obtuvimos 18 ítems conseguidos a partir de la puesta en común para la comprensión general de las frases. Agrupamos los ítems en tres factores (anexo 1), el valor que los alumnos le conceden a la cesión de responsabilidad en la evaluación (1, 4, 7, 10, 11 y 15), el rol que ocupan los alumnos en la cesión de responsabilidad de la evaluación (2, 6, 9, 14, 17 y 18), y el concepto que tienen de la cesión de responsabilidad en la evaluación (3, 5, 8, 12, 13 y 16). Con el primer factor queríamos conocer la importancia que los alumnos le concedían a la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación, con el segundo el papel que juegan los alumnos cuando se les cede responsabilidad en el proceso de evaluación y con el tercero que entendían por cederles responsabilidad en la evaluación en el área de Educación Física.

### **1.1.2. Segundo Fase. Muestra, procedimiento e instrumento**

La muestra seleccionada fueron 231 alumnos repartidos de la siguiente forma: 121 alumnos de 10 años (67 niños y 54 niñas) y 110 de 11 años (63 niñas y 47 niños). Elaborada la primera escala la sometimos a una prueba de comprensión general donde pedimos a los alumnos que leyeran detenidamente las frases. La autorización para llevar a cabo la investigación fue concedida por los maestros de Educación Física de los cursos solicitados en cada uno de los centros requeridos. Los estudiantes fueron informados del propósito del estudio y de sus derechos a elegir voluntariamente la participación o no en dicha investigación.

Solicitamos que preguntaran todas aquellas dudas que tuvieran, anotando éstas para una posterior revisión sometiendo a reflexión en el aula la comprensión de la escala y dialogando con los grupos de los centros el cuestionario elaborado. Se les informó del anonimato de sus respuestas y se les pidió voluntariamente que cumplimentaran la escala. Previamente habíamos dialogado con el maestro sobre la necesidad de que los alumnos contestarán el cuestionario con sinceridad, para ello le pedimos, una vez nos hubo informado del contexto general del aula, abandonara la clase para que los alumnos no se sintieran presionados por su presencia.

El instrumento fue administrado durante la clase de Educación Física en presencia del investigador principal. Los alumnos dispusieron de 5 minutos para su lectura, después durante 10 minutos se reflexionó sobre las dudas que les surgían y finalmente dispusieron de 10 minutos para su realización. Los ítems que forman la escala se responden utilizando una escala tipo Likert con un rango de puntuación que va desde 0 (totalmente en desacuerdo) a 100 (totalmente de acuerdo).

De las dieciocho frases planteadas, presentaron confusión palabras como “colaborar” en el ítem 1, la negación en los ítems 4, 5 y 16, el ítem 17, y “conseguir los objetivos” en el ítem 18.

Los juicios que los alumnos dieron sobre como valoraban la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación en Educación Física eran similares a la forma como ellos entendían la cesión de responsabilidad en la evaluación. La utilidad que manifestaban por el valor de la cesión de responsabilidad era la opinión que tenían sobre su participación, por lo que no diferenciaban en sus opiniones el valor del concepto. A partir de este primer análisis reelaboramos el cuestionario, eliminando el factor concepto, controlando dicha variable contaminante y modificando aquellas frases en las que habíamos encontrado problemas para su comprensión (anexo 2). Organizamos los factores en el valor de ceder responsabilidad en el resultado de la evaluación (1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11 y 15) y el rol de ceder responsabilidad en el proceso de la evaluación (6, 8, 9, 12, 13, 14, 16, 17 y 18).



### **1.1.3. Tercera Fase. Muestra, procedimiento e instrumento**

La muestra utilizada fueron 257 alumnos distribuidos en 136 de 10 años (64 niñas y 72 niños) y 121 de 11 años (53 niñas y 68 niños). Una vez recogidos los cuestionarios, los datos fueron analizados mediante el programa informático estadístico SPSS en su versión 12.0 bajo entorno Windows y sometidos a un análisis de componentes principales con rotación varimax.

La escala que se le paso a este grupo fue la obtenida en la segunda fase (anexo 2) utilizando una escala tipo Likert con un rango de puntuación que va desde 0 (totalmente en desacuerdo) a 100 (totalmente de acuerdo) para su valoración.

Tras la autorización de la dirección y del docente de Educación Física, el investigador principal pasó el nuevo instrumento. Se pidió la colaboración voluntaria de los alumnos y se les informó del anonimato de la información que nos brindaban. Pedimos al maestro en Educación Física nos informara del contexto general de clase y rogamos no estuviera presente cuando los alumnos rellenaran el cuestionario para que no se sintieran presionados. Tras un análisis factorial exploratorio, con la eliminación de un ítem del factor valor y cuatro del factor rol de la escala de la segunda fase aumentaba considerablemente la consistencia interna del instrumento. Así, el instrumento final (anexo 3) obtenido en esta fase queda formado por trece ítems: factor rol (4, 8, 9, 12, 13, 14, 16 y 17) y factor valor (1, 3, 5, 7 y 15).

### **1.1.4. Cuarto fase. Muestra, procedimiento e instrumento**

Realizamos un diseño muestral aleatorio semiprobabilístico por cuotas de edad y género en la Región de Murcia, la muestra asumida fue de 1087 sujetos, lo que supone un margen de error de  $\pm 3\%$  y un nivel de confianza del 95.5%.

El instrumento de medida que se le paso a este grupo fue el obtenido en la tercera fase (anexo 3) utilizando una escala tipo Likert con un rango de puntuación que va desde 0 (totalmente en desacuerdo) a 100 (totalmente de acuerdo) para su valoración.

Del procedimiento de análisis de los datos recogidos tras el análisis de componentes principales con rotación varimax se perdía el ítem “No me interesa participar en decidir la nota de la asignatura de Educación Física” al no llegar a una saturación mínima (Nunnally y Bernstein, 1994), y el ítem “Creo que aprendo más cuando el maestro me deja elegir mis actividades físicas” lo que producía un aumento de la varianza total explicada y de la fiabilidad total de la escala.

El cuestionario resultante de este estudio reagrupó los ítems pertenecientes a cada factor quedando de la siguiente manera (anexo 4): factor rol (4, 5, 6, 7, 8 y 11) y factor valor (1, 2, 3, 9 y 10).

En el comienzo del instrumento presentamos una serie de variables demográficas en las que describimos las características de la muestra, dichas variables son: la edad, el género, el nivel de práctica de actividad física fuera del horario extraescolar y la frecuencia de esa práctica, puntualizando si se realiza en ocasiones, dos o tres veces por semana, o más de tres veces por semana.

## **1.2. Análisis de datos**

Para la validez del instrumento se realiza un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax y para la fiabilidad o consistencia interna se utiliza la prueba alpha de Cronbach.

## **1.3. Resultados**

### **1.3.1. Análisis factorial exploratorio**

Se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con el fin de someter a estudio la estructura factorial del instrumento de medida empleado para determinar la responsabilidad de los alumnos en la evaluación. Después del análisis, verificamos que con la eliminación de dos ítems del cuestionario resultante del estudio descriptivo aumentábamos la consistencia interna. Así, excluimos del instrumento el ítem número 5 (“No me interesa participar en decidir la nota de la asignatura de Educación Física”) y el número 3 (“Creo que aprendo más cuando el

maestro me deja elegir mis actividades físicas”) y realizamos un nuevo análisis factorial de componentes principales con rotación varimax sin estos ítems (anexo 4). Once ítems resultaron del análisis quedando agrupados en dos factores (el valor de ceder responsabilidad en el resultado de la evaluación, y el papel que juegan los alumnos en la cesión de responsabilidad en la evaluación) cada uno de ellos formados por cinco y seis ítems respectivamente, con autovalores mayores de 1.00 (3.66 y 1.73), explicando una varianza total del 47.34% (25.30% y 22.04%, respectivamente).

### **1.3.2. Análisis de consistencia interna o fiabilidad**

Realizamos la consistencia interna del instrumento y de cada uno de los factores resultantes del análisis factorial exploratorio mediante el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach.

El primer factor hace referencia a la valoración que el alumno hace de la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación (ej: “Los alumnos deben interesarse por decidir la nota de la asignatura de Educación Física”). El coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach de este factor fue de .77.

El segundo factor referente al rol que juega el alumno en la cesión de responsabilidad en el proceso de la evaluación (ej: “En mi clase de Educación Física, los alumnos le decimos al maestro la opinión que tenemos de nuestra habilidad físico-deportiva”), mostró un coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach de .70.

## **2. La adaptación del cuestionario de autoconcepto físico (PSQ)**

### **2.1. Muestra y procedimiento**

Con el objetivo de revisar la validez de contenido sometimos el cuestionario de autoconcepto físico (PSQ) a una evaluación cualitativa de los ítems por parte de tres maestros, expertos en la temática, y de 20 alumnos que presentaban características similares a la población objeto de estudio. Los ítems que formaban el cuestionario fueron leídos, según el procedimiento explicado anteriormente. Una vez terminada la lectura dialogamos sobre el significado de las frases. Solicitamos que preguntaran todas aquellas dudas que tuvieran, anotando éstas para una posterior revisión y les pedimos rodearan con un círculo los ítems que no sabrían responder según la escala que se presentaba.

Los juicios de los alumnos manifestaban confusión en los ítems #6 “Creo que no estoy entre los más capaces cuando se trata de habilidad deportiva”, #27 “Creo que comparado con la mayoría mi nivel de condición física no es tan alto”, debido fundamentalmente a que el mensaje de estas frases formulado en negativa les ocasionaba confusión en el momento de pasar su opinión a la escala que se les presentaba, aspecto este que no sucedía con el resto de frases donde aparecía el adverbio “no”.

Por otro lado, los jueces coincidían que la dificultad de comprensión en estos ítems residía en la carencia del significado de las palabras “capacidad” y “condición física”, que expresado dentro del contexto de la frase hacía referencia al significado general de la palabra, no dejando posibilidad al alumno de establecer su semántica a partir de la similitud con otros vocablos sinónimos de la frase, aspecto este que sí sucedía en ítems donde hacía referencia a la forma física. Además, sustituimos algunas palabras como “condición”, “atractivo”, “yo”, y “faceta”, por sinónimos como “forma”, “bonito” y “propio” que mostraban mejor comprensión y no modificaban el mensaje de la frase. Así, después de este estudio, decidimos eliminar del instrumento original estos ítems, quedando formado el cuestionario según figura en el anexo 6.

El cuestionario que habíamos trabajado lo pasamos a un grupo mayor de participantes. La muestra del estudio está comprendida por 1087 sujetos (M= 10.3 años, SD= 0.51 años), de los cuales 570 son chicos y 517 chicas. Todos los participantes fueron reclutados voluntariamente en las clases de Educación Física de escuelas de primaria de la región de Murcia. De la muestra seleccionada 998 alumnos indican que suelen realizar algún tipo de actividad físico-deportiva fuera de la escuela, mientras 89 indican que no suelen realizar ningún tipo de actividad adicional. En relación a la frecuencia de práctica físico-deportiva 156 alumnos informan que practican alguna vez, 394 lo hacen dos o tres veces por semana y 448 realizan actividad física más de tres veces por semana.

Los estudiantes participantes proceden tanto de escuelas primarias que se ubican en núcleos urbanos como escuelas periféricas al núcleo de población principal. Aunque hay una mayoría de alumnos de procedencia española nos encontramos también con grupos de alumnos procedentes del este de Europa, sur de América Latina, ingleses y magrebíes. Los alumnos participantes cuentan con tres sesiones de Educación Física a la semana. El permiso para conducir la investigación fue dado por los padres, el maestro de Educación Física y el director de los centros participantes. Los alumnos fueron informados del propósito de la investigación, del anonimato de sus respuestas y del derecho a participar por propia iniciativa, libremente.

Previamente, pedíamos al maestro del aula nos informara de que alumnos disponían de un nivel adecuado de comprensión lecto-escritora para responder al cuestionario, este hecho está motivado porque en ocasiones la falta de tiempo de permanencia en nuestro país impide que algunos alumnos tengan un dominio adecuado del español. El cuestionario se administraba sin la presencia del maestro de Educación Física. Cada alumno disponía entre 15-20 minutos para completar el cuestionario.

## **2.2. Instrumento**

El instrumento utilizado fue la adaptación española (Gutiérrez y cols., 1999b; Moreno and Cervelló, 2005) del Physical Self-Perception Profile (Fox, 1988, 1990; Fox and Corbin, 1989). El modelo que elaboraron estos autores incluye tres niveles, en el nivel superior está la autoestima, en el nivel inferior la competencia en el deporte, la apariencia del cuerpo, la fuerza física y la condición física (subdominios) y en el nivel intermedio, está la autovaloración física (dominio) que actúa como un mediador de la relación entre cada uno de los subdominios y la autoestima global.

Las diferentes investigaciones que han analizado la fiabilidad de este instrumento (Asçi, Asçi y Zorba, 1999; Marsh, Asçi y Tomás, 2002; Hayer, Crocker y Kowalski, 1999), han mostrado que la consistencia interna de sus escalas es adecuada, tanto en su versión inglesa como en las versiones de diferentes idiomas. Los alphas de Cronbach obtenidos han oscilado entre valores mínimos en torno a .70 y valores máximos superiores a .90. El instrumento original está formado por treinta ítems agrupados en cinco factores.

La versión española utilizada fue el cuestionario de autoconcepto físico (PSQ) de Moreno y Cervelló (2005), (anexo 5), dicha escala cuenta con cinco subescalas, con una distribución diferente de los ítems y de la estructura factorial, los factores se agrupan en competencia deportiva, apariencia física, fuerza física, condición física y autoconfianza. Los alphas de Cronbach oscilan entre .62 y .85 para las cinco subescalas. Después del estudio piloto llevado a cabo el cuestionario quedó formado por veintiocho ítems. Las respuestas a dicho cuestionario son cerradas y responden a una escala tipo Likert cuyos rangos de puntuación oscilan entre 0, valor que correspondía a totalmente en desacuerdo, y 100, valor correspondiente a totalmente de acuerdo con lo que se le planteaba al alumno.

## **2.3. Análisis de datos**

Los análisis llevados a cabo pretenden identificar la naturaleza del autoconcepto físico en alumnos de tercer ciclo de enseñanza primaria, examinando las propiedades psicométricas que presenta el PSQ para niños mayores de primaria.

El tamaño de la muestra fue dividido en dos grupos. El primer grupo tenía 544 alumnos y fue utilizada para realizar un análisis factorial exploratorio, con la segunda parte de la muestra, formada por 543 alumnos se utilizó un análisis factorial confirmatorio.

## **2.4. Resultados**

### **2.4.1. Validez y fiabilidad del cuestionario de autoconcepto físico**

Realizamos un análisis de componentes principales con rotación varimax con el propósito de examinar la estructura factorial de la medida del autoconcepto físico de niños entre 10 y 11 años. El análisis de componentes principales planteaba la eliminación de dos ítems de la escala original con el fin de suministrar mayor validez interna a la medida. Éstos fueron el ítem #7 "Siempre me organizo para poder hacer ejercicio intenso de forma regular y continuada", el cual no mostraba valores superiores a .40 en la rotación y el ítem #4 "Comparado con la mayoría de la gente de mi mismo sexo, creo que me falta fuerza física", cuya correlación tenía una diferencia de tres puntos respecto al resto de ítems que formaban el factor, circunstancia que disminuía el porcentaje de varianza y aconsejaba su eliminación para incrementar la fiabilidad. A partir de aquí, el cuestionario quedó configurado según figura en el anexo 6.

Se realizó un nuevo análisis exploratorio con veintiséis ítems, quedando agrupados en cuatro factores (anexo 7), competencia físico-deportiva, fuerza física, apariencia física y autoconfianza con autovalores mayores 1.00 (7.46, 3.04, 1.17, y 1.38, respectivamente), explicando una varianza total del 48.40% (18.4%, 10.1%, 10% y 9.7%). En el análisis observamos como la mayor parte de los ítems que se relacionan con competencia deportiva y condición física se agrupan dentro del mismo factor, presentado las correlaciones más elevadas entre ambas dimensiones, además el factor que denominamos "autoconfianza" estaba formado por ítems procedentes en el cuestionario original de los factores atractivo corporal, competencia deportiva y condición física, haciendo referencia al sentimiento de seguridad y confianza que el alumno tiene de su faceta física.

En el análisis factorial observamos la ausencia en el agrupamiento de ítems que nos permitan referirnos a una percepción específica de la condición física, éstos se agrupan dentro del factor competencia físico-deportiva. Ello, nos lleva a indicar el solapamiento que se producen entre los ítems de competencia deportiva y condición física en la edad de la muestra estudiada. Estos resultados han sido obtenidos con muestras de diferentes culturas y edades (Van de Vliet, Knapen, Onghema, Fox, Van Copenolle, David, Pieters y Peuskens, 2002; Marsh y cols., 2002; Asci et al. 1999; y Atienza, Balaguer, Moreno y Fox, 2004), apuntando hacia una excesiva correlación entre los ítems de ambas dimensiones que indicaría falta de varianza discriminante agrupándose dentro del mismo factor.

Se realizó el análisis de consistencia interna del instrumento y de cada uno de los factores resultantes del análisis factorial exploratorio mediante el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach. El primer factor, denominado competencia físico-deportiva hace referencia a la percepción que el sujeto tiene de su capacidad para afrontar y resolver aspectos relacionados con la participación en las prácticas deportivas, así como su deseo de participar en las mismas, (ej: "Soy muy bueno en casi todos los deportes y también realizando ejercicios físicos"). El coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach fue de .87. El segundo factor hace referencia a la seguridad o inseguridad que el sujeto tiene respecto de su imagen corporal (ej: "Comparado con la mayoría mi cuerpo no es tan bonito"). El coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach fue de .76. El tercer factor hace referencia a la comparación del sujeto con la mayoría de personas de su mismo género en cuanto a la fuerza física percibida (ej: "Comparado con la mayoría de la gente de misma edad y sexo creo que me falta fuerza física"). El coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach fue de .67. El cuarto factor hace referencia al sentimiento general de satisfacción, de respeto y de orgullo que el sujeto tiene respecto de su físico y de la seguridad que posee en sí mismo cuando realiza actividad físico-deportiva, (ej: "Me siento muy orgulloso de lo que soy y de lo que puedo hacer físicamente), presentando un coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach de .77.



## **2.4.2. Análisis factorial confirmatorio**

Un análisis factorial confirmatorio (anexo 8) fue realizado para determinar la estructura factorial del C-PSQ. El modelo de medida utilizado fue conducido usando varios índices adecuados para examinar la totalidad del modelo, al igual que el uso de parámetros individuales adecuados. Para el modelo de constructo se hipotetizó con varios índices recomendados (Hu y Bentler, 1999). Estos índices incluyen al prueba del Chi-cuadrado (un valor no significativo indica un buen nivel de ajuste del modelo). El índice de ajuste comparativo o CFI (mide el grado en que el modelo hipotetizado es superior a un modelo alternativo, valores por encima de .90 indican un buen ajuste). El índice de Tucker-Lewis (se considera que el modelo se ajusta a los datos empíricos cuando alcanza valores superiores a .90). El error de la raíz cuadrada media de aproximación o RMSEA y el residuo estandarizado cuadrático medio o SRMR, donde valores por debajo de .08 indican un buen ajuste (Steiger, 1990).

Se realizó el método de extracción de máxima probabilidad y los datos quedaron distribuidos como reflejaba el coeficiente de Mardia. Dado que los datos no mostraban normalidad multivariable (Mardia= 47.67). La técnica de estimación de distribución del muestreo (Byrne, 2001) fue utilizada para mejorar la no normalidad de los datos. Esta aproximación a las estimaciones del parámetro se calculó desde la distribución empírica de la muestra más que con la distribución teórica de las pruebas estadísticas como hacer el chi-cuadrado y la prueba de normalidad (Mooney y Duval, 1993).

Un método de estimación de distribución del muestreo fue usado para corregir los datos irregulares. Con respecto al estadístico  $\chi^2$  no fue encontrado un valor significativo dado que el valor obtenido en  $\chi^2$  /g.l. de 3.60 fue un rango aceptable para el modelo. Con respecto al índice incremental y comparativo (CFI = .98 y TLI = .97), el modelo factorial explicaba bien la matriz de covarianza dado que los valores asociados excedían de .90. El RMSEA (.04) y SRMR (.04) indicaban un buen nivel de ajuste del modelo.

**Tabla 1. Índice adecuado para el modelo de medida.**

Models	$\chi^2$	g.l.	$\chi^2/g.l.$	CFI	TLI	PNFI	RMSEA	SRMR
4 factors	1145.99	318	3.60	.98	.97	.81	.049	.045

## II. Estudio 2

### 1. MUESTRA

La investigación se ha realizado con un total de 96 sujetos de edades comprendidas entre los 11 y 12 años, siendo la media de edad 11.17 años (DT =.42). Los alumnos están escolarizados en sexto curso de enseñanza Primaria y pertenecen a dos centros públicos situados en la comarca del Mar Menor de la región de Murcia. La muestra está dividida en dos grupos experimentales con 49 alumnos de ambos géneros para cada grupo, grupo 1 (10 niñas y 14 niños), grupo 2 (9 niñas y 16 niños) y dos grupos control, grupo 3 (11 niñas y 12 niños) y grupo 4 (11 niñas y 13 niños). Todos estos escolares se pueden considerar de una clase social media-baja. Los grupos se ubicaron en dos centros educativos diferentes, un centro para los dos grupos experimentales y otro para los dos grupos control.

El criterio de selección de la muestra ha estado condicionado por las características del grupo experimental, se suponía que dicho grupo nunca había dado clase con una metodología de evaluación participativa. Respecto al grupo control se tuvo en cuenta, por un lado, que fuera un grupo con experiencia en el uso de la evaluación centrada en el maestro a lo largo de la enseñanza Primaria y, por otro, que el contexto social de referencia, fundamentalmente en cuanto a las características de la ubicación del barrio se refiere, fueran similares. Los dos centros se encuentran cerca uno del otro.

Destacar que tanto los centros de enseñanza a los que se acudió, como los maestros de Educación Física de los cursos requeridos, y los alumnos matriculados en los mismos, participaron voluntariamente en el desarrollo de la investigación.

La autorización para llevar a cabo el estudio fue dada por las direcciones de los centros escolares, los padres de los alumnos y los maestros de Educación Física de los cursos propuestos para la investigación. Los alumnos fueron informados del propósito del estudio y de su derecho a elegir voluntariamente su participación o no en dicha investigación.

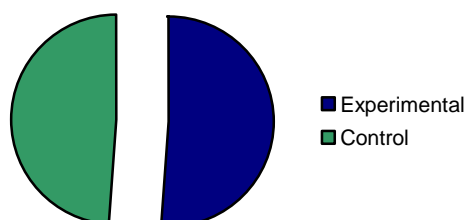
En las tablas 2, 3, 8 y 13 aparecen reflejadas las distribuciones de frecuencias y porcentajes pertenecientes a las variables grupo, edad, género y frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar de la muestra general.

En este sentido, en la tabla 2, figura 2, podemos observar que de los 96 sujetos que componen la muestra de estudio, el 51% pertenece al grupo experimental y el 49% al grupo control.

**Tabla 2. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Grupo de los sujetos.**

Grupo	Frecuencias	Porcentajes
Experimental	49	51.0
Control	47	49.0
Total	96	100.0

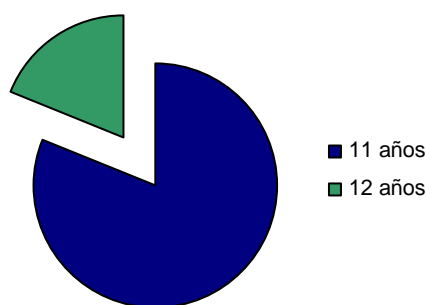
**Figura 2. Distribución de porcentajes por categoría de la variable: Grupo de los sujetos.**



En la tabla 3, figura 3 observamos que la muestra total se divide en un 81.2% de alumnos de 11 años y un 18.8 de alumnos de 12.

**Tabla 3. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Edad de los sujetos.**

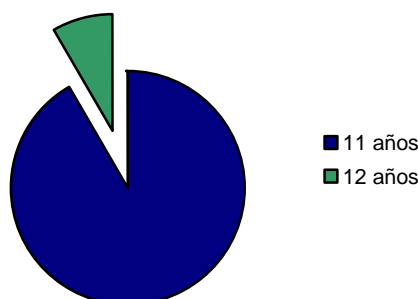
Edad	Frecuencias	Porcentajes
11 años	78	81.2
12 años	18	18.8
Total	96	100.0

**Figura 3. Distribución de porcentajes por categoría de la variable: Edad de los sujetos.**

En las tablas 4, 5, 6 y 7 aparecen reflejadas las distribuciones de frecuencias y porcentajes pertenecientes a la variable edad de los alumnos de los grupos control y experimental. Así, en la tabla 4, figura 4 observamos como el primer grupo experimental está formado por un 91.7% alumnos de 11 años y 8.3% de 12 años.

**Tabla 4. Distribución de frecuencias por categoría de la variable del primer grupo experimental: Edad de los sujetos.**

Edad	Frecuencias	Porcentajes
11 años	22	91.7
12 años	2	8.3
Total	24	100.0

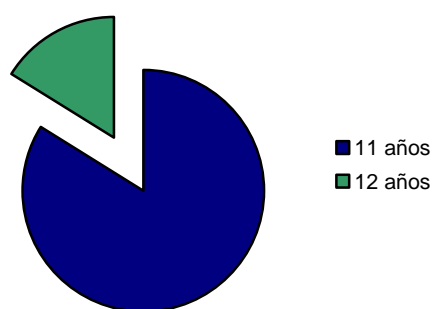
**Figura 4. Distribución de porcentajes por categoría de la variable del primer grupo experimental: Edad de los sujetos.**

En la tabla 5, figura 5 observamos que la muestra del segundo grupo experimental se divide en 84% de alumnos de 11 años y un 16% de alumnos de 12 años.

**Tabla 5. Distribución de frecuencias por categoría de la variable del segundo grupo experimental: Edad de los sujetos.**

Edad	Frecuencias	Porcentajes
11 años	21	84.0
12 años	4	16.0
Total	25	100.0

**Figura 5. Distribución de porcentajes por categoría de la variable del segundo grupo experimental: Edad de los sujetos.**

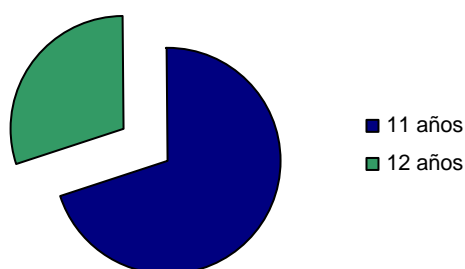


En la tabla 6, figura 6 observamos que la muestra del primer grupo control se divide en 69.6% de alumnos de 11 años y un 30.4% de alumnos de 12 años

**Tabla 6. Distribución de frecuencias por categoría de la variable del primer grupo control: Edad de los sujetos.**

Edad	Frecuencias	Porcentajes
11 años	16	69.6
12 años	7	30.4
Total	23	100.0

**Figura 6. Distribución de porcentajes por categoría de la variable del primer grupo control:  
Edad de los sujetos.**

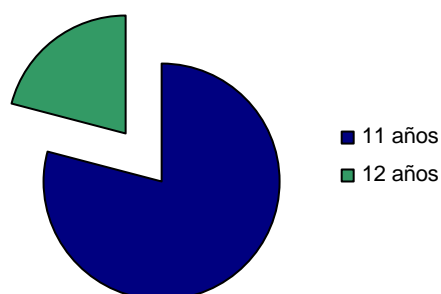


En la tabla 7, figura 7 observamos que la muestra del segundo grupo control se divide en 74.1% de alumnos de 11 años y un 25.9% de alumnos de 12 años.

**Tabla 7. Distribución de frecuencias por categoría de la variable del segundo grupo control:  
Edad de los sujetos.**

Edad	Frecuencias	Porcentajes
11 años	19	79.2
12 años	5	20.8
Total	24	100.0

**Figura 7. Distribución de porcentajes por categoría de la variable del segundo grupo control: Edad de los sujetos.**

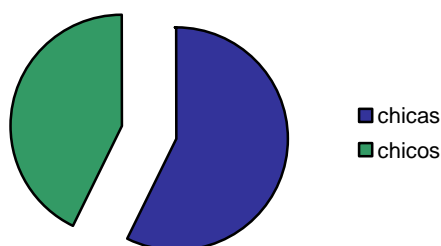


En la tabla 8, figura 8 observamos como de los 96 sujetos que componen la muestra, 55 pertenecen al género masculino y 41 al género femenino, siendo el porcentaje de hombres del 57.3% y el de mujeres del 42,7%.

**Tabla 8. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Género de los sujetos.**

Género	Frecuencias	Porcentajes
Chicos	55	57.3
Chicas	41	42.7
Total	96	100.0

**Figura 8. Distribución de porcentajes por categoría de la variable: Género de de los sujetos.**



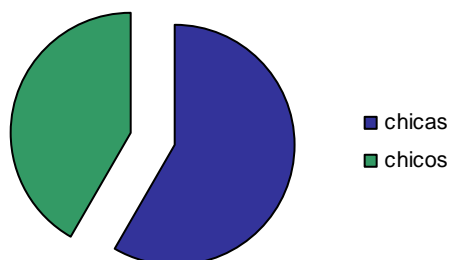
En las tablas 9, 10, 11 y 12 aparecen reflejadas las distribuciones de frecuencias y porcentajes pertenecientes a la variable género de los alumnos de los grupos control y experimental. Así, en la tabla 9, figura 9 observamos como el primer grupo experimental está formado por un 58.3% alumnos y 41.7% de alumnas.

**Tabla 9. Distribución de frecuencias por categoría de la variable del primer grupo experimental: Género de los sujetos.**

Género	Frecuencias	Porcentajes
Chicos	14	58.3
Chicas	10	41.7
Total	24	100.0



**Figura 9. Distribución de porcentajes por categoría de la variable del primer grupo experimental: Género de los sujetos.**

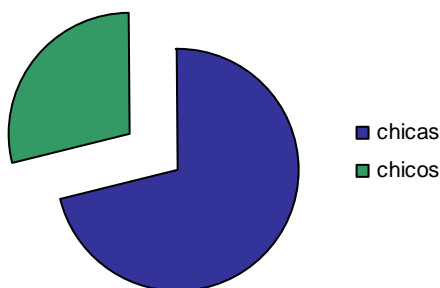


En la tabla 10, figura 10 observamos como el segundo grupo experimental está formado por un 64% de alumnos y 36% de alumnas.

**Tabla 10. Distribución de frecuencias por categoría de la variable del segundo grupo experimental: Género de los sujetos.**

Género	Frecuencias	Porcentajes
Chicos	16	64.0
Chicas	9	36.0
Total	25	100.0

**Figura 10. Distribución de porcentajes por categoría de la variable del segundo grupo experimental: Género de los sujetos.**

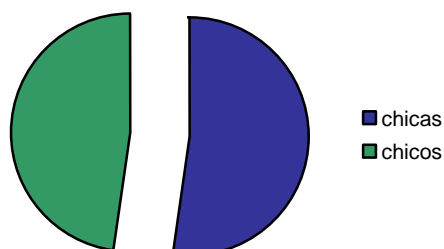


En la tabla 11, figura 11 observamos como el primer grupo control está formado por un 52.2% alumnos y 47.8% de alumnas.

**Tabla 11. Distribución de frecuencias por categoría de la variable del primer grupo control:  
Género de los sujetos.**

Género	Frecuencias	Porcentajes
Chicos	12	52.2
Chicas	11	47.8
Total	23	100.0

**Figura 11. Distribución de porcentajes por categoría de la variable del primer grupo control:  
Género de los sujetos.**

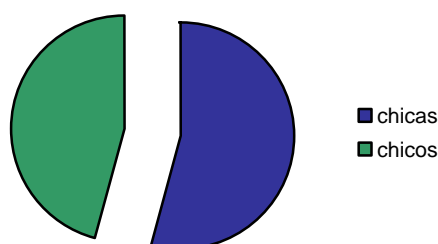


En la tabla 12, figura 12 observamos como el segundo grupo control está formado por un 54.2% de alumnos y 45.8% de alumnas.

**Tabla 12. Distribución de frecuencias por categoría de la variable del segundo grupo control:  
Género de los sujetos.**

Género	Frecuencias	Porcentajes
Chicos	13	54.2
Chicas	11	45.8
Total	24	100.0

**Figura 12. Distribución de porcentajes por categoría de la variable del segundo grupo control: Género de los sujetos.**

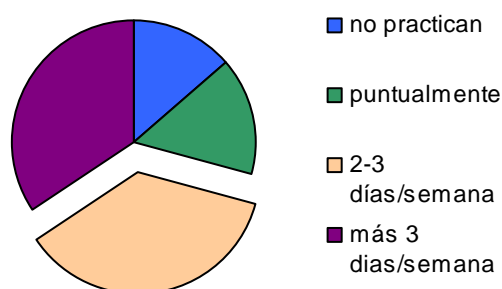


La tabla 13, figura 13 muestran los porcentajes de frecuencia de práctica físico-deportiva fuera del horario escolar de los sujetos que componen la muestra de la investigación. El 13.5% afirma no practicar actividad física, el 15.6% practica puntualmente, el 36.5% practica 2-3 días a la semana y el 34.4% lo hace más de 3 días a la semana

**Tabla 13. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Frecuencia de práctica físico-deportiva fuera del horario escolar de los sujetos.**

Frecuencia de práctica deportiva	Frecuencias	Porcentajes
No Practican	13	13.5
Puntualmente	15	15.6
2-3 días/semana	35	36.5
Más de 3 días/semana	33	34.4
Total	96	100.0

**Figura 13. Distribución de porcentajes por categoría de la variable: Frecuencia de práctica físico-deportiva fuera del horario escolar de los sujetos.**

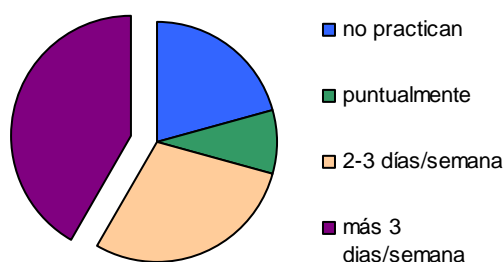


En las tablas 14, 15, 16 y 17 aparecen reflejadas las distribuciones de frecuencias y porcentajes pertenecientes a la variable frecuencia de práctica físico-deportiva fuera del horario escolar de los alumnos pertenecientes a los grupos control y experimental. La tabla 14 figura 14 muestra los porcentajes de frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar de los sujetos que componen el primer grupo experimental. El 20.8% afirma no practicar actividad física, el 8.3% practica puntualmente, el 29.2% practica 2-3 días a la semana y el 41.7% lo hace más de 3 días a la semana.

**Tabla 14. Distribución de frecuencias por categoría de la variable del primer grupo experimental: Frecuencia de práctica físico-deportiva fuera del horario escolar de los sujetos.**

Frecuencia de práctica deportiva	Frecuencias	Porcentajes
No Practican	5	20.8
Puntualmente	2	8.3
2-3 días/semana	7	29.2
Más de 3 días/semana	10	41.7
Total	24	100.0

**Figura 14. Distribución de porcentajes por categoría de la variable del primer grupo experimental: Frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar de los sujetos.**

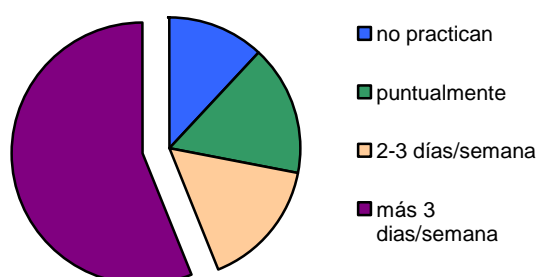


La tabla 15, figura 15 muestra los porcentajes de frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar de los sujetos que componen el segundo grupo experimental. El 12% afirma no practicar actividad física, el 16% practica puntualmente, el 16% practica 2-3 días a la semana y el 56% lo hace más de 3 días a la semana.

**Tabla 15. Distribución de frecuencias por categoría de la variable del segundo grupo experimental: Frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar de los sujetos.**

Frecuencia de práctica deportiva	Frecuencias	Porcentajes
No Practican	3	12.0
Puntualmente	4	16.0
2-3 días/semana	4	16.0
Más de 3 días/semana	14	56.0
Total	25	100.0

**Figura 15. Distribución de porcentajes por categoría de la variable del segundo grupo experimental: Frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar de los sujetos.**

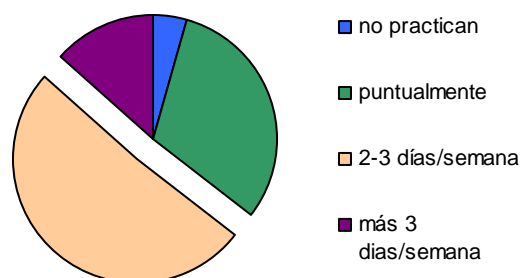


La tabla 16, figura 16 muestran los porcentajes de frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar de los sujetos que componen el primer grupo control. El 4.3% afirma no practicar actividad física, el 30.5% practica puntualmente, el 52.2% practica 2-3 días a la semana y el 13% lo hace más de 3 días a la semana.

**Tabla 16. Distribución de frecuencias por categoría de la variable del primer grupo control: Frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar de los sujetos.**

Frecuencia de práctica deportiva	Frecuencias	Porcentajes
No Practican	1	4.3
Puntualmente	7	30.5
2-3 días/semana	12	52.2
Más de 3 días/semana	3	13.0
Total	23	100.0

**Figura 16. Distribución de porcentajes por categoría de la variable del primer grupo control: Frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar de los sujetos.**

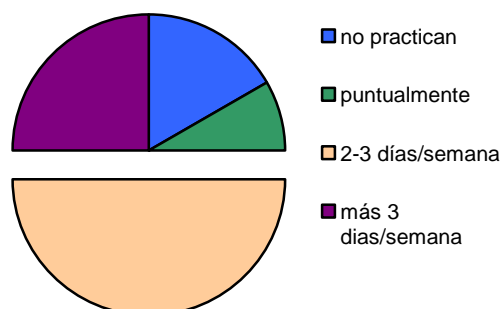


La tabla 17, figura 17 muestran los porcentajes de frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar de los sujetos que componen el segundo grupo control. El 16.7% afirma no practicar actividad física, el 8.3% practica puntualmente, el 50% practica 2-3 días a la semana y el 25% lo hace más de 3 días a la semana

**Tabla 17. Distribución de frecuencias por categoría de la variable del segundo grupo control: Frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar de los sujetos**

Frecuencia de práctica deportiva	Frecuencias	Porcentajes
No Practican	4	16.7
Puntualmente	2	8.3
2-3 días/semana	12	50.0
Más de 3 días/semana	6	25.0
Total	24	100.0

**Figura 17. Distribución de porcentajes por categoría de la variable del segundo grupo control: Frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar de los sujetos.**



## **2. Diseño de la investigación**

El estudio se desarrollo durante el curso escolar 2004/05 y podemos diferenciar las siguientes fases.

### **2.1. Fase Inicial**

En un primer momento, seleccionamos la muestra objeto de estudio, teniendo en cuenta que los alumnos de sexto curso de Primaria participantes no hubieran tenido contacto en ninguna de las asignaturas con una metodología donde se cediera responsabilidad al alumno tanto en el resultado como en la preparación del proceso de la evaluación. Para ello, nos entrevistamos con el maestro de Educación Física del centro donde establecimos los grupos control, estando los grupos experimentales en el centro donde se encontraba el investigador principal.

Los docentes formaban parte de la plantilla definitiva con diez y ocho años de antigüedad en el centro y entre cuatro y dos más en el cuerpo de maestros. El método de trabajo predominante en sus clases estaba centrado en los estilos tradicionales, aprendizajes repetitivos, asignación de tareas, modificación del mando directo, enseñanza recíproca, la individualización y los estilos socializadores. El desarrollo de las tareas de clase se realizaba por mandato del maestro, basado en la reproducción del conocimiento o en los estilos reproductivos, permitiendo tomar decisiones a los alumnos en la fase de impacto.

La delegación de responsabilidades dentro del aula se reducía básicamente a la recogida de material, en ocasiones a la organización de los grupos y la realización de juego libre en momentos puntuales del trimestre. Mientras, el investigador principal había iniciado contactos teóricos y puesto en funcionamiento en cursos anteriores programaciones con una metodología participativa donde el alumno intervenía en su propio proceso de aprendizaje y de enseñanza a partir de planteamientos compartidos en momentos concretos del desarrollo de la programación, participando en la técnica de enseñanza y teniendo que asumir funciones por delegación no solamente en la toma de decisiones de la evaluación sino también en el desarrollo de las sesiones. El maestro del grupo control no creía

en este tipo de planteamientos, fundamentalmente porque su experiencia de años en el aula de Educación Física, con las características contextuales que nuestra área presenta le había enseñado que la manera eficaz cómo plantear la tarea al alumno es la que el docente domina, no aventurándose a experimentar con nuevos modelos en los que no confiaba.

La cercanía de los dos centros facilitó el diseño inicial de la programación. Durante el mes de Septiembre nos dispusimos a elaborar las unidades didácticas a realizar, acordamos la programación de las sesiones, decidiendo sobre los contenidos a tratar, los objetivos de cada sesión (anexo 8), y concretando la temporalización (tabla 18) para todo el curso escolar. El número de sesiones a realizar por los grupos fue de 59, cada uno de ellos disponía de tres sesiones de una hora de duración a la semana.

**Tabla 18. Temporalización de las Unidades Didácticas.**

Unidad Didáctica	Trim estre	Nº Sesiones
Aprendiendo a realizar actividad física	1º	10
Orientación	1º	8
Higiene postural y salud	1º	6
El circo	2º	9
Actividades acuáticas	2º	9
La expresión corporal	3º	8
Actividades con bote de balón	3º	9
	Total	59

Dos modelos diferentes fueron definidos para abordar los contenidos en el aula, por un lado el modelo de cesión de responsabilidad al alumno en la evaluación, y por otro, un modelo donde la responsabilidad en la evaluación del alumno se centraba en el maestro. Los dos modelos presentaban variaciones en cómo se mostraba la responsabilidad de la tarea al alumno, para ser coherentes con el programa planteado, no solo en la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación sino en el propio proceso de construcción y elección de la tarea, es decir, en el papel que el alumno asumía en la cesión de responsabilidad a lo largo de la evaluación. Mientras el modelo donde se cedía responsabilidad al alumno lo hacía



de forma progresiva y compartida con el maestro durante el proceso y el resultado de la evaluación, en el modelo tradicional la responsabilidad tanto en el resultado de la evaluación como en la elección de la tarea a lo largo del proceso recaía en el maestro.

Tanto el grupo de cesión de responsabilidad como el control abordaban las mismas tareas centradas en un gran grupo de estilos definidos por la reproducción del conocimiento del maestro (estilos tradicionales, participativos, individualizadores y socializadores) hasta la llegada de las tres o cuatro últimas sesiones de la unidad, donde mientras los alumnos del grupo control continúan abordando los contenidos bajo los mismos estilos de enseñanza, tomando las decisiones en la fase de impacto, los alumnos del grupo experimental se centran en la necesidad del descubrimiento y en la producción de lo desconocido, utilizando los estilos cognoscitivos y creativos para plantearse sus propias tareas.

## **2.2. Elaboración del programa de intervención**

Diferentes bases teóricas son las que fundamentan el programa que presentamos, como fuente principal el modelo de Hellison (1995) sobre enseñanza de responsabilidad personal y social a través de la actividad física. La estructura organizativa propuesta por Ames (1992) donde el clima del aula se orienta a la tarea, la evaluación como proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos Guerra, 1995) y la negociación entre los sistemas de tareas (Siedentop, 1998). Hacemos referencia a los diferentes momentos en los que los alumnos trabajan los contenidos del aula y a cada una de las fases en las que se divide el modelo.

### **2.2.1. Modelo de cesión de responsabilidad en la evaluación**

#### **2.2.1.1. Experiencia dirigida**

En el maestro de Educación Física reside el conocimiento de la asignatura, su finalidad es trasladarlo a los alumnos y plantear las propuestas necesarias para que el alumno genere el conocimiento por él mismo, para ello, selecciona los contenidos que se van a tratar y elabora su programación, construyendo el cuerpo práctico a

través de las tareas que se convertirán posteriormente en las experiencias que le llegarán al alumno. Esta construcción de experiencias se define en la llamada unidad didáctica que a su vez consta de sesiones planificadas. En esta unidad el maestro marca sus objetivos, la organización de los contenidos, los procedimientos a seguir, y la metodología a emplear en cada sesión. Intenta que los alumnos sean partícipes de su saber a través de la experiencia que les comunica. Esta primera fase formal tiene al maestro como emisor fundamental de contenidos y a los alumnos como receptores.

La utilización de los estilos de enseñanza posibilitará la progresiva cesión de responsabilidad al alumno. Mientras, en las primeras sesiones de la unidad la presentación de la tarea al alumno se realiza a través de los estilos tradicionales, el estilo de práctica basado en la tarea, estilos participativos y socializadores, utilizando la asignación de tareas, la modificación del mando directo y la enseñanza recíproca. Los alumnos irán progresivamente pasando de la reproducción de lo conocido al descubrimiento y producción de lo desconocido, utilizando los estilos de enseñanza que implican cognoscitivamente al alumno y los que favorecen la creatividad. A partir de este momento, existe una clara diferencia con el planteamiento del grupo control mientras éstos continúan teniendo al maestro como centro en la construcción y elección de las tareas para la evaluación, el grupo experimental utiliza las tres o cuatro últimas sesiones de cada unidad para tomar decisiones acerca de la organización de la unidad didáctica. En la organización de la clase los alumnos se agrupan por intereses similares a los objetivos que ellos quieren conseguir. La construcción de las tareas por el alumno dará cabida a los estilos que fomentan la implicación cognoscitiva del alumno, y los que promueven la creatividad. El maestro abandona su posición directiva para implicar a los alumnos en la toma de decisiones de las fases de pre-impacto y post-impacto.

#### **2.2.1.2. Cesión de responsabilidad en la construcción y elección de la tarea: Implicación de los alumnos, (Confianza, esfuerzo y participación)**

Una vez recibida la experiencia dirigida, pedimos a los alumnos construyan sus propias sesiones. Es el momento de crear y fomentar los estilos cognoscitivos. La progresiva cesión de responsabilidad se relaciona con una concepción de la

habilidad orientada a la tarea donde el éxito viene definido por el dominio de la tarea, el esfuerzo y el progreso personal.

Este momento pretende establecer relaciones de confianza entre el alumno y el maestro. El maestro busca la implicación de los alumnos a partir de la determinación de sus propios objetivos, intenta que los alumnos hagan la clase suya, que la sientan como algo personal. Para ello el maestro distribuye una ficha (anexo 10) donde el alumno hace referencia escrita a tres momentos diferentes.

- ¿Qué conocía de esta lección antes de empezar?
- ¿Qué quiero conseguir con la lección?
- ¿Qué ha conseguido después del trabajo realizado?

El maestro pide a los alumnos rellenen los dos primeros puntos y lee los objetivos que éstos plantean, después somete los objetivos planteados a discusión. Aquí, clarifica ideas con los alumnos, ellos explican al maestro como quieren conseguir sus metas y ajustamos las ideas de los alumnos a situaciones razonables si se plantean metas inalcanzables o fuera de lugar, dialogamos sobre los contenidos de la lección a partir de los objetivos que los alumnos se plantean, y sometemos lo escrito al proceso de la razón.

El maestro puede sugerir la organización de la clase en función de la similitud de objetivos, individual si el objetivo planteado no lo ha sugerido otro alumno, parejas o grupos si hay relación entre los objetivos planteados por el alumno y otros compañeros. Esta organización de la clase, también puede ser planteada por el alumno. El maestro se presenta como mediador de las estrategias de aprendizaje que conducen al alumno al conocimiento. Del mismo modo, el maestro visualiza desde fuera el sistema de tareas de organización, el de aprendizaje y el de interacciones sociales de los alumnos, interviniendo en los grupos con un feed-back específico o permitiendo que este sea dado por el encargado de cada grupo o pareja. Es esta una fase de negociación de los sistemas de tareas donde la responsabilidad es compartida por alumno y maestro. En base a crear un sistema de responsabilidad los alumnos firmarán al término de la primera unidad didáctica un contrato (anexo 11), el cual, será redactado por escrito en su cuaderno de clase.

El alumno se compromete a actuar con sinceridad en la nota que él cree que tiene en las lecciones que trabajamos en clase. Además, también se compromete a tener en cuenta lo que ha aprendido y ha conseguido con las tareas creadas por él, por su grupo y las que el maestro ha mandado para la evaluación. Al mismo tiempo el maestro se compromete a hacer constar en el boletín de calificaciones las notas que el alumno cree que tiene y que se han manifestado con sinceridad respecto de lo que piensa de su actuación en clase.

A partir de este momento, el alumno deberá utilizar su cuaderno para construir por escrito las sesiones que enseñará al maestro y que pondrá en juego en el aula. Comienza el tiempo de práctica de los alumnos para llevar a cabo lo que se han propuesto de la unidad que estamos tratando. El maestro presenta un número determinado de sesiones para este tipo de trabajo, que por regla general suelen ser tres, al final de las cuales los alumnos rellenarán el punto tercero de su ficha (anexo 10), la cual entregan al maestro.

Esta fase es importante no solo porque el maestro dispone de más tiempo para tratar el conocimiento de resultados con los alumnos sino por que se establecen conversaciones individuales, con los grupos que se forman y con los encargados de grupo sobre la necesidad de que los objetivos planteados nos sugieran esfuerzo para llegar a conseguirlos. El maestro pide a los encargados para que éstos a su vez lo hagan saber a los demás alumnos modifiquen sus objetivos si los consiguen con facilidad o los acerquen a sus posibilidades sí pueden llegar a ser desproporcionados, buscando que la percepción de autoeficacia se comparta y negocie con el maestro y miembros del grupo. Este momento se caracteriza por disponer el maestro de más tiempo para llevar a cabo una atención individualizada de los grupos y los alumnos.

### **2.2.1.3. Asamblea de Evaluación: Responsabilidad personal y social**

En este parte del programa, la participación de los alumnos en la evaluación no se basa en la actividad física sino en el diálogo. Solicitamos nos hablen de lo que han pretendido conseguir y realicen un juicio de aquellos objetivos que se han planteado, les pedimos que evalúen su trabajo en la consecución de lo que se han

planteado y lo hagan también del trabajo del compañero. El valor principal de nuestra intervención reside en la responsabilidad que pedimos al alumno asuma para consigo mismo (responsabilidad personal) y que muestre respeto por las consecuencias de las decisiones que él tiene que tomar cuando afecten a sus compañeros. El alumno tiene que negociar los conflictos que surgen en el aula, tiene que defender oralmente lo que manifiesta ante el maestro, los compañeros y posteriormente ante sus padres o tutores (responsabilidad social).

Para facilitar el trabajo de autoevaluación del alumno y de los compañeros, el maestro facilita unas fichas (anexos 12 y 13) donde a través de la nomenclatura (S: sobresale; P: Progresa; N: Necesita más práctica), se evaluarán cada uno de los ítems, utilizando la nomenclatura (PA: progresa adecuadamente y NM: necesita mejorar), para emitir el resultado general. Este trabajo de reflexión colectiva de maestro-alumnos y padres se basa en la utilización de la evaluación compartida dentro del aula de Educación Física como elemento necesario para recordar la importancia que en nuestro programa de intervención tiene la ética dialógica (Escámez, 1996).

Utilizamos dos sesiones al final del trimestre para realizar las asambleas, empleando 60 minutos en cada una de ellas. El maestro, que ha facilitado al alumno dos fichas (anexos 12 y 13), pretende con la primera que el alumno evalúe su trabajo según los ítems que se presentan, y con la segunda evalúe al compañero según los turnos de intervención de cada alumno, mostrando especial interés a lo que tienen que decir los miembros del grupo del alumno que se evalúa. En este momento la asamblea se convierte en un lugar de debate donde maestro, alumno y compañeros conversamos sobre el trabajo empleado en la resolución de los objetivos, sobre el grado de asimilación de los contenidos y sobre el grado de cumplimiento de las normas que maestro y alumnos han establecido en la asignatura.

En esta fase conviene recordar el contrato (anexo 11) que maestro y alumno establecieron al principio de curso. El maestro se compromete a reflejar en el boletín informativo para los padres en el apartado correspondiente a la evaluación del

alumno, la calificación que éste cree que tiene. El alumno se compromete a actuar con sinceridad y esfuerzo.

#### **2.2.1.4. Transferencia de los aprendizajes a la realidad personal. Reflexión personal y grupal con los alumnos**

Este nivel corresponde a la última fase del programa, su aplicación debe realizarse a lo largo de toda la intervención, teniendo especial interés los diferentes comentarios y mensajes que lanzamos a nuestros alumnos en la experiencia cotidiana de nuestras clases. Entre las estrategias que pertenecen a este nivel destacan la reflexión personal y grupal con los alumnos.

Probablemente, para que se produzcan cambios en los valores que nuestros alumnos perciben, es necesario reflexionar con ellos, por eso, a lo largo de toda la intervención, bien durante el desarrollo de las sesiones de clase o bien en las clases teóricas, reflexionamos con los alumnos sobre los valores centrados en la orientación a la tarea que se establecen en el programa, aquellos que mostramos en el contrato maestro-alumno y en los que se insiste a lo largo de las sesiones. El diálogo con los alumnos se orientará en base a inculcarles unas expectativas de futuro y hacerles entender que las estrategias planteadas en la asignatura tienen como objetivo facilitarles una preparación para la vida tanto a nivel social, escolar y relacional. Así, podemos hacerles ver que los valores que se solapan a la construcción de las tareas donde los alumnos desarrollan sus habilidades y destrezas no son solo para nuestras clases sino para relacionarse en el mundo que les toca vivir.

La responsabilidad, la confianza, el esfuerzo, el respeto y la capacidad de autocontrol forman parte del trabajo dentro de nuestra área que se funden con la característica propia de nuestra tarea, el movimiento. Los dilemas morales a este nivel se convierten en una estrategia de gran interés. Dentro del marco de la investigación sobre la transmisión de valores en Educación Física, buscamos desarrollar el razonamiento moral y verbal de los alumnos a partir de situaciones donde se presentan historias reales que son utilizadas como un conflicto sociocognitivo de valores contrapuestos. Este marco de acción es el que se

desarrolla en las asambleas de evaluación. Adentrándonos por los caminos de la ética dialogada y utilizando el trabajo presentado en el aula de Educación Física como punto de partida en el conocimiento de uno mismo y de los valores universales para la buena convivencia.

El boletín informativo de calificaciones es un elemento clave que nos permite introducir en nuestro programa el protagonismo de alumnos y la opinión de los padres. Así, estructuramos el boletín en tres partes: opinión del alumno sobre su evaluación, opinión del maestro sobre la evaluación del alumno y por último, se da espacio dentro del boletín para que los padres escriban las impresiones que han recogido de la evaluación compartida entre maestro y alumno (anexo 14). Con ello, se pretende que las opiniones vertidas en el boletín puedan iniciar la conversación entre padres e hijos respecto a las posibles discrepancias que pueden surgir durante el trimestre. Los padres fueron informados previamente de las modificaciones a las que se iba a someter el boletín de calificaciones. Esta técnica busca desarrollar el razonamiento moral y la responsabilidad de los alumnos a través de sus propios planteamientos (colocarlos en situación de decidir y explicar sus decisiones). La idea es potenciar la reflexión crítica a través del diálogo para que los alumnos vayan desarrollando el razonamiento moral ante los conflictos que surgen en la aplicación de los valores universales.

Por último, en el anexo 15, recogemos en una hoja resumen las opiniones que alumnos, compañeros y maestro tienen del resultado de la evaluación al final del trimestre. Mencionar que la evaluación de los compañeros se realiza de forma privada, es decir, no se hace pública para evitar la comparación social entre alumnos. La información obtenida será de gran valía para observar las relaciones dentro del grupo y poder intervenir en ellas para reforzar la cohesión grupal.

### **2.2.2. La intervención en el grupo de enseñanza tradicional**

La intervención en el grupo de enseñanza tradicional siguió un formato similar al grupo experimental en la fase formal para todo el desarrollo de las sesiones y de la programación. Cada lección consistía en diez minutos de calentamiento, treinta y cinco minutos de práctica de tareas y quince de vuelta a la calma, utilizadas para

realizar estiramientos y asearse. La elección de las tareas a realizar en cada una de las partes de la sesión era decisión del maestro. El proceso de instrucción de la tarea se daba al grupo completo más que a pequeños grupos. Los escolares no asumían responsabilidades en el sistema de tareas, la organización, el aprendizaje o la evaluación. Los objetivos de las sesiones y de las unidades didácticas fueron programados por el maestro, proporcionando las actividades que deberían generar éxito al alumno, no permitiendo al alumno la programación de la práctica.

### **2.3. Verificación del estilo de enseñanza aplicado**

En este apartado pretendimos comprobar que la cesión de responsabilidad a lo largo de las evaluaciones se producía en la forma planificada en el grupo experimental y de manera tradicional en el grupo control donde las decisiones no eran cedidas por el maestro. Esta comprobación se dirigía a los estilos de enseñanza que pusieron en práctica los maestros de los grupos seleccionados. La verificación de que un estilo de enseñanza está siendo aplicado tendría que asegurar al menos dos hechos (Sicilia, 2002), en primer lugar, que las decisiones objeto de análisis han sido cedidas por el maestro o no y en segundo lugar, que estas decisiones han sido aceptadas por el alumno o en el caso de los alumnos del grupo control que no las han asumido en la misma medida. De cualquier forma, para determinar los cambios que las variables dependientes producían en las independientes y hasta que punto las diferencias observadas eran consecuencia de los estilos de enseñanza puestos en práctica utilizamos dos técnicas diferentes, por un lado, la escala de cesión de responsabilidad nos sirvió también para observar la percepción que los alumnos tenían del papel participativo desempeñado en la evaluación y cómo valoraban este, estableciendo una relación entre la aceptación de la responsabilidad por el alumno según éste valoraba la cesión y el rol desempeñado, y por otro lado, incorporamos una serie de cuestiones (anexo 16) que nos facilitaran información acerca del estilo personal del profesor y como en cada caso concreto la visión del maestro afectaba a la interacción en el aula. En el caso del maestro del grupo control las cuestiones sirvieron a modo de entrevista estructurada y en el grupo experimental la coincidencia del investigador con el maestro que realizaba la intervención hizo que la información aquí reflejada se obtuviera de la cumplimentación del cuestionario por parte del investigador.



Como se recoge posteriormente en el análisis de resultados de los grupos participantes (tabla 27), respecto de la aceptación de responsabilidad en los alumnos encontramos que al principio de la intervención ambos grupos valoran la cesión de responsabilidad de forma similar, después de la intervención, al final de curso, el grupo donde se produce la cesión valora esta en mayor medida. En relación a la percepción del alumno en el desempeño de un papel participativo en la evaluación se muestran las diferencias encontradas en la medición final, observando que los alumnos de los grupos donde se cede responsabilidad en la evaluación consideran su papel más participativo. Respecto a que las decisiones han sido cedidas o no por el maestro según las manifestaciones que éstos hacen de la importancia que le conceden a la utilización de la cesión de responsabilidad para la participación de los alumnos en la toma de decisiones de la evaluación recogemos algunas de las opiniones que los maestros participantes expusieron en el anexo 16.

El maestro del grupo control opina que las aportaciones que los alumnos pueden hacer a su evaluación del área esta condicionado por la flexibilidad que el maestro les puede conceder en un momento determinado. No considera importante que los alumnos valoren la responsabilidad pues piensa que el único responsable de la evaluación es el maestro, aunque entiende que en el tercer ciclo el alumno puede aportar alguna opinión. Sus ideas se orientan más a considerar la participación en la evaluación como una implicación del alumno en la toma de decisiones del maestro y colaboración en los objetivos programados. Piensa que la Educación Primaria es una etapa educativa donde los alumnos son demasiado pequeños para ser conscientes de lo que significa la evaluación y no les preocupa mucho pues la mayoría piensa que es cosa del maestro. Los alumnos no juegan ningún papel en la evaluación pues la realiza él exclusivamente. El maestro argumenta que el alumno no tiene formación para utilizar la evaluación como algo beneficioso para sí, sin embargo, los maestros han sido formados para ello y les corresponde esa tarea en la sociedad, pues conocen lo que el alumno realiza en la clase de primera mano. Cree que uno de los inconvenientes sería que los resultados de todos los alumnos serían excelentes, pues se ajustarían excesivamente a sus intereses personales.

El maestro del grupo experimental cree que la participación en la evaluación es necesaria para desarrollar los componentes cognitivos, sociales y afectivos. La participación debe partir de los intereses de los alumnos, corresponde al maestro el intento de despertar dicho interés. La motivación del alumno nace del interés por la participación en las tareas, la cesión de responsabilidad proporciona una oportunidad adecuada para el conocimiento del alumno de sus propios intereses y motivaciones. Hace que los alumnos participen en la evaluación a través del diseño de sus propias sesiones, de la negociación del sistema de tareas, del organizativo y de la interacción social que tiene lugar dentro del aula, todo ello, a partir de la implicación del alumno en la instrucción que el maestro inicia. Valora la participación del alumno a través de la cesión de responsabilidad y utiliza la evaluación compartida dentro del aula, dando especial importancia al juicio que el alumno realiza de su autoevaluación en las asambleas de evaluación y en la programación de las tareas. Cree que el interés del alumno se ajusta de diferentes modos y que estos intereses se traducen en la motivación por las tareas presentadas, en ocasiones el alumno elegirá el trabajo individual o en grupo dependiendo de la necesidad personal y de su seguridad en las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales. Considera la cesión de responsabilidad en la evaluación como una buena medida para permitir que el alumno aprenda a tomar decisiones, adquiera el valor de elegir y desarrolle la capacidad de autorrealización personal. A pesar de ello, es consciente que los alumnos elegirán libremente si en sus juicios autoevaluadores nos engañan o aprenden que el sentido de la evaluación no es la clasificación del alumno en el mercado del rendimiento sino la capacidad de reflexionar sobre lo que cada uno hace para saber quién es, lo que quiere hacer y lo que quiere ser.





### 3. INSTRUMENTOS

#### 3.1. Variables dependientes y descripción de los instrumentos

A continuación se presentan las variables dependientes que se pretenden analizar, y una descripción de los factores que componen los instrumentos.

**Tabla 19. Instrumentos utilizados en la investigación.**

<b>Variab</b> les	<b>Instrumentos de medida</b>
Percepción de los alumnos de la cesión de responsabilidad en la evaluación	<b>ERAEEF</b> Escala de responsabilidad del alumno en la evaluación en Educación Física
Percepción del autoconcepto físico en el alumno	<b>PSQ</b> Cuestionario de autoconcepto físico
Orientación de las Metas de Logro disposicionales de los estudiantes	<b>POSQ</b> Cuestionario de percepción de éxito
Percepción de los alumnos del clima motivacional transmitido por su profesor en clase de Educación Física	<b>CPEMEF</b> Cuestionario de estrategias motivacionales en las clases de Educación Física
Razones del alumno para ser disciplinado en clase de Educación Física	<b>SRD</b> Escala de razones para la disciplina
Percepción del alumno de las estrategias mostradas por su profesor para mantener la disciplina en clase de Educación Física	<b>SSDS</b> Escala de estrategias para mantener la disciplina
Percepción de los alumnos de igualdad de trato o discriminación en clase de Educación Física	<b>CPIDEF</b> Cuestionario de percepción e igualdad de trato en Educación Física
Actitudes del alumno hacia la Actividad Física relacionada con la salud	<b>CAAFS</b> Cuestionario de actitudes del alumno hacia la actividad física relacionada con la salud

### **La escala de responsabilidad del alumno en la evaluación en Educación Física (ERAEEF)**

La escala de responsabilidad del alumno en la evaluación en Educación Física pretende conocer la importancia que los alumnos le conceden a la cesión de responsabilidad en la evaluación, para ello, el instrumento se dividió en dos factores, con el primero hacemos referencia al valor que los alumnos le dan a la cesión de responsabilidad que el maestro les otorga para su participación en el resultado de la evaluación (ej. “los alumnos deben interesarse por decidir la nota que se merecen en la asignatura de Educación Física”). Este factor estaba formado por cinco ítems. El segundo factor referente al rol que juega el alumno en la cesión de responsabilidad en el proceso de la evaluación (ej. “En mi clase de Educación Física, los alumnos le decimos al maestro la opinión que tenemos de nuestra habilidad físico-deportiva”) hace referencia al grado de participación que los alumnos tienen en la evaluación de la asignatura, determinado por la percepción del papel participativo que tiene el alumno en la evaluación. La fiabilidad de este instrumento a la muestra objeto de estudio presentada en el estudio 1 muestra como la consistencia interna de sus subescalas es adecuada.

Las respuestas a dicho cuestionario son cerradas y respondían a una escala tipo Likert cuyos rangos de puntuación oscilaban entre 0, valor que correspondía a totalmente en desacuerdo, y 100, valor correspondiente a totalmente de acuerdo con lo que se le planteaba.

#### **3.1.1. Cuestionario de Autoconcepto físico (PSQ)**

Utilizamos el Cuestionario de Autoconcepto Físico (Moreno y Cervelló, 2006) para medir el autoconcepto físico percibido por el alumno en el tercer ciclo de Educación Primaria. Este instrumento se origina a partir de la adaptación española elaborada por (Gutiérrez, Moreno y Sicilia, 1999b) del Physical Self-Perception Profile de Fox (1990) y Fox y Corbin (1989). El cuestionario consta de treinta ítems, y se encuentra formado, en su versión original, por cinco subescalas, cuatro de ellas

miden dominios específicos como son: Percepción de competencia deportiva, atractivo corporal, fuerza física y condición física, y una quinta subescala que explora la percepción global de la competencia física general. La adaptación española presentada por (Moreno y Cervelló, 2005) mostraba una distribución factorial de los ítems diferente: Competencia deportiva, atractivo corporal, fuerza física, condición física y autoconfianza. La fiabilidad de este instrumento a la muestra objeto de estudio presentada en el estudio 1 muestra como la consistencia interna de sus subescalas es adecuada.

Las respuestas a dicho cuestionario son cerradas y respondían a una escala tipo Likert cuyos rangos de puntuación oscilaban entre 0, valor que correspondía a totalmente en desacuerdo, y 100, valor correspondiente a totalmente de acuerdo con lo que se le planteaba al alumno.

### **Cuestionario de percepción de éxito (POSQ)**

Utilizamos la versión en español (Cervelló, Escartí y Balagué, 1999) del Cuestionario de Percepción de Éxito (Roberts y Balagué, 1991; Roberts, Treasure y Balagué, 1998) para medir las orientaciones de meta de los escolares en las clases de Educación Física. El cuestionario se encuentra compuesto por 12 ítems, 6 de los cuales responden al factor “orientación hacia la tarea” del alumno (ej. “En clase de Educación Física siento que tengo éxito al trabajar duro”) y los otros 6, al factor “orientación hacia el ego” del alumno (ej. “En clase de Educación Física siento que tengo éxito cuando derroto a los demás”). Las respuestas a dicho cuestionario son cerradas y respondían a una escala tipo Likert que oscilaba desde 0, valor que correspondía a totalmente en desacuerdo, a 100 valor correspondiente a totalmente de acuerdo con lo que se le planteaba.

El POSQ es un cuestionario específico para medir las orientaciones de meta disposicionales en el deporte. Inicialmente, Roberts y Balagué (1991), realizaron un cuestionario compuesto por 49 ítems que fueron presentados a un grupo de expertos, reduciendo éstos el número de ítems inicial a 29. Posteriormente se realizaron diferentes análisis factoriales dando origen a la versión actual que quedó compuesta por 12 ítems. La fiabilidad de dicho cuestionario ha sido demostrada en

diferentes estudios llevados a cabo tanto en el ámbito deportivo (Treasure y Roberts, 1994; Roberts, Treasure y Hall, 1994), obteniendo un alpha de .90 a .85 para la subescala tarea y de .89 a .82 para la subescala ego, como en el ámbito escolar español (Cervelló y Santo-Rosa, 2000; Jiménez, 2001; Jiménez, Cervelló y Julián, 2001; Jiménez, Iglesias, Santos-Rosa y Cervelló, 2003), con alphas de .88 a .80 para la subescala tarea y de .94 a .73 para la subescala ego.

#### **3.1.4. Cuestionario de percepción de estrategias motivacionales en las clases de Educación Física (CPEMEF)**

Utilizamos el Cuestionario de estrategias motivacionales en las clases de Educación Física (CPEMEF) de Cervelló, Del Villar, Moreno y Reina (2006) para conocer la percepción de los alumnos del clima motivacional que transmitirá su profesor cuando utiliza la cesión de responsabilidad en la evaluación en las clases de Educación Física. Dicho cuestionario consta de 24 ítems, 12 de los cuales hacen referencia al factor, “Percepción de Estrategias Motivacionales orientadas a la Maestría”, (ej. “Creo que nuestro profesor confía en nuestra responsabilidad para realizar las tareas que nos propone), el coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach de este factor fue de .77. El segundo factor formado por otros 12 ítems, corresponde a conductas del profesor que inducen a la “Percepción de Estrategias Motivacionales orientadas al Rendimiento”, (ej: “Mi profesor no nos deja ninguna responsabilidad”) con un coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach de .76.

Según el estudio presentado por los autores donde se calcularon las correlaciones simples entre la percepción de las estrategias motivacionales, las orientaciones de meta disposicionales y las creencias sobre las causas de éxito en las clases de educación física. La percepción de estrategias motivacionales orientadas a la maestría se relacionan positivamente con la orientación a la tarea y con la creencia de que la causa de éxito en las clases de educación física es la motivación-esfuerzo y negativamente con el engaño. Vemos también como la percepción de estrategias motivacionales orientadas al rendimiento se relacionan positivamente con la orientación al ego y con la creencia de que las causas de éxito son la posesión de mayor habilidad normativa y emplear el engaño durante las clases, relacionándose negativamente tanto con la orientación a la tarea como con la



creencia de que la motivación y el esfuerzo son las causas que llevan al éxito en las clases.

Las respuestas a dicho cuestionario eran cerradas y respondían a una escala tipo Likert que iba de 0, valor que correspondía a totalmente en desacuerdo, a 100 que indicaba que el alumno estaba totalmente de acuerdo con lo que se le planteaba. Los ítems estaban precedidos por la frase “En las clases de Educación Física...”.

### **3.1.5. Escala de razones para la disciplina (RDS)**

Utilizamos el cuestionario de Razones para ser disciplinado con el fin de medir las razones de los alumnos para ser disciplinados en clase de Educación Física (Papaioannou, 1998). Las diferentes técnicas utilizadas con los grupos en la organización y dirección de la clase nos hacían plantearnos cómo afectaría la cesión de responsabilidad en la evaluación a la autorregulación de los alumnos en el aula. La mayoría de los ítems del instrumento original fueron adaptados de la escala de Ryan y Connell (1989) para medir las razones intrínsecas, identificadas, regulación intrínseca y externas para actuar. El instrumento original creado por Papaioannou (1998) estaba compuesto por 26 ítems agrupados en 6 factores: razones intrínsecas para ser disciplinado, razones externas para ser disciplinado, razones para no ser disciplinado, razones regulación intrínseca para ser disciplinado, razones de responsabilidad para ser disciplinado y razones de preocupación para ser disciplinado. Posteriormente, Spray y Wang (2001) realizaron una adaptación inglesa al instrumento original creado por Papaioannou (1998). Esta adaptación quedó compuesta por 18 ítems agrupados en cinco factores: amotivación, razones externas, razones de regulación intrínseca, razones identificadas y razones intrínsecas para ser disciplinado.

La investigación llevada a cabo por Moreno, Cervelló y Martínez (2005) con una muestra de 456 escolares entre 12 y 14 años creaba una versión española del instrumento original (Papaioannou, 1998). El instrumento utilizado estaba formado por cinco factores: el primero, razones de responsabilidad hacía referencia a ítems que incluían razones de responsabilidad para ser disciplinado en las clases de

Educación Física (ej. “intento ser una persona responsable”). El coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach mostrado fue .86. El segundo factor, hace referencia a las razones intrínsecas para ser disciplinado en clase de Educación Física, es decir, aquellas razones que generan un comportamiento disciplinado por el placer que se obtiene de su participación (ej. “disfrute de las clases”). El coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach fue .76. El tercer factor, razones de regulación intrínseca, incluía ítems referentes a las razones utilizadas por el alumno proveniente de fuentes externas o autoimpuestas para ser disciplinado (Ntoumanis, 2001; Spray y Wang, 2001; Standage y Treasure, 2002) constituyendo su principal meta la evitación de una autoevaluación negativa, así como de sentimientos de culpabilidad y ansiedad (Goudas y Biddle, 1995), (ej. “me sentiré mal si no soy disciplinado”). El coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach fue .71. El cuarto factor, razones para no ser disciplinado o amotivación hace referencia a las razones por las que el alumno no es disciplinado, (ej. “realmente siento que pierdo el tiempo siendo disciplinado). El coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach fue .58. El quinto y último factor de la escala española recibe el nombre, razones de preocupación e interés. Los ítems hacen referencia a la preocupación que el alumno muestra hacia sus compañeros, motivándole éstos a ser disciplinado (ej. “es importante para mí que mis compañeros entiendan lo correcto e incorrecto”). El coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach fue .66.

Los ítems que componen el cuestionario administrado en la investigación fueron precedidos por la frase, “En clase de Educación Física”, siendo puntuadas las respuestas en una escala tipo Likert con un rango que oscila desde 0 (totalmente en desacuerdo) a 10 (totalmente de acuerdo).

La realización del cuestionario por los alumnos que participaban en el estudio experimental determinó falta de fiabilidad en los factores razones intrínsecas para ser disciplinado, en razones de regulación intrínseca, en amotivación, y en razones de preocupación e interés, obteniendo el factor razones de responsabilidad para ser disciplinado, eliminando el ítem dieciocho, la fiabilidad aconsejada.

### 3.1.5. Escala de estrategias para mantener la disciplina (SSDS)

Utilizamos el cuestionario de Estrategias para mantener la disciplina en clase de Educación Física para medir las estrategias percibidas por el alumno y mostradas por su profesor para mantener el orden y la disciplina en clase. El instrumento original fue creado por Papaioannou (1998) basándose en la teoría e investigaciones de Hellinson (1995), Ryan y Connell (1989) y Vallerand y cols. (1992, 1993). Este instrumento estaba constituido por 27 ítems agrupados en cuatro factores: énfasis del profesor en razones intrínsecas para mantener la disciplina, énfasis del profesor en razones de regulación intrínseca para mantener la disciplina, indiferencia del profesor para mantener la disciplina y énfasis del profesor en razones externas para mantener la disciplina en clase de Educación Física. Posteriormente, Spray (2002) realizó una adaptación inglesa al instrumento original creado por Papaioannou (1998), compuesta por 19 ítems agrupados en cuatro factores: énfasis del profesor en razones intrínsecas e identificadas, énfasis del profesor en razones de regulación intrínseca, indiferencia del profesor y énfasis del profesor en razones de preocupación y responsabilidad.

La investigación llevada a cabo por Moreno y cols. (2005) con una muestra de 456 escolares entre 12 y 14 años crea una versión española del instrumento original (Papaioannou, 1998). El instrumento utilizado presentaba una distribución factorial diferente, cuatro fueron los factores encontrados: El primer factor de la escala recibe el nombre “énfasis del profesor en razones de preocupación y responsabilidad” e incluye ítems referentes a las razones de preocupación (ej. “El profesor nos ayuda para que al final hagamos lo que decimos”) y responsabilidad (ej. “El profesor nos ayuda a ser responsables de nuestro progreso”) para mantener la disciplina en clase de Educación Física. Su estructura queda compuesta por cuatro de los cinco ítems que componen el factor inglés “énfasis del profesor en razones de preocupación y responsabilidad”, por un ítem del factor inglés “énfasis del profesor en razones intrínsecas e identificadas” y por cuatro ítems del factor original griego “énfasis del profesor en razones intrínsecas para mantener la disciplina”, ítems que son eliminados en la versión inglesa y que, sin embargo, mantenemos en la española. El coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach de este factor fue de .86.

El segundo factor de la escala recibe el nombre “énfasis del profesor en razones intrínsecas e identificadas” y hace referencia a las razones intrínsecas (ej. “El profesor hace las clases divertidas”) y a las razones identificadas (ej. “El profesor atrae nuestra atención y nos enseña nuevas habilidades y juegos”), mantenidas por el profesor y percibidas por el alumno para mantener la disciplina en clase de Educación Física, es decir, hace referencia a aquellas razones caracterizadas por el propio bien y por el sentimiento de placer y satisfacción obtenido directamente (Deci y Ryan, 1985, 1991; Hassandra, Goudas y Chroni, 2003; Ntoumanis, 2001; Standage y Treasure, 2002; Wang, Chatzisarantis, Spray y Biddle, 2002) por el profesor como consecuencia de la planificación y puesta en acción de sus clases, razones percibidas por el alumno y condicionantes de su comportamiento disciplinado. En el se encuentran el resto de ítems que componen el factor inglés “énfasis del profesor en razones intrínsecas e identificadas” y uno de los ítems del factor “énfasis del profesor en razones de preocupación y responsabilidad”. La totalidad de ítems que componen este factor se encuentran dentro del factor original griego “énfasis del profesor en razones intrínsecas para mantener la disciplina”. Su coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach fue de .88.

El tercer factor recibe el nombre “énfasis del profesor en razones de regulación intrínseca” e incluye ítems referentes a las razones establecidas por el profesor y percibidas por los alumnos, caracterizadas bien por fuentes de presión externas (recompensas, castigos, etc.) bien por fuentes de presión auto-impuestas (auto-culpabilidad, etc.) (Ntoumanis, 2001; Spray y Wang, 2001; Standage y Treasure, 2002) para mantener la disciplina en clase de Educación Física, constituyendo su principal meta la evitación de una auto-evaluación negativa, así como de sentimientos de culpabilidad y ansiedad por parte del alumno si no muestra conductas disciplinadas en clase (Goudas y Biddle, 1995) (ej. “El profesor nos hace sentirnos mal con nosotros mismos cuando somos indisciplinados”). Se encuentra compuesto por la totalidad de ítems que componen el factor de la escala inglesa “énfasis del profesor en razones regulación intrínseca” en el que se incluye un ítem perteneciente al factor “énfasis del profesor en razones externas para mantener la disciplina” del instrumento original griego, no eliminado por Spray en su versión americana y que se ratificó su ubicación en la versión española. Además, se incluye en la versión española un ítem perteneciente a este factor en la escala original

griega que fue eliminado en la escala inglesa. Su coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach fue de .76.

El cuarto y último factor de nuestra escala española recibe el nombre “indiferencia del profesor para mantener la disciplina” e incluye ítems que hacen referencia a las razones de indiferencia mostradas por el profesor para mantener la disciplina en clase de Educación Física (ej. “El profesor nos hace sentir que no hay disciplina en absoluto en la clase”). Este factor no sufre modificación ni en su nomenclatura ni en su composición respecto al factor inglés creado por Spray (2002) “indiferencia del profesor”, así como respecto al factor original griego creado por Papaioannou (1998) “indiferencia del profesor para mantener la disciplina”. El coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach de este factor fue de .70.

Los ítems que componen el cuestionario administrado en la investigación fueron precedidos por la frase, “El profesor de Educación Física”, siendo puntuadas las respuestas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscila desde 0 (totalmente en desacuerdo) a 10 (totalmente de acuerdo).

La realización del cuestionario por los alumnos que participaban en el estudio experimental determinó una fiabilidad adecuada para los factores énfasis del profesor en razones de preocupación y responsabilidad .81, eliminando el ítem dieciocho, en énfasis del profesor en razones intrínsecas e identificadas .78, eliminando el ítem quince, y en énfasis del profesor en razones de regulación intrínseca con .74, no encontrando una fiabilidad adecuada en el factor indiferencia del profesor para mantener la disciplina.

### **3.1.7. Cuestionario de Percepción de Igualdad de trato y Discriminación**

Utilizamos el Cuestionario de Percepción de Igualdad de trato y Discriminación en Educación Física (CPIDEF) para medir la percepción de igualdad de trato y discriminación percibida por los alumnos en clase de Educación Física. Este cuestionario fue elaborado por Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa (2004) a partir de las categorías diseñadas en un estudio cualitativo realizado

por Del Villar (1993) sobre la problemática en la actuación docente de los profesores noveles en las clases de Educación Física.

El cuestionario consta de 19 ítems, 10 de los cuales pertenecen al factor conductas de “igualdad de trato” por parte del profesor de Educación Física hacia el género de los alumnos, incluyendo ítems que hacen referencia a parámetros que respetan la igualdad de trato en función del género (ej. “En clase de Educación Física mi profesor reparte el material por igual entre los alumnos y las alumnas”); los otros 9 ítems corresponden al factor conductas de “discriminación” por parte del profesor hacia el género de los alumnos, e incluye ítems que hace referencia a aspectos discriminatorios (ej. “En clase de Educación Física el profesor presta diferente atención a los chicos que a las chicas”). Estos aspectos hacen referencia a la agrupación, tipos de evaluación, tiempo de atención, participación, expectativas previas de rendimiento y distribución de responsabilidades en chicos y chicas en clase de Educación Física. Las respuestas a dicho cuestionario son cerradas y respondían a una escala tipo Likert cuyos rangos de puntuación oscilaban entre 0, valor que correspondía a totalmente en desacuerdo, y 100, valor correspondiente a totalmente de acuerdo con lo que se le planteaba. Los ítems estaban precedidos por la frase “Tu consideras que tu profesor de Educación Física...”.

El cuestionario muestra una adecuada estructura factorial tanto en Educación Primaria como en Secundaria (Cervelló y Jiménez, 2001; Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa, 2004; Jiménez, 2001), con alphas de .74 para la subescala “Igualdad de trato” y .70 para la subescala “Discriminación”.

### **3.1.8. Cuestionario de Actitud hacia la Actividad Física relacionada con la salud (CAAFS)**

El cuestionario fue utilizado para conocer si la práctica de actividad física relacionada con la salud en los grupos donde se producía una intervención basada en la cesión de responsabilidad producía actitudes orientadas al proceso de dicha práctica o al resultado, respecto a los grupos cuya intervención se circunscribía a la enseñanza tradicional. El instrumento fue creado por Pérez Samaniego y Devís (2004), basado en la Teoría del Intento (TOT) defendida por Bagozzi y Kimmel

(1995). El instrumento intenta diferenciar la actitud hacia el éxito y el fracaso (valoraciones referidas a resultados) y la actitud referida al proceso (sensaciones o razonamientos que se producen mientras se intenta alcanzar el resultado deseado). La TOT sugiere que las actitudes deben ser consideradas en función del tipo de consecuencia que se espera de su conducta.

El instrumento consta de dos subescalas, una referida a la actitud al proceso, compuesta por nueve ítems, que presenta un coeficiente alpha de Cronbach de .74. La subescala de actitud hacia el proceso queda organizada por las dimensiones actitudinales de gratificación, continuidad, adecuación autonomía y seguridad y la segunda subescala referida a la actitud al resultado está formada por doce ítems, presenta un coeficiente alpha de Cronbach de .83. Esta subescala la forman las dimensiones actitudinales que hacen referencia a la importancia de la apariencia corporal, la victoria, el rendimiento y la obsesión por el ejercicio.

La realización del cuestionario por los alumnos determinó una fiabilidad no adecuada en el factor "actitud al proceso" no obteniendo los valores mínimos aconsejados, mientras que en el factor "actitud al resultado" la fiabilidad fue adecuada, eliminando el ítem 9 "hago actividad física fundamentalmente porque deseo mejorar mi forma física". Este ítem no presentaba una correlación adecuada respecto al resto de ítems que componen el factor y su eliminación incrementaba la fiabilidad.

La utilización del cuestionario pretende aportar información sobre las actitudes que presentan los alumnos analizados en su afiliación a un estilo de enseñanza donde se ceden responsabilidades al alumno respecto de aquellos que no trabajan bajo técnicas de evaluación participativas.

Las respuestas a dicho cuestionario son cerradas y respondían a una escala tipo Likert cuyos rangos de puntuación oscilaban entre 0, valor que correspondía a totalmente en desacuerdo, y 100, valor correspondiente a totalmente de acuerdo con lo que se le planteaba.

### **3.2. Variables Sociodemográficas**

Al inicio del instrumento establecimos una serie de variables sociodemográficas con el fin de medir las características de los alumnos asociadas a su entorno personal y a su carácter demográfico (anexo 9). Entre las variables que analizamos se encuentran: edad del alumno, género del alumno (hombre o mujer), gusto por la Educación Física (si gusta o no gusta), nivel de práctica deportiva fuera del horario escolar (si practica o no practica) y frecuencia de dicha práctica deportiva (puntualmente, 2-3 días a la semana o más de 3 días a la semana), aclarando que por deporte se entiende a toda actividad tanto física (aeróbic, clases de baile, etc.), como deportiva (fútbol, baloncesto, natación, etc.) que se realice fuera del horario escolar.



#### **4. PROCEDIMIENTO**

El procedimiento utilizado en el estudio de la cesión de responsabilidad al alumno en la evaluación quedó configurado en dos partes. El primer estudio pretendió elaborar un instrumento de medida para conocer la importancia de la cesión de responsabilidad en el aula de Educación Física, además examinamos los instrumentos que nos serían necesarios para obtener información acerca de los factores que afectan a la percepción que los alumnos tienen en el aula donde se permite la participación de los alumnos en la toma de decisiones de la evaluación. Por ello, en el estudio 1 se intenta construir una escala de medida acerca de la responsabilidad del alumno en la evaluación y se aborda la adaptación del cuestionario de autoconcepto físico, pues la traducción literal del CY-PSPP consideramos resultaba de difícil comprensión para niños de 10, 11 y 12 años, fundamentalmente porque los ítems presentaban dos cualidades de la persona en dos mensajes contrapuestos, positivo y negativo. Este tipo de redacción intenta que el cuestionario no se responda por criterios de deseabilidad social. A este respecto, Goñi, Ruiz de Azúa y Liberal (2004) apuntan a que los ítems así redactados resultan de difícil comprensión para los niños en estas edades y no queda comprobado que eliminen el problema de la deseabilidad social.

En esta primera fase utilizamos una muestra de 1087 alumnos representativa del alumnado de tercer ciclo de enseñanza primaria de la región de Murcia para construir la escala planteada y adaptar a la muestra seleccionada el cuestionario de autoconcepto físico. Una vez, terminada esta fase y teniendo en cuenta los resultados encontrados en ella, iniciamos el estudio 2, donde pretendíamos establecer los efectos que los programas de cesión de responsabilidad en la evaluación tenían en los alumnos a través de la comparación entre grupos pertenecientes al último curso de educación primaria que habían participado durante un curso escolar en dichos programas y los que no habían participado. Para ello, establecimos dos grupos experimentales en un centro público de la comarca del Mar Menor en Murcia, donde se cedía a los alumnos responsabilidad en la toma de decisiones de la evaluación tanto en el proceso como en el resultado final o calificación y dos grupos control, situados en la misma zona, a unos 3 kilómetros de

distancia del primer centro. La entrevista con el maestro de los grupos control nos aseguro que la participación de los alumnos en la evaluación del área de Educación Física se realizaba de una forma tradicional.

Durante el mes de Septiembre mantuvimos varias reuniones con el maestro de los grupos control con el fin de programar las actividades a realizar durante el curso. Dichas actividades se plasmaron por escrito, recogiendo en cada sesión el objetivo que se pretendía. Los contenidos planificados para los cuatro grupos fueron los mismos, con la diferencia que el grupo experimental a partir de la fase de experiencia dirigida tenía que elaborar sus propios objetivos y contenidos, de los cuales debería responder de su trabajo y esfuerzo para lograrlos en las asambleas de evaluación, mientras al grupo control no se le cedía responsabilidad en la programación de las actividades de aula, ni tampoco en la toma de decisiones de la evaluación. Los alumnos del grupo control recibían más sesiones, entre 3 y 4 sesiones por unidad didáctica, en las que el maestro era el emisor fundamental de información y los alumnos intentaban reproducir lo planificado para ellos, por el contrario, el maestro en el grupo de cesión de responsabilidad después de la fase de experiencia dirigida actuaba utilizando el estilo de autoenseñanzas, aquí los alumnos tenían que crear las clases y convertirse en protagonistas principales de lo que habían creado.

El programa comenzó a aplicarse en octubre de 2004 y abarcó hasta mayo de 2005. Durante el mes de septiembre los alumnos participantes completaron una serie de cuestionarios que aparecen descritos en el anexo 9, para lo cual, utilizamos tres días diferentes con cada grupo. Los alumnos fueron informados de la participación en un estudio para conocer lo que pensaban acerca de las frases que se citaban en los cuestionarios, pero no fueron informados de los propósitos exactos de la investigación. Los cuestionarios se administraban a los alumnos al comienzo de la sesión, se explicaba la forma de rellenarlos, se atendían las dudas que pudieran surgir y se dejaban 30 minutos para que fueran cumplimentados, así, tres veces para cada grupo, en sesiones diferentes. En la primera sesión, se rellenaron los instrumentos relativos al autoconcepto, la cesión de responsabilidad y la percepción de discriminación e igualdad de trato, en la segunda los relativos a las actitudes que los alumnos generaban hacia la Educación Física relacionada con la

salud, la orientación y el clima motivacional percibido, y la tercera sesión se pasaron los relativos a razones de los alumnos y estrategias del maestro para mantener la disciplina en clase. Cada una de las clases donde se pasaron los cuestionarios utilizó un día a la semana para rellenarlos. De tal forma, que los alumnos tardaron tres semanas en terminar la cumplimentación. Los escolares fueron animados a ser honestos en sus respuestas y se les informó de su confidencialidad.

En este sentido, y para que la presencia del maestro de Educación Física no fuera coercitiva en el momento de rellenar los cuestionarios, estos fueron administrados por el investigador principal y ayudante del investigador principal en el caso del grupo experimental, el cual, había sido preparado para ello. Los cuestionarios recogidos a los alumnos de los grupos volvieron a ser pasados al final del programa entre el final del mes de Mayo y el principio de Junio. Además, los alumnos participantes en el estudio quedaron emplazados en la comunicación escrita que recibieron los padres a volver a rellenar los instrumentos en el primer trimestre del curso siguiente 2005-06, siguiendo el mismo procedimiento.

En las entrevistas que el investigador principal tuvo con los maestros de los diferentes grupos que participaron en el estudio, tanto en el estudio 1 como 2 se plantearon los problemas de la intervención en el caso de la cumplimentación de los cuestionarios. Así, pedimos a los compañeros leyera las frases que los alumnos tenían que comprender y nos informarían de los alumnos que por motivos diversos en la comprensión de la lengua española no se encontraban preparados para rellenarlo. De esta manera, eliminamos de la muestra los cuestionarios que los maestros nos propusieron.

Una vez recogidos en cada una de las tomas los cuestionarios del estudio 2, nos dispusimos al análisis de datos.

## 5. ANÁLISIS DE DATOS

En un primer momento realizamos la consistencia interna de los instrumentos utilizados en cada una de las fases donde se pasaron los cuestionarios, pretest, posttest y retención, a través del coeficiente Alpha de Cronbach (ver tabla 20).

Se calcularon correlaciones simples entre el valor de la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación, el rol de la cesión de responsabilidad en el proceso de la evaluación, la orientación motivacional al ego, la orientación motivacional a la tarea, el clima tarea inducido por el maestro a través de estrategias en el aula de Educación Física, el clima ego, la percepción de igualdad de trato o de discriminación en los alumnos, el énfasis del maestro en las razones de preocupación y responsabilidad que los alumnos percibían, el énfasis del maestro en razones de regulación intrínseca que presentaban los alumnos según las estrategias utilizadas para mantener la disciplina, el énfasis del maestro en las razones intrínsecas e identificadas, y las razones de responsabilidad que percibían los alumnos (ver tabla 21).

Realizamos una análisis de medidas repetidas y estadísticos descriptivos con cada una de las variables dependientes que componen los instrumentos aceptadas como válidas con el fin de comprobar como evolucionaban las dimensiones estudiadas a lo largo del tiempo en cada una de las fases, antes, después del programa de intervención y en la retención de los posibles efectos del programa, considerando las tres fases a la vez. El análisis se presenta tanto para comprobar el tratamiento multivariado por grupos como para comprobar el efecto resultante para todos conjuntamente.

Basándonos en la idea de que:

- Un clima de clase donde se le proporcione al alumno la oportunidad de elegir y tomar decisiones tiene efectos positivos sobre la valoración de las clases y la orientación motivacional del alumno (Cervelló y cols., 2004; Duda, 2001;

Jiménez, 2004; Roberts, 2001; Goudas, Dermitzaki y Bagiatis, 2000; Hassandra, Goudas y Chroni, 2003).

- Aquellos estudiantes que disfrutaban de una participación activa se orientan hacia un mejor comportamiento en el aula (Ntmounis, 2001; Standage y Treasure, 2002), encontrando Cervelló, Jiménez, del Villar, Ramos y Santos-Rosa (2004) relaciones positivas entre la percepción de un clima motivacional implicante a la tarea y la aparición de comportamientos de disciplina y entre la orientación al ego y la aparición de comportamientos de indisciplina. Igualmente Cervelló y Jiménez (2001) añaden que la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea se relaciona positivamente tanto con la percepción de una mayor coeducación por parte del profesor como con unos mayores comportamientos de disciplina, mientras que la percepción de un clima motivacional orientado al ego se relaciona con una mayor discriminación y una mayor indisciplina en las clases de Educación Física.
- Las investigaciones de Digelidis y col. (2003) y Gano–Overway y Ewing (2004) encuentran que los alumnos que percibían un clima implicante a la tarea, donde el profesor enfatizaba más su implicación a la tarea, mostraban actitudes más positivas hacia la actividad física, mayor orientación a la tarea y menor al ego, mientras que los que percibían un clima implicante al ego era más probable que desarrollaran una alta orientación al ego al final del periodo de estudio.

Realizamos un análisis de regresión hacia atrás, con el fin de comprobar los posibles predictores de dichas variables, debido a que habíamos encontrado diferencias significativas después de la segunda medición al final de curso en el tratamiento diferenciado por grupos entre las variables correspondientes a la orientación motivacional, el clima motivacional percibido, la cesión de responsabilidad al alumno en la evaluación, las estrategias utilizadas por el maestro y percibidas por el alumno para mantener la disciplina en clase y las razones de responsabilidad percibidas por el alumno.

Por último, atendiendo a las variables sociodemográficas consideradas en el estudio, curso, edad, género, práctica de actividad físico-deportiva en horario

extraescolar y frecuencia de dicha práctica, realizamos diferentes análisis univariantes y multivariantes para observar el comportamiento de los factores utilizados respecto de dichas variables.

## **6. RESULTADOS**

### **6.1. Propiedades psicométricas**

A continuación se expone el análisis de las características psicométricas de los cuestionarios empleados y estadísticos descriptivos (ver tabla 20). El cuestionario de percepción de éxito (POSQ) está formado por dos factores, orientación motivacional a la tarea con un alpha de Cronbach en el pretest de .79, en el posttest de .81, en la retención de .79 y un alpha final de .78. Este factor presenta una media de (M=74.49, SD=11.70). El segundo factor orientación motivacional al ego obtiene un alpha de Cronbach en el pretest de .88, en el posttest de .86, en la retención de .87 y un alpha final de .89. Este factor presenta una media menor que apunta hacia una orientación a la tarea (M=40.49, SD=19.04). El cuestionario de percepción de estrategias motivacionales en clase de Educación Física (CPEMEF) está formado por dos factores, percepción de estrategias motivacionales orientadas a la maestría, con un alpha de Cronbach en el pretest de .71, en el posttest de .76, en la retención de .73 y un alpha final de .76. Este factor presenta una media de (M=69.06, SD=10.33). El segundo factor estrategias motivacionales orientadas al rendimiento obtiene un alpha de Cronbach en el pretest de .71, en el posttest de .71, en la retención de .74 y un alpha final de .72. Este factor presenta una media menor que el clima tarea (M=31.62, SD=10.10).

La escala de responsabilidad del alumno en la evaluación (ERAEEF) está formado por dos factores, valor que el alumno concede a la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación, con un alpha de Cronbach en el pretest de .70, en el posttest de .76, en la retención de .75 y un alpha final de .80. Este factor presenta una media de (M=62.50, SD=17.70). El segundo factor denominado rol del alumno en la cesión de responsabilidad en el proceso de la evaluación obtiene un alpha de Cronbach en el pretest de .73, en el posttest de .85, en la retención de .76 y un alpha final de .83. Este factor presenta una media menor que el valor que los alumnos le conceden a la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación (M=37.78, SD=20.94).

El cuestionario de actitudes del alumno hacia la actividad física relacionada con la salud (CAAFS) está formado por dos factores, actitud al proceso con un alpha de Cronbach en el pretest de .51, en el postest .48, en la retención de .56 y un alpha final de .53, desaconsejados al no llegar a una saturación mínima (Nunnally y Bernstein, 1994). Presenta una media ( $M=44.51$ ,  $SD=18.68$ ). El segundo actitudes al resultado obtiene un alpha de Cronbach en el pretest de .77, en el postest de .92, en la retención de .87 y un alpha final de .85. Este factor presenta una media menor que la actitud al proceso ( $M=30.69$ ,  $SD=20.16$ ).

El cuestionario de percepción de igualdad de trato y discriminación (CPIDEF) está formado por dos factores, percepción de igualdad de trato, con un alpha de Cronbach en el pretest de .82, en el postest de .76, en la retención de .82 y un alpha final de .74. Este factor presenta una media mayor ( $M=79.11$ ,  $SD=9.41$ ) que la del factor percepción de discriminación ( $M=32.68$ ,  $SD=18.88$ ). Este segundo factor presenta un alpha de Cronbach en el pretest de .70, en el postest de .73, en la retención de .73 y un alpha final de .82.

El cuestionario de autoconcepto físico (PSQ) está formado por cuatro factores, competencia físico-deportiva, con un alpha de Cronbach en el pretest de .87, en el postest de .83, en la retención de .82 y un alpha final de .88. Este factor presenta una media de ( $M=59.69$ ,  $SD=13.78$ ). El segundo factor apariencia física percibida, con un alpha de Cronbach en el pretest de .80, en el postest de .78, en la retención de .81 y un alpha final de .79. Este factor presenta una media de ( $M=36.37$ ,  $SD=19.03$ ). El tercer factor, fuerza física percibida, con un alpha de Cronbach en el pretest de .72, en el postest de .68, en la retención de .74 y un alpha final de .71. Este factor presenta una media de ( $M=31.95$ ,  $SD=17.74$ ). El cuarto factor, autoconfianza percibida, con un alpha de Cronbach en el pretest de .80, en el postest de .70, en la retención de .72 y un alpha final de .81, presenta la media más elevada de todos los factores que conforman el cuestionario de autoconcepto físico ( $M=72.30$ ,  $SD=16.26$ ).

La escala de razones para la disciplina (SRD) está formado por cinco factores, razones de responsabilidad, razones intrínsecas, razones de regulación intrínseca, razones para no ser disciplinado o amotivación, y razones de preocupación e interés.



De estos factores solamente razones de responsabilidad para ser disciplinado presentaba la fiabilidad recomendada, con un alpha de Cronbach en el pretest de .74, en el postest de .70, en la retención de .71 y un alpha final de .86. Este factor presenta una media de (M=84.16, SD=11.34). El resto de factores no llegaron al mínimo aconsejado (Nunnally y Bernstein, 1994).

La escala de estrategias para mantener la disciplina (SSDS) está formada por cuatro factores, énfasis del profesor en razones de preocupación y responsabilidad, con un alpha de Cronbach en el pretest de .85, en el postest de .77, en la retención de .81 y un alpha final de .84. Este factor presenta una media de (M=69.80, SD=12.97). El segundo factor énfasis del profesor en razones intrínsecas e identificadas con un alpha de Cronbach en el pretest de .83, en el postest de .78, en la retención de .83 y un alpha final de .82. Este factor presenta la media más alta de los cuatro factores (M=72.34, SD=16.71). El tercer factor, énfasis del profesor en razones de regulación intrínseca con un alpha de Cronbach en el pretest de .70, en el postest de .74, en la retención de .74 y un alpha final de .84. Este factor presenta una media de (M=47.34, SD=21.08). El cuarto factor de la escala, indiferencia del profesor para mantener la disciplina, no obtiene una fiabilidad aceptada para su utilización, siendo su media (M=32.14, SD=19.17) (Nunnally y Bernstein, 1994).

La tabla 19 presenta las correlaciones observadas entre variables y medias obtenidas para la totalidad de la muestra. Destacamos las medias que presentan las variables, orientación a la tarea (M=74.49), el clima tarea (M=69.06), la percepción de igualdad de trato (M=79.11), el valor de la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación (M=62.50), énfasis del maestro en razones de responsabilidad (M=69.80), énfasis del maestro en razones intrínsecas e identificadas para mantener la disciplina en clase de Educación Física (M=72.34) y las razones de responsabilidad que presentan los alumnos (M=84.16).

**Tabla 20. Coeficientes Alpha de Cronbach y estadísticos descriptivos totales (M ± SD) para las medidas de las variables dependientes en cada una de las intervenciones.**

Escalas	Factores	M	SD	Pretest $\alpha$	Postest $\alpha$	Retención $\alpha$	Total $\alpha$
POSQ	Orientación tarea	74.49	11.70	.79	.81	.79	.78
	Orientación ego	40.49	19.04	.88	.86	.87	.89
CPEMEF	Clima tarea	69.06	10.33	.71	.76	.73	.76
	Clima ego	31.62	10.10	.71	.74	.74	.72
ERAEEF	Valor de la cesión de responsabilidad	62.50	17.70	.70	.76	.75	.80
	Rol en la cesión de responsabilidad	37.78	20.94	.73	.85	.76	.83
CAAFS	Actitud hacia el resultado	30.69	20.16	.77	.92	.87	.85
CPIDEF	Actitudes hacia al proceso Igualdad de trato	44.51	18.68	.51	.48	.57	.53
	Discriminación	79.11	9.41	.82	.76	.82	.74
PSQ	Competencia	32.68	18.88	.70	.73	.73	.82
	Apariencia	59.69	13.78	.87	.83	.82	.88
	Fuerza	36.37	19.03	.80	.78	.81	.79
	Autoconfianza	31.95	17.74	.72	.68	.74	.70
SSDS	Énfasis del maestro en razones de responsabilidad	72.30	16.26	.80	.70	.72	.81
	Énfasis del maestro en razones intrínsecas para la disciplina	69.80	12.97	.85	.77	.81	.84
	Énfasis del maestro en razones de regulación intrínseca para la disciplina	72.34	16.71	.83	.78	.83	.82
SRD	Indiferencia del maestro	47.34	21.08	.70	.74	.74	.84
	Razones de responsabilidad para la disciplina	32.14	19.17	.41	.42	.53	.48
	Razones intrínsecas para la disciplina	84.16	11.34	.74	.70	.71	.86
	Razones de regulación intrínseca	61.53	17.53	.64	.59	.73	.56
	Amotivación	45.96	18.62	.57	.62	.60	.55
	Razones de preocupación e interés	36.09	19.01	.43	.57	.50	.49
		45.26	16.57	.52	.61	.65	.57

## **6.2. Análisis de correlaciones**

La variable valor que los alumnos le conceden a la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación correlaciona positivamente con el rol que los alumnos juegan en la cesión de responsabilidad en el proceso de la evaluación, con la orientación a la tarea, el clima tarea, y la percepción de igualdad de trato. El rol que los alumnos juegan en la cesión de responsabilidad en el proceso de la evaluación correlaciona positivamente con la orientación a la tarea, el clima tarea, la percepción de igualdad de trato, énfasis del maestro en razones de preocupación y responsabilidad para mantener la disciplina en clase y razones de responsabilidad que presentan los alumnos, y negativamente con la orientación al ego, el clima ego, la discriminación, y el énfasis del maestro en razones de regulación intrínseca.

La variable orientación al ego correlaciona positivamente con el clima ego, con la percepción de discriminación, y el énfasis del maestro en razones de regulación intrínseca para mantener la disciplina en clase. La variable orientación a la tarea correlaciona positivamente con el clima tarea, la percepción de igualdad de trato, el énfasis del maestro en razones intrínsecas e identificadas, en razones de preocupación y responsabilidad para mantener la disciplina en clase y razones de responsabilidad que presentan los alumnos.

El clima ego correlaciona positivamente con discriminación y con razones de regulación intrínseca para mantener la disciplina en clase y negativamente con el clima tarea, la percepción de igualdad de trato, el énfasis del maestro en las razones intrínsecas e identificadas, el énfasis del maestro en razones de preocupación y responsabilidad para mantener la disciplina en clase y razones de responsabilidad que presentan los alumnos. El clima tarea correlaciona positivamente con la percepción de igualdad de trato, el énfasis del maestro en razones intrínsecas e identificadas, en razones de preocupación y responsabilidad para mantener la disciplina en clase y razones de responsabilidad que presentan los alumnos, y negativamente con discriminación.

La variable discriminación correlaciona positivamente con el énfasis del maestro en razones de regulación intrínseca y negativamente con la percepción de igualdad de trato, las razones intrínsecas e identificadas, las razones de preocupación y responsabilidad para mantener la disciplina en clase, y las razones de responsabilidad que presentan los alumnos. La percepción de igualdad de trato correlaciona positivamente con el énfasis del maestro en razones intrínsecas e identificadas, en razones de preocupación y responsabilidad para mantener la disciplina en clase y en las razones de responsabilidad que presentan los alumnos.

El énfasis del maestro en razones de regulación intrínseca correlaciona negativamente con el énfasis del maestro en razones de preocupación y responsabilidad para mantener la disciplina en clase y con las razones de responsabilidad que presentan los alumnos. El énfasis del maestro en razones intrínsecas e identificadas correlaciona positivamente con razones de preocupación y responsabilidad para mantener la disciplina en clase y en las razones de responsabilidad que presentan los alumnos. Por último, el énfasis del maestro en razones de preocupación y responsabilidad para mantener la disciplina en clase correlaciona positivamente con las razones de responsabilidad que presentan los alumnos.

Tabla 21. Correlación entre todas las variables.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Valor de la cesión de responsabilidad	-	.66**	-.13	.29**	.03	.31**	.02	.28**	-.04	.04	.17	.15
2. Rol en la cesión de responsabilidad	-	-	-.47**	.29**	-.20*	.31**	-.22*	.30**	-.27**	.08	.31**	.22*
3. Orientación ego	-	-	-	.06	.43**	-.05	.39**	-.08	.46**	-.04	-.08	-.17
4. Orientación tarea	-	-	-	-	-.10	.41**	-.04	.38**	.03	.28**	.33**	.38**
5. Clima ego	-	-	-	-	-	-.31**	.67**	-.37**	.55**	-.29**	-.28**	-.40**
6. Clima tarea	-	-	-	-	-	-	-.26**	.55**	-.05	.55**	.54**	.59**
7. Discriminación	-	-	-	-	-	-	-	-.34**	.54**	-.22*	-.28**	-.30**
8. Igualdad de trato	-	-	-	-	-	-	-	-	-.16	.52**	.51**	.44**
9. Énfasis del maestro en razones de regulación intrínseca	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.15	-.21*	-.21*
10. Énfasis del maestro en razones intrínsecas e identificadas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.72**	.46**
11. Énfasis del maestro en razones de responsabilidad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.57**
12. Razones de responsabilidad en los alumnos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

\*\* p&lt; .001; \* p&lt;.05

### 6.3. Análisis de medidas repetidas

En el análisis de medidas repetidas se presentan las posibles diferencias entre cada una de las variables dependientes consideradas en las fases de pretest, postest, y retención para cada uno de los grupos por separado y el conjunto total de la muestra. Igualmente, hemos utilizado la prueba de ajuste de Bonferroni para comparar a favor de que grupo se presentan las diferencias encontradas. En el efecto del tratamiento para los dos grupos conjuntamente, (n=96) (ver tabla 22), encontramos diferencias significativas en relación al factor “orientación a la tarea” (F=4.092;  $p<.05$ ) entre el pretest (M=72.29), postest (M=78.15) y retención (M=66.75). Estas diferencias son significativas entre el pretest y el postest ( $p<0.5$ ) a favor de la intervención con los grupos y significativas pero en contra de la intervención entre el postest y la retención ( $p<.001$ ) perdiéndose los efectos de la intervención. En el factor “orientación al ego” encontramos diferencias significativas (F=27.048;  $p<.001$ ) en el efecto conjunto de los grupos (ver tabla 22) entre la intervención pretest (M=54.34), postest (M=42.96) y retención (M=36.25) siendo las diferencias significativas entre pretest y postest ( $p<.001$ ) a favor de la intervención y entre postest y retención ( $p<.05$ ).

**Tabla 22. Tratamiento multivariado para comprobar el efecto conjuntamente (n=96).**

Variables		M	SD	F	p
Orientación tarea	Pretest	72.29	20.61	4.09	.046
	Postest	78.15	18.30		
	Retención	66.75	18.46		
Orientación ego	Pretest	54.34	26.89	27.04	.000
	Postest	42.96	26.81		
	Retención	36.25	27.24		

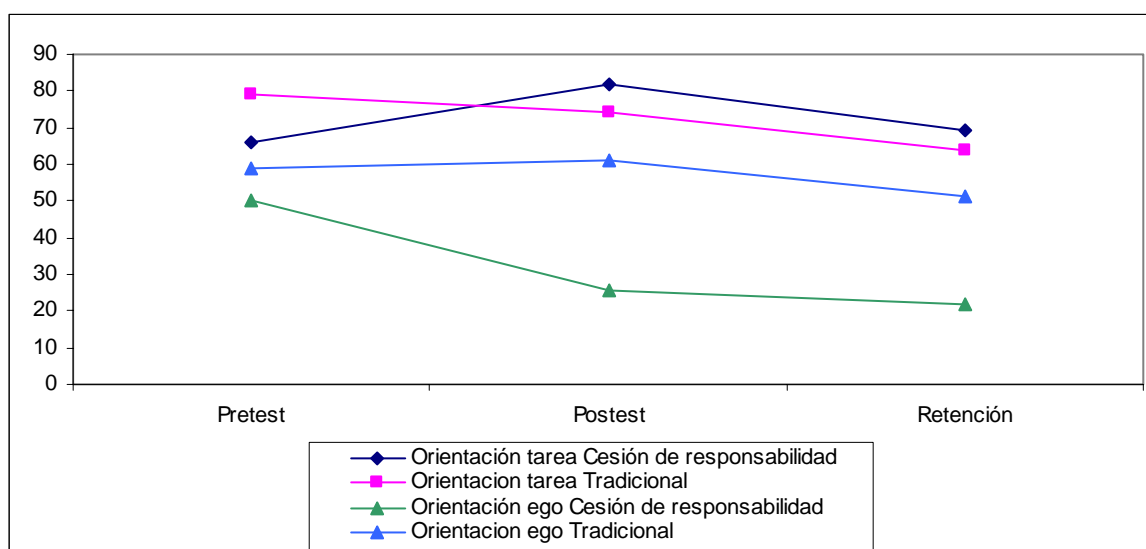
En la comprobación del efecto por grupo (ver tabla 23) también encontramos diferencias significativas (F=10.858;  $p<.001$ ) en el factor “orientación a la tarea” entre el grupo donde se cede responsabilidad al alumno, intervención pretest (M=65.74), postest (M=81.93) y retención (M=66.75) y el grupo de enseñanza tradicional

(M=74.21), entre el pretest (M=79.11), posttest (M=74.21) y retención (M=64.04). Las diferencias encontradas son significativas a favor del grupo donde se cede responsabilidad entre el pretest y posttest ( $p<.001$ ) y no son significativas entre pretest y retención ( $p>.05$ ), mientras que en el grupo de enseñanza tradicional las diferencias encontradas no son significativas entre el pretest y posttest ( $p>.05$ ) y si son significativas en contra del grupo entre el posttest y retención ( $p<.001$ ). En relación al factor "orientación al ego" encontramos diferencias significativas (ver tabla 23) ( $F=19.081$ ;  $p<.001$ ), siendo la media del grupo donde se cede responsabilidad al alumno, intervención pretest (M=50.17), posttest (M=25.78) y retención (M=21.73) y para el grupo de enseñanza tradicional, intervención pretest (M=58.68), posttest (M=60.88) y retención (M=51.38). Las diferencias encontradas en el grupo donde se cede responsabilidad son significativas entre el pretest y posttest ( $p<.001$ ), entre posttest y retención ( $p<.001$ ) y entre pretest y retención ( $p<.001$ ) a favor de este, mientras que no encontramos diferencias significativas entre el pretest y posttest ( $p>.05$ ) y entre posttest y retención ( $p>.05$ ) en el grupo de enseñanza tradicional.

**Tabla 23. Tratamiento multivariado para comprobar el efecto por grupo.**

Grupos		Cesión de responsabilidad (n=49)		Tradicional (n=47)		F	p
Variables		M	SD	M	SD		
Orientación tarea	Pretest	65.74	21.05	79.11	17.95	10.85	.001
	Posttest	81.93	15.82	74.21	19.99		
	Retención	69.35	16.09	64.04	20.48		
Orientación ego	Pretest	50.17	28.82	58.68	24.27	19.08	.000
	Posttest	25.78	18.09	60.88	22.36		
	Retención	21.73	15.74	51.38	28.56		

**Gráfico 1. Efecto por grupo en las orientaciones motivacionales de los alumnos.**



Respecto de los factores que configuran el clima motivacional del aula, encontramos en el efecto del tratamiento para los dos grupos conjuntamente diferencias significativas (ver tabla 24) ( $F=5.323$ ;  $p<.05$ ) en el “clima tarea” entre el pretest ( $M=67.73$ ), posttest ( $M=71.24$ ) y retención ( $M=74.80$ ). Estas diferencias no son significativas entre el pretest y el posttest ( $p>.05$ ), tampoco son significativas entre el posttest y la retención ( $p>.05$ ), y si son significativas entre el pretest y la retención ( $p<.05$ ) a favor de la intervención. En el factor “clima ego”, no encontramos diferencias significativas (ver tabla 24) ( $F=.041$ ;  $p>.05$ ) en el efecto conjunto de los grupos, entre la intervención pretest ( $M=32.36$ ), posttest ( $M=30.51$ ) y retención ( $M=31.77$ ).

**Tabla 24. Tratamiento multivariado para comprobar el efecto conjuntamente (n=96).**

Variables		M	SD	F	p
Clima tarea	Pretest	67.73	18.11	5.32	.023
	Posttest	71.24	15.77		
	Retención	74.80	14.4		
Clima ego	Pretest	32.36	16.94	.041	.840
	Posttest	30.51	18.03		
	Retención	31.77	17.26		

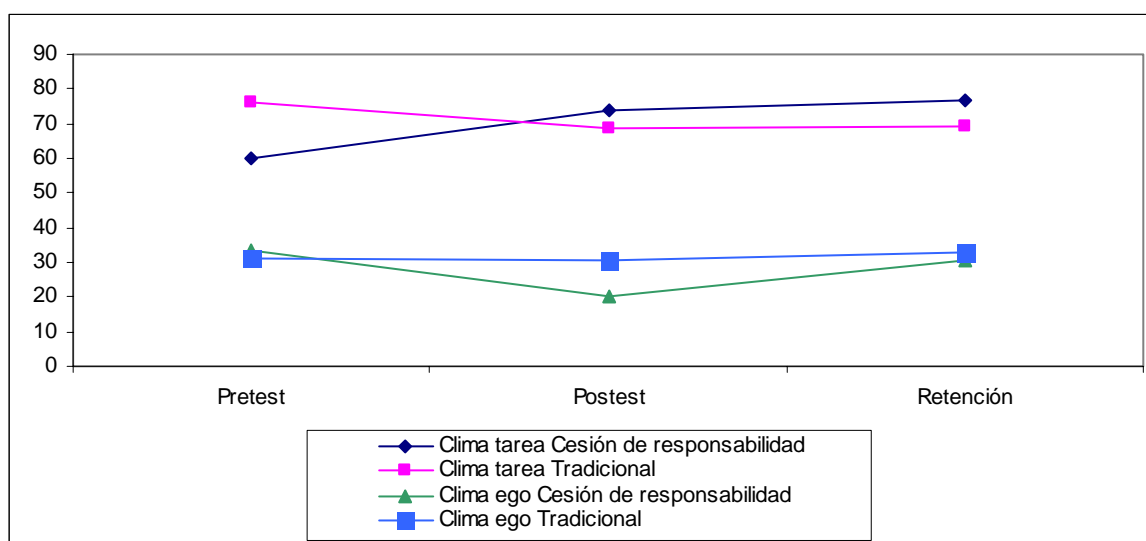


En la comprobación del efecto por grupo se encuentran diferencias significativas ( $F=31.545$ ;  $p<.001$ ) en el tratamiento separado respecto del factor "clima tarea" (ver tabla 25), entre el grupo donde se cede responsabilidad al alumno, intervención pretest ( $M=59.88$ ), posttest ( $M=73.77$ ) y retención ( $M=76.47$ ) y el grupo de enseñanza tradicional, intervención pretest ( $M=75.92$ ), posttest ( $M=68.59$ ) y retención ( $M=68.98$ ). Estas diferencias son significativas a favor del grupo donde se cede responsabilidad entre el pretest y posttest ( $p<.001$ ) y entre el pretest y la retención ( $p<.001$ ) no siendo significativas entre el posttest y la retención ( $p>.05$ ). El grupo de enseñanza tradicional presenta diferencias significativas ( $p<.05$ ) entre el pretest y posttest y entre el pretest y la retención ( $p<.05$ ) en contra del grupo, no presentando diferencias significativas entre el posttest y la retención ( $p>.05$ ). Respecto del factor "clima ego" (ver tabla 25) no encontramos diferencias significativas ( $F=.587$ ;  $p>.05$ ), siendo la media del grupo donde se cede responsabilidad al alumno en el pretest ( $M=33.31$ ), posttest ( $M=20.47$ ) y retención ( $M=30.69$ ) frente al grupo de enseñanza tradicional, pretest ( $M=31.26$ ), posttest ( $M=30.51$ ) y retención ( $M=32.89$ ). A pesar de que considerando las tres medidas de forma general no se encuentran diferencias entre los dos grupos, existen diferencias significativas en el grupo donde se cede responsabilidad entre el pretest ( $p<.001$ ) y el posttest y entre el posttest y la retención ( $p<.05$ ) a favor del grupo donde se cede responsabilidad, no encontrándolas entre el pretest y la retención ( $p>.05$ ).

**Tabla 25. Tratamiento multivariado para comprobar el efecto por grupo.**

Grupos		Cesión de responsabilidad (n=49)		Tradicional (n=47)		F	p
Variables		M	SD	M	SD		
Clima tarea	Pretest	59.88	18.93	75.92	13.01	31.54	.000
	Posttest	73.77	14.37	68.59	16.76		
	Retención	76.47	13.29	68.98	14.81		
Clima ego	Pretest	33.31	18.07	31.36	15.81	.58	.445
	Posttest	20.47	12.83	30.51	18.03		
	Retención	30.69	16.48	32.89	18.15		

**Gráfico 2. Efecto por grupo en la percepción del clima motivacional transmitido por el maestro.**



En relación al factor “valor que el alumno concede a la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación”, encontramos diferencias significativas en el efecto conjunto de los grupos (ver tabla 26) ( $F=4.944$ ;  $p<.05$ ) entre el pretest ( $M=56.23$ ), posttest ( $M=62.50$ ) y retención ( $M=60.30$ ). Estas diferencias a favor de la intervención se encuentran entre el pretest y el posttest ( $p<.05$ ) En el factor “rol del alumno en la cesión de responsabilidad durante el proceso de la evaluación”, encontramos diferencias significativas ( $F=14.917$ ;  $p<.001$ ) en el tratamiento conjunto de los grupos (ver tabla 26) entre el pretest ( $M=39.46$ ), posttest ( $M=47.81$ ) y retención ( $M=46.31$ ). Las diferencias las encontramos entre el pretest y el posttest ( $p<.05$ ) y entre el pretest y la retención ( $p<.001$ ) a favor de la intervención realizada.

**Tabla 26. Tratamiento multivariado para comprobar el efecto conjuntamente (n=96).**

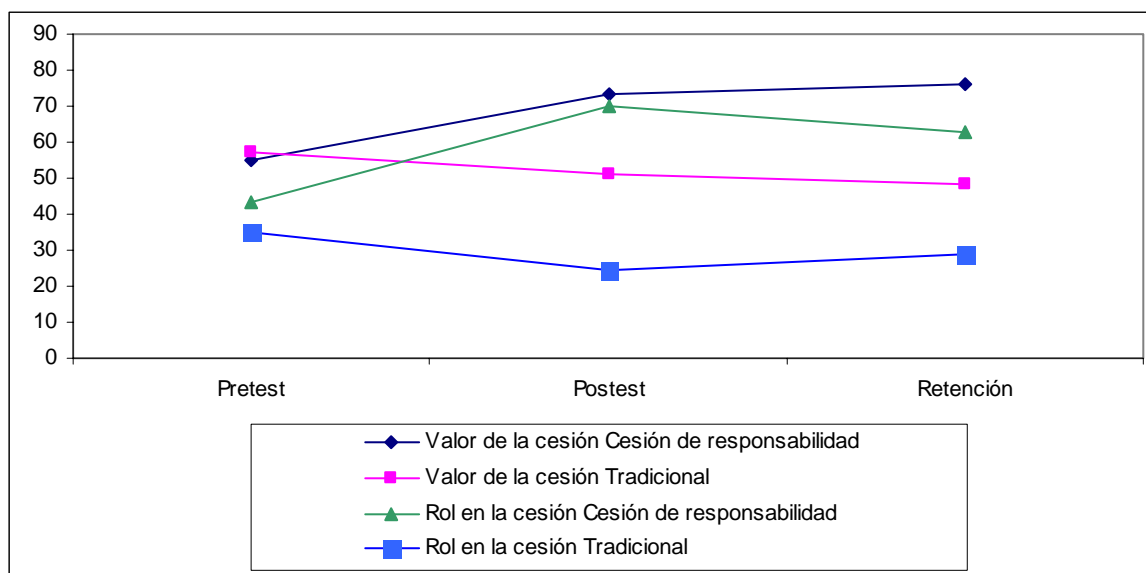
Variables		M	SD	F	p
Valor de la cesión de responsabilidad	Pretest	56.23	21.16	4.94	.029
	Posttest	62.50	20.66		
	Retención	60.30	22.69		
Rol en la cesión de responsabilidad	Pretest	39.46	21.70	14.91	.000
	Posttest	47.81	28.05		
	Retención	46.31	25.57		

En la comprobación del efecto por grupo también encontramos diferencias significativas en relación al factor “valor que el alumno concede a la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación” (ver tabla 27) ( $F=34.065$ ;  $p<.001$ ) mostrando los alumnos del grupo donde se cede responsabilidad las siguientes valoraciones pretest ( $M=55.03$ ), postest ( $M=73.53$ ) y retención ( $M=75.91$ ). Las diferencias dentro de este factor son significativas a favor de este grupo entre el pretest y postest ( $p<.001$ ), el postest y la retención ( $p<.001$ ), y entre el pretest y la retención ( $p<.001$ ). El grupo de enseñanza tradicional no presenta diferencias significativas, siendo el pretest ( $M=57.48$ ), postest ( $M=50.99$ ) y retención ( $M=48.12$ ). Respecto del factor “rol del alumno en la cesión de responsabilidad durante el proceso de la evaluación” encontramos diferencias significativas (ver tabla 27) ( $F=57.189$ ;  $p<.001$ ), siendo el papel de los alumnos donde se cede responsabilidad más participativo, intervención pretest ( $M=43.50$ ), postest ( $M=70.17$ ) y retención ( $M=62.99$ ). Estas diferencias a favor de este grupo se encuentran entre el pretest y el postest ( $p<.001$ ) y entre el pretest y la retención ( $p<.001$ ), no encontrándolas entre el postest y la retención ( $p>.05$ ). El grupo de enseñanza tradicional presenta diferencias significativas, pretest ( $M=35.24$ ), postest ( $M=24.50$ ) y retención ( $M=28.93$ ). Estas diferencias se encuentran entre el pretest y el postest ( $p<.05$ ) en contra del grupo.

**Tabla 27. Tratamiento multivariado para comprobar el efecto por grupo.**

Grupos		Cesión de responsabilidad (n=49)		Tradicional (n=47)		F	p
		M	SD	M	SD		
Valor de la cesión de responsabilidad	Pretest	55.03	19.32	57.48	23.07	34.06	.000
	Postest	73.53	15.90	50.99	18.77		
	Retención	75.91	15.24	48.12	20.45		
Rol en la cesión de responsabilidad	Pretest	43.50	22.89	35.24	19.75	57.18	.000
	Postest	70.17	15.79	24.50	16.66		
	Retención	62.99	22.75	28.93	14.35		

**Gráfico 3. Efecto por grupo de la importancia concedida a la cesión de responsabilidad en la evaluación.**



Respecto al factor “igualdad de trato” no encontramos diferencias significativas ( $F=.307$ ;  $p>.05$ ) en el efecto conjunto de los grupos (ver tabla 28) entre el pretest ( $M=78.25$ ), posttest ( $M=83.01$ ) y la retención ( $M=77.03$ ). En el factor “discriminación” no encontramos diferencias significativas (ver tabla 28) ( $F=1.223$ ;  $p>.05$ ) para el tratamiento conjunto de los grupos entre la intervención pretest ( $M=32.97$ ), posttest ( $M=31.66$ ) y retención ( $M=36.25$ ).

**Tabla 28. Tratamiento multivariado para comprobar el efecto conjuntamente (n=96).**

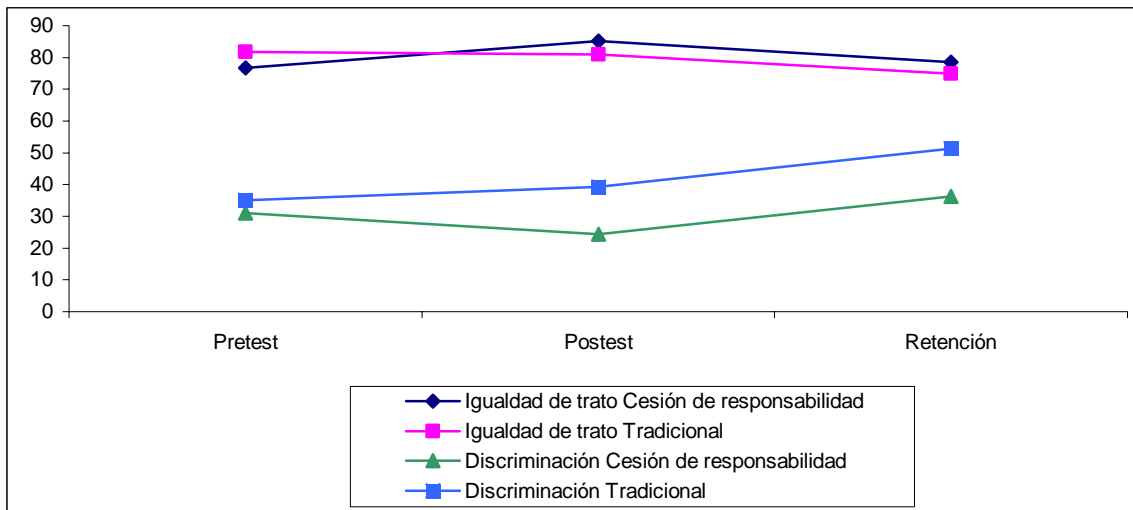
Variables		M	SD	F	p
Discriminación	Pretest	32.97	22.09	1.22	.272
	Posttest	31.66	23.33		
	Retención	36.25	27.24		
Igualdad de trato	Pretest	78.25	16.95	.30	.581
	Posttest	83.01	14.17		
	Retención	77.03	18.50		

En la comprobación del efecto por grupo, si encontramos diferencias significativas en el factor “igualdad de trato” (ver tabla 29) ( $F=4.3.05$ ;  $p<.05$ ), mostrando los alumnos del grupo donde se cede responsabilidad al alumno un pretest ( $M=76.80$ ), postest ( $M=85.13$ ) y retención ( $M=78.52$ ). Estas diferencias significativas a favor del grupo donde se cede responsabilidad las encontramos entre el pretest y postest ( $p<.001$ ), desapareciendo en la relación entre el postest y la retención ( $p>.05$ ). El grupo de enseñanza tradicional presenta un pretest ( $M=81.70$ ), postest ( $M=80.88$ ) y retención ( $M=74.89$ ), no mostrando diferencias significativas entre sus medias. Respecto del factor “discriminación” encontramos diferencias significativas en el efecto separado de los grupos (ver tabla 29) ( $F=15.783$ ;  $p<.001$ ) entre el grupo donde se cede responsabilidad al alumno, intervención pretest ( $M=30.92$ ), postest ( $M=24.35$ ) y retención ( $M=36.25$ ) y el grupo de enseñanza tradicional, pretest ( $M=35.10$ ), postest ( $M=39.29$ ) y retención ( $M=51.38$ ). Las diferencias significativas a favor del grupo donde se cede responsabilidad se encuentran entre el pretest y la retención ( $p<.05$ ), mientras que también se encuentran diferencias significativas ( $p<.05$ ) en contra de la intervención en el grupo de enseñanza tradicional entre el pretest y la retención. No se encuentran diferencias en ninguno de los grupos entre el pretest y el postest ( $p>.05$ ).

**Tabla 29. Tratamiento multivariado para comprobar el efecto por grupo.**

Grupos		Cesión de responsabilidad (n=49)		Tradicional (n=47)		F	p
		M	SD	M	SD		
Discriminación	Pretest	30.92	20.26	35.10	23.87	15.78	.000
	Postest	24.35	21.65	39.29	22.77		
	Retención	36.25	15.74	51.38	28.56		
Igualdad de trato	Pretest	76.80	19.15	81.70	13.96	4.30	.041
	Postest	85.13	14.08	80.88	14.00		
	Retención	78.52	18.00	74.89	19.23		

**Gráfico 4. Efecto por grupo en la igualdad de trato y discriminación percibidas por los alumnos.**



Respecto de los factores que conforman el autoconcepto físico, en el factor “competencia físico-deportiva” encontramos diferencias significativas en el efecto conjunto de los grupos (ver tabla 30) ( $F=5.185$ ;  $p>.05$ ) entre la intervención pretest ( $M=59.58$ ), posttest ( $M=61.05$ ) y retención ( $M=65.21$ ). Estas diferencias a favor de la intervención se presentan de forma general para el análisis de las tres fases pero no hay diferencias entre la relación que se establece entre ellas. En el factor “apariencia física”, encontramos diferencias significativas ( $F=4.775$ ;  $p>.05$ ) para el efecto conjunto de los dos grupos, entre la intervención pretest ( $M=38.15$ ), posttest ( $M=35.19$ ) y retención ( $M=32.42$ ), pero no encontramos diferencias entre cada una de sus fases. En el factor “fuerza física” no encontramos diferencias significativas ( $F=.049$ ,  $p>.05$ ) en el efecto conjunto de los dos grupos, entre la intervención pretest ( $M=31.84$ ), posttest ( $M=33.17$ ) y retención ( $M=32.23$ ), En el factor “autoconfianza” no encontramos diferencias significativas ( $F=1.034$ ;  $p>.05$ ) en el tratamiento conjunto de los grupos entre la intervención en cada una de las fases, pretest ( $M=71.61$ ), posttest ( $M=73.22$ ) y retención ( $M=74.34$ ).

Tabla 30. Tratamiento multivariado para comprobar conjuntamente (n=96).

Variables		M	SD	F	p
Competencia	Pretest	59.58	20.52	5.18	.025
	Postest	61.05	16.82		
	Retención	65.21	15.54		
Apariencia	Pretest	38.15	23.71	4.75	.032
	Postest	35.19	23.55		
	Retención	32.42	18.78		
Fuerza	Pretest	31.84	23.01	.049	.825
	Postest	33.17	23.33		
	Retención	32.23	22.02		
Autoconfianza	Pretest	71.61	23.93	1.03	.312
	Postest	73.22	19.3		
	Retención	74.34	18.14		

En el análisis del efecto por grupo no encontramos diferencias significativas (ver tabla 31) ( $F=1.720$ ;  $p>.05$ ) en relación al “factor competencia físico-deportiva” entre el grupo donde se cede responsabilidad al alumno, intervención pretest ( $M=57.24$ ), postest ( $M=61.32$ ) y retención ( $M=66.02$ ) y el grupo de enseñanza tradicional, intervención pretest ( $M=62.02$ ), postest ( $M=60.76$ ) y retención ( $M=64.38$ ). Tampoco, encontramos diferencias significativas en el factor “aparición física” en el tratamiento separado de los grupos (ver tabla 30) ( $F=1.097$ ;  $p>.05$ ), mostrando el grupo donde se cede responsabilidad al alumno en el pretest ( $M=37.02$ ), postest ( $M=41.30$ ), y retención ( $M=37.78$ ) y el grupo de enseñanza tradicional, intervención pretest ( $M=39.33$ ), postest ( $M=44.13$ ) y retención ( $M=36.38$ ). Igualmente, no encontramos diferencias significativas en el factor “fuerza” en el efecto separado de los grupos (ver tabla 30) ( $F=.533$ ;  $p>.05$ ), entre el grupo donde se cede responsabilidad al alumno, pretest ( $M=30.68$ ), postest ( $M=42.23$ ) y retención ( $M=36.54$ ) y el grupo de enseñanza tradicional, pretest ( $M=33.04$ ), postest ( $M=43.15$ )

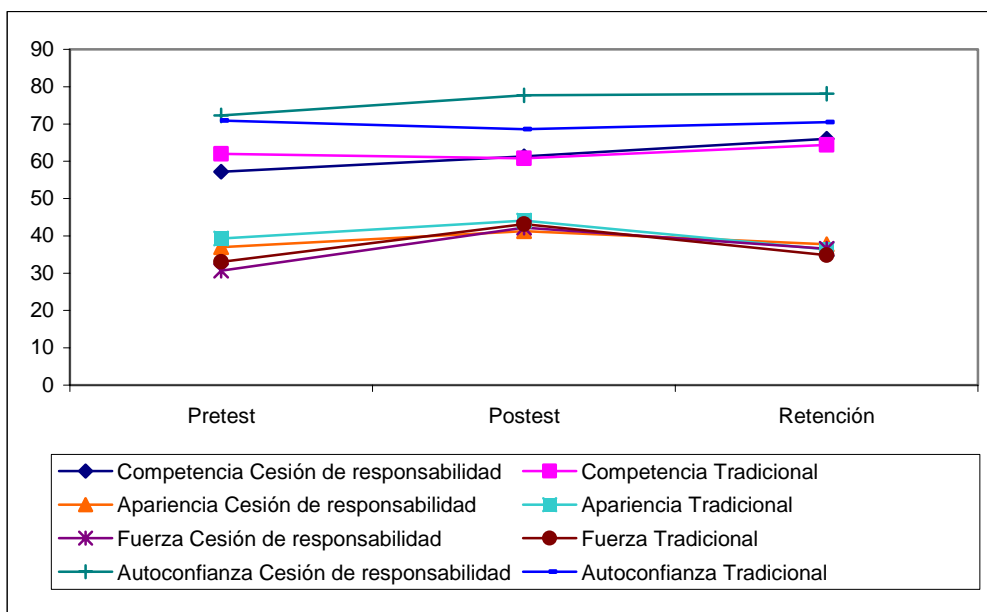
y retención (M=34.89). De la misma manera, no encontramos diferencias significativas en el factor “autoconfianza” en el tratamiento separado (ver tabla 30) (F=1.389; p>.05), siendo las medias del grupo donde se cede responsabilidad al alumno, intervención pretest (M=72.29), posttest (M=77.70), retención (M=78.06), frente a las del grupo de enseñanza tradicional, pretest (M=70.90), posttest (M=68.56), y retención (M=70.47).

**Tabla 31. Tratamiento multivariado para comprobar el efecto por grupo.**

Grupos	Variables	Cesión de responsabilidad (n=49)		Tradicional (n=47)		F	p
		M	SD	M	SD		
Competencia	Pretest	57.24	20.75	62.02	20.21	1.72	.193
	Posttest	61.32	16.36	60.76	17.46		
	Retención	66.02	13.88	64.38	17.22		
Apariencia	Pretest	37.02	23.89	39.33	23.73	1.09	.298
	Posttest	41.30	22.38	44.13	18.43		
	Retención	37.78	18.87	36.38	18.04		
Fuerza	Pretest	30.68	23.71	33.04	22.45	.53	.467
	Posttest	42.23	21.03	43.15	21.20		
	Retención	36.54	22.56	34.89	20.90		
Autoconfianza	Pretest	72.29	25.35	70.90	22.60	1.38	.241
	Posttest	77.70	18.81	68.56	19.08		
	Retención	78.06	16.32	70.47	19.28		



**Gráfico 5. Efecto por grupo de la percepción de autoconcepto físico en los alumnos.**



En relación con las actitudes de los alumnos hacia la actividad física relacionada con la salud, encontramos diferencias significativas en el factor “actitudes hacia el resultado” en el efecto para los dos grupos conjuntamente (ver tabla 32) ( $F=87.44$ ;  $p<.001$ ) entre la medida pretest ( $M= 36.82$ ), posttest ( $M=31.73$ ) y retención ( $M=62.30$ ). Estas diferencias a favor del grupo donde se cede responsabilidad se encuentran entre el pretest y posttest ( $p<.05$ ) y entre el posttest y la retención ( $p<.05$ ).

**Tabla 32. Tratamiento multivariado para comprobar el efecto conjuntamente (n=96).**

Variable		M	SD	F	p
Actitud hacia el resultado	Pretest	36.85	19.92	87.44	.000
	Posttest	31.73	24.09		
	Retención	62.30	22.69		

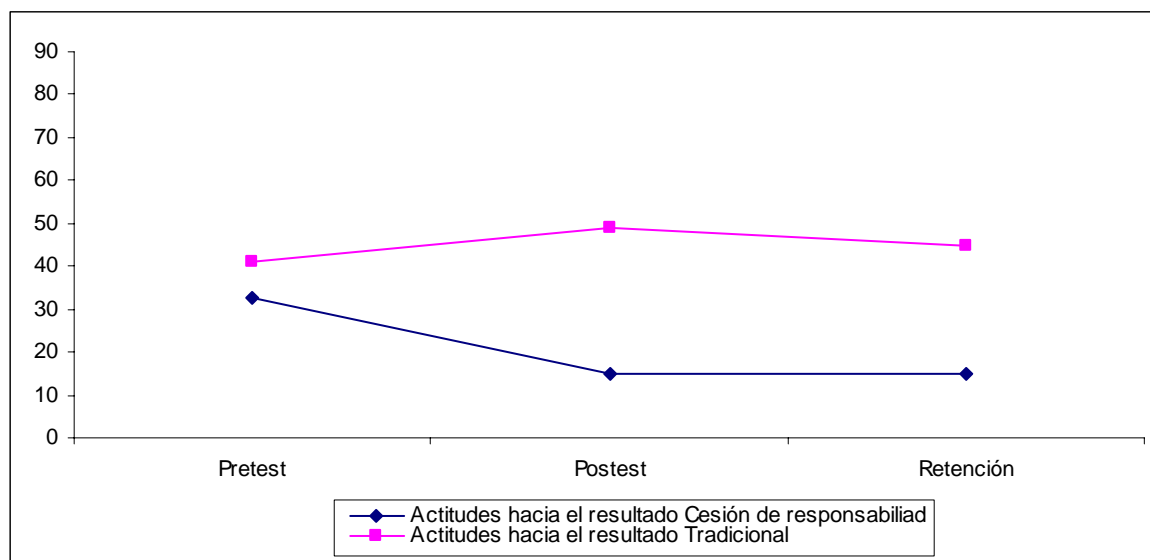
En la comprobación del efecto por grupo encontramos diferencias significativas ( $F=44.77$ ;  $p<.001$ ) (ver tabla 33), mostrando el grupo donde se cede responsabilidad una media para la intervención pretest ( $M=32.67$ ), posttest ( $M=15.00$ ) y retención

(M=14.96) frente al grupo de enseñanza tradicional que mostraba unos valores en el pretest (M=40.98), posttest (M=48.91) y retención (M= 44.62). Estas diferencias se encuentran entre el pretest y posttest ( $p<.001$ ) y el pretest y la retención ( $p<.001$ ) a favor del grupo donde se cede responsabilidad, mientras las diferencias en el grupo de enseñanza tradicional se encuentran entre el pretest y el posttest ( $p<.001$ ) perdiéndose en la retención ( $p>.05$ ) en contra del grupo.

**Tabla 33. Tratamiento multivariado para comprobar el efecto por grupo.**

Grupos		Cesión de responsabilidad (n=49)		Tradicional (n=47)		F	p
		M	SD	M	SD		
Actitud hacia el resultado	Pretest	32.67	20.22	40.98	18.24	44.77	.000
	Posttest	15.00	16.86	48.91	17.72		
	Retención	14.96	15.48	44.62	29.98		

**Gráfico 6. Efecto por grupo en las actitudes hacia la actividad física relacionadas con la salud.**



En relación a las estrategias que utiliza el maestro de Educación Física para mantener la disciplina en el aula, no encontramos diferencias significativas (ver tabla 34) ( $F=.078$ ;  $p>.05$ ) en el factor “énfasis del maestro en razones de preocupación y responsabilidad” en el efecto conjunto de los dos grupos, entre la intervención pretest (M=66.97), posttest (M=67.47) y retención (M=72.06). En el factor “razones

intrínsecas e identificadas para la disciplina”, no encontramos diferencias significativas en el tratamiento conjunto de los grupos (ver tabla 34) ( $F=.1.887$ ;  $p>.05$ ) entre el pretest ( $M=75.40$ ), posttest ( $M=75.58$ ) y retención ( $M=72.42$ ) y si encontramos diferencias significativas (ver tabla 34) ( $F=12.657$ ;  $p<.05$ ) en el factor “razones de regulación intrínseca para la disciplina” entre el pretest ( $M=48.18$ ), posttest ( $M=41.93$ ) y retención ( $M=37.37$ ). Estas diferencias se encuentran entre el pretest y la retención ( $p<.05$ ) a favor del grupo donde se cede responsabilidad.

**Tabla 34. Tratamiento multivariado para comprobar conjuntamente (n=96).**

Variables		M	SD	F	p
Énfasis del maestro en razones de responsabilidad	Pretest	66.97	17.88	3.186	.078
	Postest	67.47	15.41		
	Retención	72.06	20.35		
Énfasis del maestro en razones intrínsecas para la disciplina	Pretest	75.40	20.61	1.887	.173
	Postest	75.58	17.98		
	Retención	72.42	20.06		
Énfasis del maestro en razones de regulación intrínseca para la disciplina	Pretest	48.18	26.87	12.657	.002
	Postest	41.93	24.05		
	Retención	37.37	21.60		

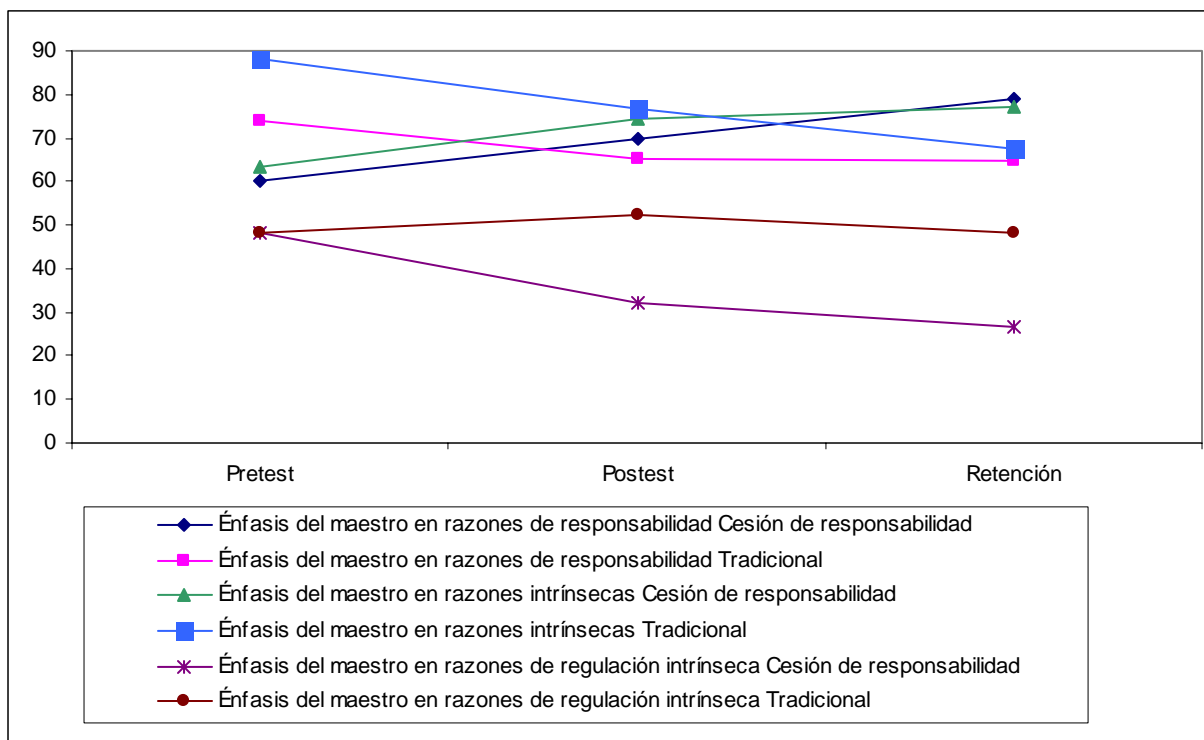
En el efecto por grupo si encontramos diferencias significativas (ver tabla 35) ( $F=26.593$ ;  $p<.001$ ), mostrando el grupo donde se cede responsabilidad al alumno mayores razones para percibir la preocupación del maestro, intervención pretest ( $M=60.34$ ), posttest ( $M=69.72$ ) y retención ( $M=78.97$ ), que el grupo de enseñanza tradicional, intervención pretest ( $M=73.90$ ), posttest ( $M=65.13$ ), y retención ( $M=64.84$ ). Las diferencias se encuentran entre el pretest y el posttest ( $p<.05$ ), el posttest y la retención ( $p<.001$ ) y entre el pretest y la retención ( $p<.001$ ) a favor del

grupo donde se cede responsabilidad. En el grupo de enseñanza tradicional las diferencias se encuentran entre el pretest y el posttest ( $p < .001$ ) y entre el pretest y la retención ( $p < .05$ ) en contra de la percepción del énfasis del maestro en razones de responsabilidad. En el factor “razones intrínsecas e identificadas para la disciplina” encontramos diferencias significativas (ver tabla 35) ( $F=49.341$ ;  $p < .001$ ), siendo las razones del grupo donde se cede responsabilidad al alumno en el pretest ( $M=63.26$ ), posttest ( $M=74.43$ ) y retención ( $M=76.96$ ) frente al grupo de enseñanza tradicional, pretest ( $M=88.05$ ), posttest ( $M=76.77$ ) y retención ( $M=67.69$ ). A tener en cuenta en este último efecto que las medidas iniciales (pretest) mostraban diferencias elevadas de salida en el grupo de enseñanza tradicional. Las diferencias se encuentran entre el pretest y el posttest ( $p < .05$ ), entre el posttest y la retención ( $p < .001$ ) y el pretest y la retención ( $p < .001$ ) a favor del grupo donde se cede responsabilidad y entre el pretest y el posttest ( $p < .001$ ) y pretest y retención ( $p < .001$ ) en contra del grupo de enseñanza tradicional. Respecto del factor “razones de regulación intrínseca para la disciplina”, continuando en el tratamiento separado de los grupos, encontramos diferencias significativas (ver tabla 35) ( $F=13.537$ ;  $p < .001$ ), mostrando el grupo de enseñanza tradicional un pretest ( $M=48.04$ ), posttest ( $M=52.12$ ) y retención ( $M=48.40$ ), y el grupo donde se cede responsabilidad al alumno una medida pretest ( $M=48.32$ ), posttest ( $M=32.16$ ) y retención ( $M=26.80$ ). El grupo de enseñanza tradicional no presenta diferencias significativas entre sus medidas, mientras encontramos diferencias significativas entre pretest y posttest ( $p < .001$ ), posttest y retención ( $p < .001$ ) y pretest y retención ( $p < .001$ ) a favor del grupo donde se cede la responsabilidad.

**Tabla 35. Tratamiento multivariado para comprobar el efecto por grupo.**

Grupos		Cesión de responsabilidad (n=49)		Tradicional (n=47)		F	p
Variables		M	SD	M	SD		
Énfasis del maestro en razones de responsabilidad	Pretest	60.34	20.30	73.90	11.59	26.593	.000
	Postest	69.72	15.72	65.13	14.89		
	Retención	78.97	20.55	64.84	17.63		
Énfasis del maestro en razones intrínsecas para la disciplina	Pretest	63.26	21.29	88.05	9.15	49.341	.000
	Postest	74.43	19.15	76.77	16.79		
	Retención	76.96	18.34	67.69	20.86		
Énfasis del maestro en razones de regulación intrínseca para la disciplina	Pretest	48.32	27.78	48.04	26.20	13.537	.000
	Postest	32.16	24.04	52.12	19.59		
	Retención	26.80	20.04	48.40	17.37		

**Gráfico 7. Efecto por grupo en las estrategias utilizadas por el maestro para mantener la disciplina en el aula de Educación Física.**



Por último, y en relación a las razones utilizadas por los alumnos para ser disciplinados, no encontramos diferencias significativas en el tratamiento conjunto de los grupos (ver tabla 36) ( $F=.631$ ;  $p>.05$ ) entre la intervención pretest ( $M=83.22$ ), posttest ( $M=83.73$ ) y la retención ( $M=84.44$ ).

**Tabla 36. Tratamiento multivariado para comprobar el efecto conjuntamente (n=96).**

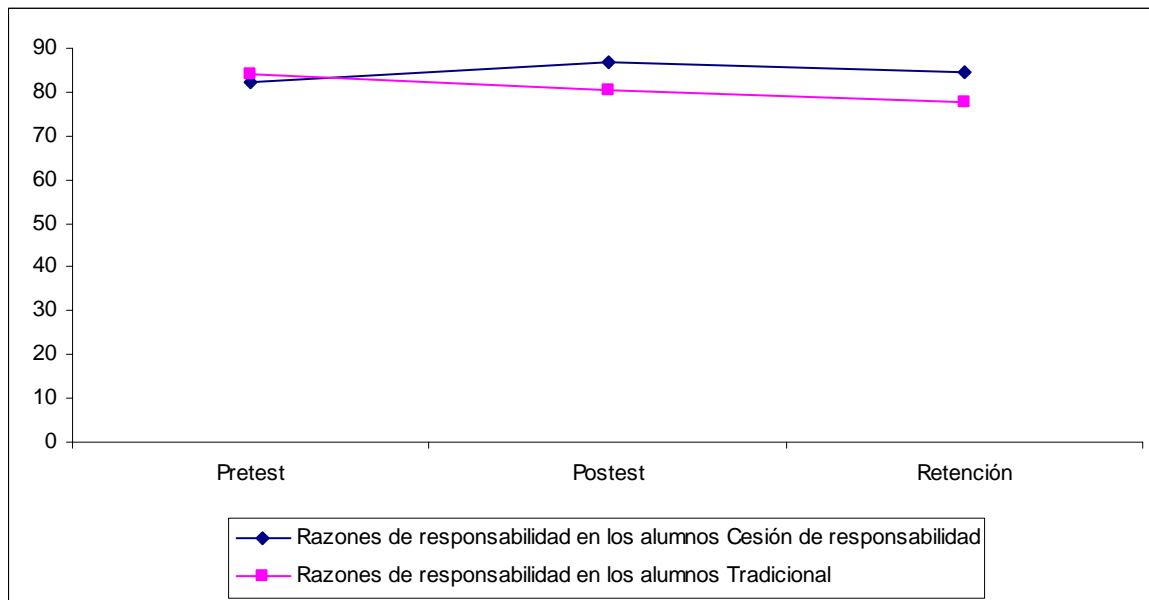
Variables		M	SD	F	p
Razones de responsabilidad	Pretest	83.22	11.47	.631	.429
	Posttest	83.73	12.50		
	Retención	84.44	12.74		

En el tratamiento separado de los grupos (ver tabla 37) no encontramos diferencias significativas ( $F=5.944$ ;  $p>.05$ ) mostrando el grupo donde se cede responsabilidad al alumno en la intervención un pretest ( $M=82.31$ ), posttest ( $M=86.76$ ) y retención ( $M=84.55$ ), siendo las medidas en el grupo de enseñanza tradicional para la intervención pretest ( $M=84.13$ ), posttest ( $M=80.52$ ) y retención ( $M=77,70$ ).

**Tabla 37. Tratamiento multivariado para comprobar el efecto por grupo.**

Variables	Grupos	Cesión de responsabilidad (n=49)		Tradicional (n=47)		F	p
		M	SD	M	SD		
Razones de responsabilidad	Pretest	82.31	13.56	84.13	9.07	5.944	.058
	Posttest	86.78	11.96	80.52	12.48		
	Retención	84..55	9.18	77.70	18.81		

**Gráfico 8. Efecto por grupo en las razones percibidas por los alumnos para mantener la disciplina en clase de Educación Física.**



#### 6.4. Análisis de regresión

Los análisis de regresión relacionan como se predicen en cada una de las fases de la intervención, pretest, posttest y retención todas aquellas variables dependientes consideradas para realizar el análisis. La regresión lineal intenta demostrar como el clima creado en el aula de Educación Física, las orientaciones motivacionales y posteriormente el énfasis que el maestro pone en elaborar estrategias para mantener la disciplina en clase se convierten en variables que pueden predecir las razones de responsabilidad percibidas por los alumnos para la disciplina, el valor que el alumno concede a la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación, la igualdad de trato y discriminación percibidas, es decir, si las estrategias utilizadas por el maestro para configurar el clima de clase se dirigen hacia la maestría o el rendimiento en la consecución de la tarea, si la orientación motivacional del alumno se relaciona con el progreso personal o con la comparación entre compañeros y si las dimensiones que configuran las estrategias utilizadas por el profesor, determinan el establecimiento en los alumnos de mayores o menores razones para mantener la disciplina. En el análisis de regresión lineal del grupo al que se cede responsabilidad en la evaluación se observa considerando la

variable dependiente razones de responsabilidad de los alumnos para mantener la disciplina en clase (ver tabla 38) y como variables predictoras el clima ego, el clima tarea, la orientación motivacional al ego y a la tarea, que predice negativa y significativamente el clima ego, existiendo un aumento de la varianza explicada entre el pretest ( $\beta=-.069$ ), y posttest ( $\beta=-.387$ ). Dicho efecto se pierde en la tercera toma de retención ( $\beta=-.103$ ). De tal forma que el menor clima ego percibido se convierte en una variable predictora de las razones de responsabilidad de los alumnos para mantener la disciplina en el grupo donde se cede responsabilidad en la evaluación.

Dentro de la misma variable dependiente al considerar nuevos predictores relacionados con las estrategias que utiliza el maestro para mantener la disciplina en el aula se puede apreciar como la cantidad de varianza explicada se incrementa en el factor razones de preocupación y responsabilidad del profesor desde el pretest ( $\beta=.016$ ) al posttest ( $\beta=.523$ ), existiendo una predicción positiva y significativa, que desaparece cuatro meses después en la retención ( $\beta=.319$ ). Podemos decir que el grupo donde se cede responsabilidad en la evaluación muestra respecto de la variable dependiente razones de responsabilidad en los alumnos para mantener la disciplina una relación inversa con un clima de clase implicante al ego y una relación directa con el énfasis que el profesor presenta en las razones de preocupación y responsabilidad, en tanto, predice la variable dependiente razones de responsabilidad en los alumnos. Estos efectos se pierden en la retención.

Igualmente, considerando la discriminación como variable dependiente (ver tabla 39) y variables predictoras en un primer momento, el clima ego, clima tarea, orientación motivacional al ego y a la tarea, el análisis refleja que la discriminación es predicha por el clima ego, mostrando una predicción positiva y significativa en el pretest ( $\beta=.348$ ) que disminuye en el posttest ( $\beta=.130$ ), siendo también aquí la predicción positiva y significativa, desapareciendo los efectos encontrados en la retención ( $\beta=.203$ ).

Al considerar los nuevos predictores utilizados en el análisis, referidos a las dimensiones que forman las estrategias utilizadas por el profesor para mantener la disciplina, razones de preocupación y responsabilidad, razones intrínsecas e



identificadas y razones de regulación intrínseca, encontramos efectos similares, la cantidad de varianza aumenta entre el pretest ( $\beta=.143$ ) y el posttest ( $\beta=.513$ ), siendo aquí positiva y significativa no perdurando los efectos después de la retención ( $\beta=.203$ ). Todo ello, nos lleva a indicar que la percepción de discriminación por parte de los alumnos que forman el grupo donde se cede responsabilidad en la evaluación estaba predicha por la menor percepción de un clima implicante al ego. Los alumnos que participan en la cesión de responsabilidad en la evaluación muestran menor percepción de discriminación durante el tiempo de aplicación del programa.

De la misma manera, considerando como variable dependiente la igualdad de trato (ver tabla 40) y variables predictoras en un primer momento, el clima ego, clima tarea, orientación motivacional al ego y a la tarea, la igualdad de trato es predicha por la orientación motivacional implicante a la tarea, aumentando la varianza encontrada en el pretest ( $\beta=.177$ ) al posttest ( $\beta=.363$ ), siendo en esta fase positiva y significativa y no manteniéndose estos efectos en la retención ( $\beta=-.002$ ). Teniendo en cuenta, en un segundo momento la incorporación al análisis de algunas de las dimensiones que definen las estrategias utilizadas por el profesor y percibidas como razones por el alumno para mantener la disciplina en clase, razones de preocupación y responsabilidad, razones intrínsecas e identificadas y razones de regulación intrínseca, advertimos un aumento de la varianza explicada entre el pretest ( $\beta=.209$ ) y el posttest ( $\beta=.310$ ), siendo aquí positiva y significativa, perdiéndose los efectos en la retención ( $\beta=.189$ ). Ello, nos lleva a indicar que la orientación motivacional a la tarea en el grupo donde se cede responsabilidad en la evaluación es una de las causas fundamentales de la percepción de mayor igualdad de trato, pues predice esta última.

Utilizando como variable dependiente la percepción que los alumnos muestran del valor de la cesión de responsabilidad que el maestro les concedía en el resultado de la evaluación (ver tabla 41) y como variables predictoras el clima ego, clima tarea, orientación motivacional al ego y a la tarea, razones de preocupación y responsabilidad, razones intrínsecas e identificadas y razones de regulación intrínseca, se observa que el aumento negativo de la varianza explicada en el clima ego entre el pretest ( $\beta=-.065$ ), posttest ( $\beta=-.040$ ) y retención ( $\beta=-.337$ ), termina

siendo significativo en esta última, lo cual indica que una menor percepción del clima ego predice una mayor percepción del valor de la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación en el grupo donde se cede responsabilidad. También, encontramos que en las razones de preocupación y responsabilidad del profesor para mantener la disciplina en clase existe un aumento de la varianza explicada entre el pretest ( $\beta=.225$ ), el posttest ( $\beta=.230$ ), y la retención ( $\beta=.307$ ), siendo positiva y significativa en esta tercera toma. La preocupación y responsabilidad del maestro predice de forma directa el valor que los alumnos le concedían a la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación. Por último, considerando como variable predictora las razones identificadas e intrínsecas, y variable dependiente la percepción que los alumnos muestran del valor de la cesión de responsabilidad que el maestro les concede en el resultado de la evaluación, encontramos un aumento de la varianza explicada entre el pretest ( $\beta=.350$ ), posttest ( $\beta=.371$ ), y retención ( $\beta=.513$ ), siendo positiva y significativa en esta última toma. Las razones identificadas e intrínsecas que los alumnos perciben en el maestro predicen de forma directa la percepción que los alumnos mostraban del valor de la cesión de responsabilidad que el maestro les concede en el resultado de la evaluación.

**Tabla 38. Análisis de regresión de las razones de responsabilidad para la disciplina en el grupo de cesión de responsabilidad (n= 49).**

Variable	Predictor	B	SEB	$\beta$	$R^2$
Razones de responsabilidad	Paso 1	76.155	11.233		.031
	Clima ego	-.051	.138	-.069	.001
	Clima tarea	.012	.117	.017	.002
	Orientación ego	.029	.092	.062	.010
	Orientación tarea	.087	.112	.137	.026
	Paso 2	70.918	10.444		.383
	Clima ego	-.357	.132	-.387*	.284
	Clima tarea	.139	.131	.169	.228
	Orientación ego	-.009	.085	-.014	.053
	Orientación tarea	.161	.111	.215	.187
	Paso 3	108.499	11.815		.132
	Clima ego	-.077	.106	-.103	.012
	Clima tarea	-.120	.156	-.129	.010
	Orientación ego	-.260	.114	-.331	.087
	Orientación tarea	-.062	.125	-.081	.018
	Paso 1	57.113	11.798		.261
	Clima ego	.112	.142	.151	.001
	Clima tarea	-.137	.117	-.193	.002
	Orientación ego	-.014	.098	-.030	.010
	Orientación tarea	.092	.107	.144	.026
	Preocupación del profesor	.011	.175	.016	.119
	Razones intrínsecas del profesor	.367	.168	.582	.184
	Razones de regulación intrínseca	.011	.077	.023	.003
	Paso 2	52.650	11.111		.514
	Clima ego	-.193	.146	-.209	.284
	Clima tarea	.204	.142	.248	.228
	Orientación ego	.023	.080	.036	.053
	Orientación tarea	.023	.080	.036	.187
Preocupación del profesor	.394	.132	.523*	.374	
Razones intrínsecas del profesor	-.144	.123	-.233	.239	
Razones de regulación intrínseca	-.144	.123	-.233	.107	
Paso 3	79.592	13.133		.408	
Clima ego	-.149	.092	-.199	.012	
Clima tarea	-.047	.137	-.050	.010	
Orientación ego	-.066	.111	-.085	.087	
Orientación tarea	-.148	.110	-.192	.018	
Preocupación del profesor	.192	.105	.319	.269	
Razones intrínsecas del profesor	.181	.116	.268	.243	
Razones de regulación intrínseca	-.068	.085	-.111	.091	

**Tabla 39. Análisis de regresión de la percepción de discriminación en el grupo de cesión de la responsabilidad (n = 49).**

Variable	Predictor	B	SEB	$\beta$	$R^2$
Discriminación	Paso 1	5.086	14.917		.250
	Clima ego	.390	.183	.348*	.192
	Clima tarea	-.035	.155	-.032	.029
	Orientación ego	.092	.123	.131	.139
	Orientación tarea	.157	.148	.163	.073
	Paso 2	.710	18.440		.424
	Clima ego	.195	.232	.130**	.412
	Clima tarea	.195	.232	.130	.062
	Orientación ego	.006	.150	.005	.068
	Orientación tarea	-.168	.196	-.123	.058
	Paso 3	.812	18.083		.332
	Clima ego	.170	.136	.203	.005
	Clima tarea	.141	.183	.126	.059
	Orientación ego	.086	.119	.123	.100
	Orientación tarea	.159	.146	.165	.002
	Paso 1	23.183	16.664		
	Clima ego	.160	.201	.143	.192
	Clima tarea	.011	.165	.010	.029
	Orientación ego	.244	.138	.347	.139
	Orientación tarea	.052	.151	.054	.073
	Preocupación del profesor	-.486	.247	-.487	.105
	Razones intrínsecas del profesor	.160	.237	.168	.110
	Razones de regulación intrínseca	.110	.109	.150	.098
	Paso 2	6.874	21.379		.461
	Clima ego	.866	.282	.513*	.412
	Clima tarea	.107	.274	.071	.062
	Orientación ego	-.042	.153	-.035	.068
	Orientación tarea	-.169	.201	-.123	.058
Preocupación del profesor	.006	.254	.004	.115	
Razones intrínsecas del profesor	-.009	.237	-.008	.120	
Razones de regulación intrínseca	.220	.139	.244	.272	
Paso 3	14.531	18.829		.321	
Clima ego	-.152	.091	-.203	.000	
Clima tarea	.112	.147	.114	.059	
Orientación ego	-.055	.104	-.069	.100	
Orientación tarea	-.168	.093	-.218	.002	
Preocupación del profesor	.198	.102	.330	.140	
Razones intrínsecas del profesor	.176	.114	.262	.080	
Razones de regulación intrínseca	-.072	.083	-.117	.122	

**Tabl**

**a 40. Análisis de regresión de la percepción de igualdad de trato en el grupo de cesión de la responsabilidad (n = 49).**

Variable	Predictor	B	SEB	$\beta$	$R^2$
Igualdad de trato	Paso 1	58.473	14.536		.231
	Clima ego	-.331	.181	-.310	.124
	Clima tarea	.243	.151	.242	.136
	Orientación ego	.048	.118	.074	.001
	Orientación tarea	.160	.143	.177	.030
	Paso 2	57.453	12.039		.410
	Clima ego	-.292	.152	-.268	.224
	Clima tarea	.128	.151	.132	.241
	Orientación ego	-.073	.098	-.095	.074
	Orientación tarea	.320	.128	.363*	.283
	Paso 3	35.550	17.127		.139
	Clima ego	.167	.153	.153	.032
	Clima tarea	.455	.226	.336	.100
	Orientación ego	.147	.166	.128	.002
	Orientación tarea	-.002	.181	-.002	.026
	Paso 1	57.625	17.861		.247
	Clima ego	-.268	.219	-.250	.124
	Clima tarea	.271	.172	.270	.136
	Orientación ego	.043	.148	.066	.001
	Orientación tarea	.189	.155	.209	.030
Preocupación del profesor	.041	.290	.043	.068	
Razones intrínsecas del profesor	-.035	.264	-.039	.078	
Razones de regulación intrínseca	-.100	.111	-.144	.021	
Paso 2	45.467	13.423		.490	
Clima ego	-.260	.177	-.239	.224	
Clima tarea	-.018	.172	-.018	.241	
Orientación ego	-.061	.096	-.079	.074	
Orientación tarea	.274	.126	.310*	.283	
Preocupación del profesor	.139	.159	.157	.269	
Razones intrínsecas del profesor	.180	.149	.247	.322	
Razones de regulación intrínseca	.074	.081	.127	.038	
Paso 3	20.725	22.447		.184	
Clima ego	.148	.157	.136	.032	
Clima tarea	.426	.234	.315	.100	
Orientación ego	.100	.190	.088	.002	
Orientación tarea	.036	.189	.032	.026	
Preocupación del profesor	.035	.179	.040	.001	
Razones intrínsecas del profesor	.100	.197	.101	.006	
Razones de regulación intrínseca	.207	.145	.230	.032	

**Tabla 41. Análisis de regresión del valor de la responsabilidad en el resultado de la evaluación en el grupo de cesión de la responsabilidad (n = 49).**

Variable	Predictor	B	SEB	$\beta$	$R^2$
Valor de la responsabilidad en el resultado de la evaluación	Paso 1	28.999	17.896		.180
	Clima ego	-.070	.216	-.065	.001
	Clima tarea	.164	.177	.160	.058
	Orientación ego	.223	.148	.332	.069
	Orientación tarea	-.059	.163	-.064	.021
	Preocupación del profesor	.157	.117	.225	.050
	Razones intrínsecas del profesor	.317	.255	.350	.025
	Razones de regulación intrínseca	-.271	.265	-.285	.020
	Paso 2	46.144	18.985		.212
	Clima ego	-.050	.250	-.040	.003
	Clima tarea	.305	.243	.276	.128
	Orientación ego	.042	.136	.048	.001
	Orientación tarea	-.048	.179	-.047	.027
	Preocupación del profesor	.152	.123	.230	.028
	Razones intrínsecas del profesor	.308	.211	.371	.052
	Razones de regulación intrínseca	-.274	.226	-.271	.000
	Paso 3	61.645	17.733		.290
	Clima ego	-.312	.124	-.337*	.087
	Clima tarea	-.172	.185	-.150	.000
	Orientación ego	-.169	.150	-.175	.010
	Orientación tarea	.199	.149	.210	.014
Preocupación del profesor	.233	.114	.307*	.010	
Razones intrínsecas del profesor	.426	.156	.513*	.066	
Razones de regulación intrínseca	-.154	.141	-.208	.006	



## 6.5. Análisis sociodemográficos

### 6.5.1. Efectos principales del género, la edad, y la frecuencia de práctica deportiva en el grupo donde se cede responsabilidad al alumno en la evaluación

Con el objetivo de comprobar las diferencias existentes en función de cada una de las variables establecidas y la totalidad de los factores objeto de estudio, hemos realizado un análisis univariante y multivariante, siendo las variables dependientes todos los factores que constituyen los diferentes instrumentos y las variables independientes cada una de las variables sociodemográficas establecidas en el estudio, género, edad, y frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar. El análisis se realiza en la fase posttest (tabla 42) y en la retención (tabla 43) para el grupo de cesión de responsabilidad.

Respecto de la relación existente entre la variable género del alumno y los factores establecidos, no observamos diferencias significativas en el posttest (Lambda de Wilks=.595,  $F=1.24$ ,  $p>.05$ ), exceptuando en el factor valor que los alumnos le conceden a la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación (Lambda de Wilks=.181,  $F=5.61$ ,  $p<.05$ ) no observando en la retención diferencias para ninguno de los factores (Lambda de Wilks=.629,  $F=1.18$ ,  $p>.05$ ). Referente a la variable edad del alumno, no encontramos diferencias significativas en el posttest (Lambda de Wilks=.677,  $F=.869$ ,  $p>.05$ ), tampoco encontramos en la retención (Lambda de Wilks=.347,  $F=.695$ ,  $p>.05$ ). Igualmente, no encontramos diferencias significativas en la frecuencia de práctica físico-deportiva en horario extraescolar en el posttest (Lambda de Wilks=.256,  $F=.983$ ,  $p>.05$ ), tampoco en la retención (Lambda de Wilks=.267,  $F=1.04$ ,  $p>.05$ ).

Para comprobar los efectos de interacción entre las variables edad, género y frecuencia de práctica deportiva realizamos análisis multivariantes, no encontrando diferencias significativas entre la relación edad del alumno y género (Lambda de Wilks=.554,  $F= 1.37$ ,  $p>.05$ ), entre la edad del alumno y la frecuencia de práctica deportiva (Lambda de Wilks= .453,  $F= 1.77$ ,  $p>.05$ ) y entre el género y la frecuencia de práctica deportiva (Lambda de Wilks=.238,  $F=1.01$ ,  $p>.05$ ).



**Tabla 42. Análisis univariante del grupo donde se cede responsabilidad a los alumnos en la evaluación, fase postest.**

Factores	Edad	Género	Práctica
	F	F	F
Orientación tarea	.250	1.71	.377
Orientación ego	.719	5.78	.033
Clima tarea	.078	.238	.650
Clima ego	3.51	1.54	2.31
Valor de la cesión de responsabilidad	3.27	5.61*	1.66
Rol en la cesión de responsabilidad	2.16	.115	.129
Actitud hacia el resultado	.029	.008	.666
Igualdad de trato	.922	1.37	.838
Discriminación	.031	.000	5.10
Competencia percibida	.253	.371	.422
Apariencia percibida	1.06	.174	1.18
Fuerza percibida	1.99	.470	.846
Autoconfianza percibida	.238	3.95	.763
Razones de responsabilidad en el profesor	2.49	.390	.696
Razones intrínsecas e identificadas para la disciplina	.535	.012	.385
Razones de regulación intrínseca para la disciplina	.039	.017	1.34
Razones de responsabilidad en los alumnos	2.33	.008	.807
Lambda de Wilks	.677	.256	.595
F	.869	1.24*	.983

\* p<.05; \*\*p<.001

**Tabla 43. Análisis univariante del grupo donde se cede responsabilidad a los alumnos en la evaluación, fase de retención.**

Factores	Edad	Género	Práctica
	F	F	F
Orientación tarea	.044	2.83	.160
Orientación ego	1.07	5.76	.355
Clima tarea	.023	.850	.093
Clima ego	.275	.096	1.06
Valor de la cesión de responsabilidad	3.70	4.73	1.81
Rol en la cesión de responsabilidad	.139	.053	2.44
Actitud hacia el resultado	.068	.003	.886
Igualdad de trato	.004	.397	1.53
Discriminación	1.00	5.76	.335
Competencia percibida	.136	1.53	.632
Apariencia percibida	.662	.179	1.24
Fuerza percibida	1.71	1.85	.569
Autoconfianza percibida	.915	3.43	.664
Razones de responsabilidad en el profesor	.085	.093	.583
Razones intrínsecas e identificadas para la disciplina	.566	.006	.368
Razones de regulación intrínseca para la disciplina	.039	.017	1.34
Razones de responsabilidad en los alumnos	2,53	.140	.996
Lambda de Wilks	.347	.29	.267
F	.695	1.18	1.04

\* p&lt;.05; \*\*p&lt;.001

### **6.5.2. Efectos principales de interacción del género, la edad, y la frecuencia de práctica deportiva del grupo de enseñanza tradicional**

Hemos realizado un análisis univariante y multivariante, siendo las variables dependientes todos los factores que constituyen los diferentes instrumentos y las variables independientes cada una de las variables sociodemográficas establecidas en el estudio, género, edad, y frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar. El análisis se realiza en la fase postest (tabla 44) y en la retención (tabla 45) para el grupo de enseñanza tradicional. El objetivo fue comparar las posibles diferencias existentes entre los grupos después de la intervención en las variables sociodemográficas presentadas.

Respecto de la relación existente entre la variable género del alumno y todos y cada uno de los factores establecidos, observamos diferencias significativas en el postest (Lambda de Wilks=.458,  $F=2.01$ ,  $p<.05$ ). Estas diferencias las encontramos en el factor competencia físico-deportiva, los chicos muestran mayor percepción de su competencia ( $M=70.20$ ) que las chicas ( $M=50.04$ ), encontramos diferencias significativas en el factor igualdad de trato, los chicos muestran más percepción de igualdad de trato ( $M=84.56$ ) que las chicas ( $M=75.70$ ), también encontramos diferencias significativas en el factor énfasis del profesor en razones de regulación intrínseca percibidas por los alumnos, los chicos perciben que el profesor utiliza recompensas o castigos para mantener la disciplina en el aula ( $M=57.92$ ) en mayor medida que lo percibido por las alumnas ( $M=45.54$ ). En la retención no encontramos diferencias significativas para la variable género (Lambda de Wilks=.663,  $F=.920$ ,  $p>.05$ ), las diferencias encontradas en el postest se pierden.

Referente a la variable edad del alumno, no encontramos diferencias significativas en el postest (Lambda de Wilks=.653,  $F=.893$ ,  $p>.05$ ), tampoco encontramos en la retención (Lambda de Wilks=.674,  $F=.898$ ,  $p>.05$ ). Igualmente, no encontramos diferencias significativas en la frecuencia de práctica físico-deportiva en horario extraescolar en el postest (Lambda de Wilks=.205,  $F=1.08$ ,  $p>.05$ ), tampoco en la retención (Lambda de Wilks=.173,  $F=1.36$ ,  $p>.05$ ).

Para comprobar los efectos de interacción entre las variables edad, género y frecuencia de práctica deportiva realizamos análisis multivariantes, no encontrando diferencias significativas entre la relación edad del alumno y género (Lambda de Wilks=.795,  $F= .667$ ,  $p>.05$ ), entre la edad del alumno y la frecuencia de práctica deportiva (Lambda de Wilks= .323,  $F= 1.07$ ,  $p>.05$ ) y entre el género y la frecuencia de práctica deportiva (Lambda de Wilks=.395,  $F=.835$ ,  $p>.05$ ).

**Tabla 44. Análisis univariante del grupo de enseñanza tradicional, fase postest.**

Factores	Edad	Género	Práctica
	F	F	F
Orientación tarea	1.62	1.08	.168
Orientación ego	.126	1.96	1.03
Clima tarea	1.00	2.16	2.49
Clima ego	2.14	2.70	2.92
Valor de la cesión de responsabilidad	.679	1.14	1.26
Rol en la cesión de responsabilidad	6.01	3.16	1.54
Actitud hacia el resultado	.037	.827	3.60
Igualdad de trato	.737	4.89*	1.39
Discriminación	.397	1.59	1.80
Competencia percibida	.001	23.06**	2.78
Apariencia percibida	1.20	1.79	.097
Fuerza percibida	2.33	.398	.607
Autoconfianza percibida	.002	1.27	1.30
Razones de responsabilidad en el profesor	.286	3.92	.158
Razones intrínsecas e identificadas para la disciplina	.205	1.46	.087
Razones de regulación intrínseca para la disciplina	.996	5.08*	1.08
Razones de responsabilidad en los alumnos	.371	1.81	.489
Lambda de Wilks	.656	.458	.505
F	..893	2.01*	1.08

\*  $p<.05$ ; \*\* $p<.001$

**Tabla 45. Análisis univariante del grupo de enseñanza tradicional, fase de retención.**

Factores	Edad	Género	Práctica
	F	F	F
Orientación tarea	.080	.147	1.19
Orientación ego	.156	.014	.614
Clima tarea	.149	.091	.179
Clima ego	1.51	.433	.150
Valor de la cesión de responsabilidad	2.87	.398	1.80
Rol en la cesión de responsabilidad	3.61	.815	.267
Actitud hacia el resultado	1.00	1.12	1.94
Igualdad de trato	2.89	.138	.422
Discriminación	.156	.051	.614
Competencia percibida	.687	.874	.375
Apariencia percibida	2.00	1.98	1.85
Fuerza percibida	.021	.072	1.14
Autoconfianza percibida	.287	.160	.367
Razones de responsabilidad en el profesor	1.15	.002	1.18
Razones intrínsecas e identificadas para la disciplina	.367	.681	2.63
Razones de regulación intrínseca para la disciplina	.000	2.49	1.77
Razones de responsabilidad en los alumnos	2.00	.051	1.09
Lambda de Wilks	.674	.663	.173
F	.878.	.920	1.36

\* p&lt;.05; \*\*p&lt;.001

## **SUGERENCIAS Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN**

Según los resultados y conclusiones obtenidos en los puntos anteriores sugerimos ideas encaminadas a ser utilizadas como punto de partida para iniciar futuras investigaciones que complementen la ahora realizada.

- En primer lugar, la información obtenida en esta investigación podría despertar el interés de los docentes para llevar a cabo programas donde se ofreciera la participación del alumno en su evaluación a través de la cesión de responsabilidad que proporciona el maestro. Por ello, consideramos importante completar la investigación con un análisis más profundo de los métodos utilizados para evaluar a los alumnos en Educación Física, estableciendo relaciones entre las metodologías utilizadas y el interés que se manifiesta por la práctica de actividades físico-deportivas.
- Según las conclusiones obtenidas, parece que las niñas se identifican más que los niños con programas donde se cede responsabilidad en la evaluación, por tanto, deberíamos reflexionar sobre la necesidad de generar un aumento del género femenino al mundo físico-deportivo, comenzando por adaptar los contenidos a sus necesidades, motivaciones e intereses.
- Abogamos por la necesidad de proponer estudios cualitativos que permitan ahondar en las motivaciones y en los problemas que los alumnos presentan cuando se les cede responsabilidad en la evaluación. Para ello, y pensando desde el principio de la investigación en esta necesidad, planteamos a los maestros de los grupos que participaron en el proyecto la disponibilidad que presentaban relativo a realizar una entrevista estructurada con el investigador y posteriormente rellenar por escrito las preguntas que se habían realizado en la entrevista a modo de cuestionario (anexo 16) acerca de lo que ellos pensaban de la cesión de responsabilidad a los alumnos del tercer ciclo de enseñanza primaria. La contestación del cuestionario se recogió días después de la entrevista. Las impresiones que de ella se obtuvieron fueron recogidas en el diario del investigador. De la misma manera, utilizamos el diario del alumno para

recoger a modo de redacciones las opiniones en los distintos momentos de la evaluación donde se pide responsabilidad a los alumnos para crear, trabajar, y decidir sobre los contenidos de enseñanza. Referente a esto último, en el anexo 15 aparece una tabla comparativa a partir de la cual seleccionamos algunos alumnos que figuran en negrita para participar en un estudio de casos, la selección se produjo a partir del conocimiento personal que el investigador tenía de ellos y de la sinceridad que mostraron en todo momento en torno a las cuestiones planteadas en las asambleas de evaluación que fundamentalmente son uno de los pilares de la investigación, nos referimos a las manifestaciones de los alumnos. Además, las singulares relaciones que estos alumnos mostraron en la interrelación con el maestro y los compañeros les hace adecuados para llevar a cabo el estudio. Esperamos que en breve podamos presentar los resultados de este estudio, completando las aportaciones realizadas desde el paradigma psicoestadístico presentadas en esta investigación.

- La puesta en práctica de éstos análisis nos llevaría a plantear procedimientos metodológicos cercanos a una línea interpretativa como el estudio de casos de alumnos que participaron en el diseño experimental, el análisis de contenido de los diarios de los alumnos sobre la impresión que les produce las asambleas de evaluación y las discusiones en grupo, con el fin de que los juicios que se obtengan de los casos contribuyan a mostrar entendimiento y coherencia, ofreciendo al análisis de muestras la revisión del conocimiento mediante la producción de una teoría que pueda enriquecer la acción (Stenhouse, 1987).
- Plantear nuevas metodologías donde el alumno perciba la evaluación como un compromiso personal que éste tiene que adquirir con su aprendizaje y no como un aspecto del currículum más cercano al docente que a los intereses de los alumnos.
- Además es necesario llevar a cabo estudios longitudinales que avalen la hipótesis de que la cesión de responsabilidad en la evaluación concede mayores oportunidades a los alumnos para que perciban un clima de aula implicante a la tarea, mayor igualdad de trato, mayores razones para percibir el interés del maestro y de responsabilidad en los alumnos por mantener la disciplina en clase,

donde el interés en la participación se relaciona de forma significativa y negativa con la orientación motivacional al ego, un clima de clase con predominio al rendimiento y la comparación entre iguales, la percepción de discriminación y la utilización del maestro de castigos y recompensas para mantener la disciplina.

- Deberíamos conocer cual es el nivel de formación que los docentes en ejercicio y los futuros maestros tienen en la utilización de estilos de autoenseñanzas, en su caso profundizando en la oferta formativa que las administraciones educativas y centros de formación del profesorado ofrecen a este respecto.
  
- Antes de terminar, nos gustaría sugerir en estas ultimas líneas que en ningún caso la cesión de responsabilidad al alumno tiene que ver con el repudio o la negación de los estilos tradicionales de enseñanza que en tantas ocasiones han servido para sacarnos de apuros dentro del aula, plantear actividades y guiar al grupo, ni tampoco con el permiso para que los alumnos hagan una mala utilización de su libertad, por el contrario lo pretendido se relaciona con cómo puede el neófito afrontar la utilización de una libertad que avanza paralela al desarrollo de los sistemas democráticos y que su uso comienza a plantear dudas en los centros educativos en lo relativo a su correcta enseñanza. El aprendizaje de la voluntad y el esfuerzo utilizando la capacidad de deliberación del alumno son pruebas de libertad que cada cual tiene que elegir para saber diferenciar lo bueno de lo malo. No existen asignaturas de primera o segunda clase, a todas por igual le corresponde la tarea de educar al humano.



## REFERENCIAS

- Acuña Franco, S., y Simón, E. (1995). *Coeducación y tiempo libre*. Madrid: Popular.
- Albiñana, P., y Doménech, F., Sitges, E., y Van-Der Hofstadt, C. J.(2000). Relación entre percepciones de las características de la personalidad y nivel de salud desde la perspectiva del sujeto. *Revista de Psicología de la Salud*, 12 (2), 91-110.
- Aldridge, M. (1998). *On display and vulnerable: An investigation of the importance and significance of body image and self-image for girls in Physical Education*. Tesis Doctoral. Universidad de Southampton.
- Alexander, K., y Luckman, J. (2001). Australian teachers' perceptions and uses of the Sport Education curriculum model. *European Physical Education Review*, 7, 243-267.
- Allison, K. R., Dwyer, J. J., y Makin, S. (1999). Self-efficacy and participation in vigorous physical activity by high school students. *Health Education and Behaviour*, 26(1), 12-24.
- Alonso, N., Martínez, C., Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2005). *Relación del género del alumno y el tipo de centro con la motivación, disciplina, trato de igualdad y estado de flow en educación física*. Comunicación presentada en el V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad, Murcia, España.
- Alsaker, E. D., y Olweus, D. (1993). Stability of Global Self-Evaluations in Early Adolescence: A Cohort Longitudinal Study. *Journal of Research on Adolescence* 2(2), 123-145.
- Álvarez Méndez, J. M. (1987). Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículum y su desarrollo. *Revista de Educación*, 282, 131-150.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies a motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Asçi, F. H., Asçi, A., y Zorba, E. (1999). Cross-cultural validity and reliability of Physical Self-Perception Profile. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 399-406.

- Asçi, F. (2005). The construct validity of two physical self-concept measures: An example from Turkey. *Psychology of Sport and Exercise*, 20, 1-11.
- Atienza, F. L., Balaguer, I., Moreno, Y., y Fox, K. R. (2004). El perfil de autopercepción física: propiedades psicométricas de la versión española y análisis de la estructura jerárquica de las autopercepciones físicas. *Psicothema*, 16(3), 461-467.
- Bagozzi, R., y Kimmel, S. (1995). A comparación of leading theories for the prediction of goal-directed behaviours. *British Journal of Social Psychology*, 34, 127-140.
- Balaguer, I., y García Merita, M. (1994). Ejercicio físico y bienestar psicológico. *Revista de Psicología del deporte*, 15, 461-474.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Tomas. (1995). Orientación al ego y a la tarea en el deporte (TEOSQ): Propiedades psicométricas y análisis factorial de la traducción castellana. Póster presentado en el V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte, Valencia, España.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Tomas, I. (1996). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ) en su traducción al castellano. *Psicológica*, 17, 71-81.
- Balaguer, I., y Castillo, I. (2002). Actividad física, ejercicio físico u deporte en la adolescencia temprana, en Balaguer (Ed.), *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Balderson, N., y Sharpe, T. (2005). The effects of personal accountability and personal responsibility instruction on select off-task and positive social behaviours. *Journal of Teaching in physical Education*, 24, 66-87.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood. Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2, 128-163.
- Barbier, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.
- Barrio, J. M. (2000). *Elementos de Antropología Pedagógica*. Madrid: Rialp.

- Baumeister, R. F. (1993). Understanding the inner nature of self-esteem. En R.F. Baumeister(Ed), *Self-esteem. The puzzle of low self-regard* (pp. 201-218). New York: Plenum.
- Beall, A. E., y Stenberg, R. J. (1993). *The psychology of gender*. New York: Guilford Press.
- Bergin, D. A., y Habusta, S. E. (2004). Goal orientations of young male ice hockey players and their parents. *The Journal of Genetic Psychology*, 165, 383-397.
- Bernstein, B. (1993). *La Estructura del Discurso Pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1997). Una interpretación equivocada de la teoría de los códigos. *Revista de Educación*, 312, 145-162.
- Biddle, S., Page, A., Ashford, B., Jennings, D., Brooke, R., y Fox, K. (1993). Assessment of children's physical self-perceptions. *International Journal of Adolescence and Youth*, 4, 93-109.
- Biddle, S., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J. P., y Durand, M. (1995). Development of scales to measure perceived physical education class climate: a cross national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358.
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Booth, M.L., Bauman, A., Owen, N., y cols. (1997). Physical activity preferences, preferred sources of assistance and perceived barriers to increased activity among physically-inactive Australians. *Preventive Medicine*, 26, 131-137.
- Boyce, B. A. (1992). The effects of three styles of teaching on university students' motor performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 176-195.
- Boyd, K. R., y Hrycaiko, D. W. (1997). The effect of a physical activity intervention package on the self-esteem of pre-adolescent and adolescent females. *Adolescence*, 32(127), 693-709.
- Brustad, R.J. (1993). Who will go out and play? Parental and psychological influences on children's attraction to physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 5, 210-223.
- Buchan, F., y Roberts, G. C. (1991). *Perceptions of success of children in sport*. Unpublished manuscript, University of Illinois.
- Burns, R. B. (1990). *El autoconcepto*. Bilbao. Ega.

- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basics concepts Application and Programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- Calvo, A. J., González, R., y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24(1), 95-110.
- Campbell, A., y Brooker, N. (1990). Tom, Dick and/or Harriet: Some interventionist strategist against boys' sexist behaviours. En E. Tutchell (Ed.), *Dolls and Dungarees* (pp. 45-67). Milton Keynes, Open University Press.
- Cano García, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.
- Carr, S., Weigand, D. A., y Hussey, W. (1999). The relative influence of parents, teachers, and peers on children's and adolescent's achievement and intrinsic motivation and perceived competence in PE. *Journal of Sport Pedagogy*, 5, 28-51.
- Carr, S., y Weigand, D. A. (2001). Parental, peer, teacher, and sporting hero influence on the goal orientations of children in physical education. *European Physical Education Review*, 7, 305-328.
- Carr, S., y Weigand, D. A. (2002). The influence of significant others on the goal orientations in youngsters in physical education. *Journal of Sport Behavior*, 25, 19-37.
- Carre, F. A., Mosher, R. E., y Schutz, R.W. (1980). *British Columbia physical education assessment: general report*. Victoria: British Columbia Ministry of Education.
- Carlson, T. B., y Hastie, P. A. (1997). The student social system within Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 176-195.
- Castillo, I. (2000). *Un estudio de las relaciones entre las perspectivas de meta y otras variables motivacionales con el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana*. Tesis doctoral sin publicar, Facultad de Psicología, Valencia: Universidad de Valencia.
- Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J. L. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(2), 37-50.

- Cervelló, E. M. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Valencia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Cervelló, E., Escartí, A., y Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 8(1), 7-19.
- Cervelló, E. M., y Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(2), 51-70.
- Cervelló, E., y Jiménez, R. (2001). Un estudio correlacional entre la orientación motivacional, el clima motivacional percibido, la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de Educación Física. En *Actas del IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. La Didáctica de la Educación Física* (pp. 203-209). Santander: ADEF Cantabria.
- Cervelló, E. M., Jiménez, R., Fenoll, A., Ramos, L., Del Villar, F. y Santos-Rosa, F. J. (2002). A social-cognitive approach to the study of coeducation and discipline in Physical Education Classes. *SOCIOTAM, Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11, 43-64.
- Cervelló, E., Del Villar, F., Jiménez, R., Ramos, L., y Blázquez, F. (2003). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de educación física. *Enseñanza*, 21, 311-321.
- Cervelló, E. M., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L. A. y Santos-Rosa, F. J. (2004). Goals orientations, motivational climate, equality, and discipline in spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.
- Cervelló, E. M., Moreno, J. A., Del Villar, F., y Reina, R. (2006). Desarrollo y validación de un instrumento de medida de las estrategias motivacionales empleadas en las clases de Educación Física. *Manuscrito en revisión*.
- Chen, A., y Shen, B. (2004). A web of achieving in physical education: goals, interest, outside-school activity and learning. *Learning and Individual Differences*, 14, 169-182.

- Chepyator-Thomson, J.R., y Ennis, C.D. (1997). Reproduction and resistance to the culture of femininity and masculinity in secondary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 89-99.
- Christodoulidis, T., Papaioannou, A., y Digelidis, N. (2001). Motivational climate and attitudes toward exercise in Greek senior high school: A year-long intervention. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-12.
- Connell, R.W. (1983). *Which way is up? Essays on sex, class and culture*. Sydney: Allen y Unwin.
- Coopersmith, S. A. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: Harper Collins.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York.: Plenum Press.
- Deem, R. (1987). Unleisured lives: Sport in the context of women's leisure. *Women's Studies International Forum*, 18, 423-432.
- Deem, R., y Gilroy, S. (1998). Physical activity, life-long learning and empowerment: Situating sport in women's leisure. *Sport, Education and Society*, 3, 89-104.
- Del Villar, F. (1993). El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Delgado Noguera, M. A. (1991). Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza. Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada.
- Delgado Noguera, M. A. (1999). Estilos de enseñanza y formación del profesorado. *Élide. Revista Anaya de Didáctica de la Ecuación Física*, 2, 84-88.
- Derry, J.A. (2002). Single-sex and coeducation physical education: perspective of adolescent girls and female physical education teachers (research). *Melpomene Journal*, 22, 17-28.
- Derry, J.A., y Phillips, D.A. (2002). Comparisons of selected student and teacher variables in all-girls and coeducational physical education environments. *The Physical Educator*, 61.

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona. Paidós.
- Dickerson, B., y Sparkes, A. (1988). Pupil definition of physical education. *British Journal of Physical Education Research Supplement*, 2, 6-7.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., y Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195-210.
- Douthitt, V.L. (1994). Psychological determinants fo adolescent exercise adherence. *Adolescence*, 115, 711-722.
- Doyle, W. (1979). Classroom tasks and students´ abilities. En P. Peterson y H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching: concepts, findings, and implications* (pp183-209). Berkeley, CA: McCutchan.
- Doyle, W. (1981). Research on classroom contexts. *Journal of Teacher education*, 32(6), 3-6. En Siedentop, D (Ed.), *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona:Inde.
- Duda, J. L. (1988). The relationship between goal perspectives and persistence and intensity among recreational sport participants. *Leisure Sciences*, 10, 95-106.
- Duda, J. L. (1989). The relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among male and female high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Duda, J. L., y Nicholls, J. (1989). *The task and ego orientation in sport questionnaire: Psychometric properties*. Unpublished manuscript.
- Duda, J. L. (1992). Sport and exercise motivation: A goal perspective analysis. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and Exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L., y Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1-10.
- Duda, J. L., y Hom, H. L. (1993). Interdependencies between the perceived and self-reported goal orientations of young athletes and their parents. *Pediatric Exercise Science*, 5, 234-241.

- Duda, J. L., Chi, L., Newton, M., Walling, M. D. y Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Duda, J. L., y Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Duda, J. L., y Hall, H. K. (2000). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 417-443). New York: Wiley.
- Duda, J. (2001). Achievement goal research in sport: pushing the boundaries a clarifying some misunderstandings. En G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Durand, M., Cury, F., Sarrazin, P., y Famose, J. P. (1996). Le Questionnaire du Succès en Sport: Validation Française du "Perception of Success Questionnaire". *International Journal of Sport Psychology*, 27, 251-268.
- Earl, L.M., y Stennet, R.G. (1987). Student attitudes toward physical and health education in secondary school in Ontario. *Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation Journal*, 53, 4-11.
- Ebbeck, V., y Becker, S. L. (1994). Psychosocial predictors of goal orientations in youth soccer. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 355-362.
- Eccles, J.S., y Harold, R.D. (1991). Gender differences in sport involvement: applying the Eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.
- Eklund, R. C., Whitehead, J. R., y Welk, G. J. (1997). Validity of the children and youth physical self-perceptions profile: a Confirmatory Factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 249-256.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en Educación*. Madrid: Morata.
- Epstein, J. (1989a). Family structures and student motivation: A developmental perspective. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*. Vol 3 (pp. 259-295). New York: Academic Press.
- Epstein, J. (1989b). The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 405-416.
- Erickson, E. H. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.



- Escámez, J. (1996). Una propuesta de educación en valores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 21-35.
- Escartí, A., Cervelló, E., y Guzmán, J. F. (1996). La orientación de metas de adolescentes deportistas de competición y la percepción de los criterios de éxito deportivo de los otros significativos. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 6(2), 27-42.
- Escartí, A., Roberts, G. C., Cervelló, E. M., y Guzmán, J. (1999). Adolescent goal orientations and the perception of criteria of success used by significant others. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 309-324.
- Escartí, A., y Brustad, R. (2000). *El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas*. I Congreso Hispano-Portugués de Psicología. Santiago de Compostela, España.
- Escartí, A., y Gutiérrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in physical education on the intention to practice physical activity or sports. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-12.
- Escartí, A., Pascual, C., y Gutiérrez, M. (2005). Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte. Barcelona: Grao.
- Ferrer-Caja, E., y Weis, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267-279.
- Fernández-Balboa, J.M. (1990). Helping novice teachers' and discipline problems. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 62, 50-54.
- Fernández-Balboa, J.M. (1991). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviours. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 59-78.
- Fernández-Balboa, J.M. (2005). La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia y J. M. Fernández Balboa (Eds.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. (pp. 127-156). Barcelona. Inde.
- Fernández Enguita, M. (2003). *La escuela a examen* (pp. 149-164). Madrid: Pirámide.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- Fontayne, P., Sarrazin, P., y Famose, J. P. (2001). Culture and achievement motivation in sport: A qualitative comparative study between Maghrebian and European French adolescents. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-11.
- Fox, K. R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40, 230-246.
- Fox, K. R. y Corbin, C. D. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Fox, K. R. (1990). *The Physical Self-Perception Profile Manual*. Dekalb, IL: Northern Illinois University Office for Health Promotion.
- Fox, K. (1994). Understanding young people and their decisions about physical activity. *British Journal of Physical Education*, 25, 15-19.
- Fox, K. R. (1997). The physical self and processes in self-esteem development. En K. R. Fox (Eds.). *The physical self from motivation to well-being* (pp.111-140). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fox, K. R. (2000). Self-esteem, self-perceptions and exercise. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 228-240.
- Gano-Overway, L. A., y Duda, J. L. (2001). Personal theories of achievement motivation among African and White Mainstream American athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 32, 335-354.
- Gano-Overway, L. A., y Ewing, M. E. (2004). A longitudinal perspective of the relationship between perceived motivational climate, goal orientations, and strategy use. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75, 315-325.
- Gano-Overway, L. A., Guivernau, M., Magyar, T. M., Waldron, J. J., y Ewing, M. E. (2005). Achievement goal perspectives, perceptions of the motivational climate and sportpersonship: Individual and team effects. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 215-232.
- García, C. (1994). Gender differences in young children's interactions when learning fundamental motor skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 213-225.
- García Ferrando, M. (2005). *Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles: Avance de resultados*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gill, D. L. (1986). Competitiveness among females and males in physical activity class. *Sex Roles*, 15, 239-247.

- Gill, D. L., y Dzewaltowski, D. A. (1988). Competitive orientations among intercollegiate athletes: Is winning the only thing? *The Sport Psychologist*, 2, 212-221.
- Gill, D. L., Kelley, B. C., Martin, J. J., y Caruso, C. M. (1991). A comparison of competitive-orientation measures. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 266-280.
- Gledhill, R.F., y van Der Merwe, C. A. (1989). Gender as a factor in student learning: Preliminary findings. *Medical Education*, 23, 201-204.
- González, M. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18, 431-444.
- Goñi, A., y Zulaika, L. M. (2000). Relationships between physical education classes and the enhancement of fifth Grade pupils' self-concept. *Perceptual and Motor and Skills*, 91, 146-150.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Liberal, I. (2004). Propiedades psicométricas de un nuevo cuestionario para la medida del autoconcepto físico. *Revista de Psicología del Deporte*, 13, 195-213.
- Goudas, M., y Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S. J. H., y Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Goudas, M., y Biddle, S. (1995). A prospective study of the relationships between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. *Educational Psychology*, 15, 89-97.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., y Bagiatis, K. (2000). Predictors of students intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.

- Griffin, P.S. (1983). "Gymnastics, is a girl's thing": Student participation and interaction patterns in a middle school gymnastics unit. In T. Templin and J. Olson (Eds.), *Teaching in physical education* (pp. 71-85). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Griffin, P.S. (1984). Coeducation Physical Education: problems and promise. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 55, 36-37.
- Griffin, P.S. (1989). Gender as a socializing agent in Physical Education. En T. J. Templin and P. G. Schempp (Eds.), *Learning to teach: Socialization into Physical Education* (pp.219-233). Indianapolis, IN: Benchmark Press.
- Guinn, B., Vincent, V., Semper, T., y Jorgensen, L. (2000). Activity involvement, goal perspective, and self-esteem among Mexican American adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 308-311.
- Gutiérrez, M., Moreno, J. A., y Sicilia, A. (1999a). Autoconcepto físico y práctica deportiva de una muestra de estudiantes universitarios. *Paper presented at the IV Congrés de les Ciències de l'Esport, l'Educació Física i la Recreació*. Lleida. INEFC.
- Gutiérrez, M., Moreno, J, A. y Sicilia, A. (1999b). Medida del Autoconcepto físico: una adaptación del PSPP de Fox (1990). *Paper presented at the IV Congrés de les Ciències de l'Esport, l'Educació Física i la Recreació*. Lleida. INEFC.
- Gutiérrez, M. (2000). Actividad física, estilos de vida y calidad de vida. *Revista de Educación*, 77, 5-14.
- Gutiérrez, M. (2003). Manual sobre valores en la Educación Física y el deporte. Barcelona: Paidós.
- Guivernau, M., y Duda, J. L. (1994). Psychometric properties of a Spanish version of the task and ego in sport questionnaire (TEOSQ), and beliefs about the causes of success inventory. *Revista de Psicología del Deporte*, 3(5), 31-51.
- Guzmán, J. F., y García-Ferriol, A. (2002). Orientación de meta de los entrenadores y metodología de entrenamiento: implicaciones motivacionales. *Revista Motricidad*, 9, 65-82.
- Hagbord, W. J. (1994). The Rosenberg self-esteem scale and Harter's self-perception profile for Adolescents: a concurrent validity study. *Psychology in the Schools*, 30, 132-136.

- Hagger, M., Chatzisarantis, N. L. D., y Biddle, S (2002). A meta-analytic review of theories of reasoned action and planned behaviour in physical activity: predictive validity and the contribution of additional variables. *Journal of Psychology Sport and Exercise*, 24, 3-32.
- Hagger, M., Biddle, S. y Wang, C. K. (2005). Physical Self-Concept in Adolescence: Generalizability of a Multidimensional, Hierarchical Model Across Gender and Grade. *Educational and Psychology Measurement*, 65(2), 297-322.
- Hall, M.A (1996). *Feminism and sporting bodies: Essays on theory and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Halliburton, A. L., y Weiss, M. R. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 396-419.
- Hanrahan, S. J., y Biddle, S. J. H. (2002). Measurement of achievement orientations: Psychometric measures, gender, and sport differences. *European Journal of Sport Science*, 2(5), 1-12.
- Hargreaves, J. (1986). *Sport, Power and Culture*. Polity Press. Cambridge.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835-854.
- Harter, S. (1978). Effective motivation reconsidered: Towards a developmental model. *Human Development*, 21, 6-64.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Harter, S. (1988). Manual for the Self-Perceptions Profile for Adolescents. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: a Developmental Perspective*. New York: Guilford Press.
- Hausenblas, H., Carron, A., y Mack, H. (1997). Application of theories of reasoned action and planned behaviour: a meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 36-51.
- Harwood, C. G. (2002). Assessing achievement goals in competitive sport: Caveats for consultants and a case for contextualization. *Journal of Sport Applied Sport Psychology*, 14, 106-119.

- Harwood, C.; Hardy, L. y Swain, A. (2000). Achievement goals in sport: A critique of conceptual and measurement issues. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 235-255.
- Hassandra, M., Goudas, M., y Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Hastie, P. A. (1995). An ecology of a secondary school outdoor adventure camp. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 79-97.
- Hastie, P. A. (1998). Skill and tactical development during a sport education season. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 368-379.
- Hastie, P. A., y Siedentop, D. (1999). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviours. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 59-78.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hau, K. T., Sung, R. Y. T., Yu, C.W., y Lau, W.P. (2002). Factorial structure and comparison between obese and non-obese Chinese children's physical concept. *Paper presented in self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF). Biennial International Conference*. Sydney: Australia.
- Hayer, S. D., Crocker, P. R., y Kovalski, K. (1995). Gender differences in physical self-perceptions, global self-esteem and physical activity: evaluation of Physical Self- Perception Profile model, *Journal of Sport Behavior*, 22 (1), 1-14.
- Health Education Authority (1998). *Promoting physical activity with young women: guidelines*. London: Health Education Authority.
- Hellinson, D. (1995). *Teaching Responsibility through Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hernández Álvarez, J. L., Velázquez Buendía, R., Alonso Curiel, F. J., Castejón Oliva, I., Garoz Puerta, C., López Crespo, A., López Rodríguez, A. Maldonado Rico, M. R., (2004). *La evaluación en Educación Física: Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Grao.
- Hicks, M.K., Wiggins, M.S., Crist, R.W. and Moode, F.M. (2001). Sex differences in grade three students' attitudes toward physical activity. *Perceptual and Motor Skills*, 93, 97-102.
- House, E. R. (1980). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.

- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modelling*, 6, 1-55.
- Ishee, J.H. (2005). Activity levels in coeducational of single-sex physical education classes. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 76, 8-9.
- Jackson, S. A., y Marsh, H.W. (1986). Athletic or antisocial? The female sport experience. *Journal of Sport Psychology*, 8, 198-211.
- Jaffee, L., y Manzer, R. (1992). Girl's perspective: Physical activity and selfesteem. Melpomen. *A Journal for Women's Health Research*, 11, 14-23.
- Jaffee, L., y Ricker, S. (1993). Physical activity and self-esteem in girls: The teen years. Melpomene. *A Journal for Women's Health Research*, 12, 19-26.
- Jiménez, R.; Cervelló, E. M. y Julián, J. (2001). Un estudio de las diferencias en la coeducación y los comportamientos de disciplina en función del género y las etapas educativas de los alumnos/as en las clases de Educación Física. *IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación física y el Deporte Escolar*. Santander. España.
- Jiménez, R. (2001). Un estudio de la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de Educación Física desde la perspectiva de las metas de logro: Análisis de las diferencias en función del género y la edad. *Memoria de docencia e investigación*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Jiménez, R.; Iglesias, D.; Santos Rosa, F.J. y Cervelló, E.M. (2003). Análisis de la relación entre el clima motivacional, las orientaciones de meta y la igualdad de trato en función del género en las clases de Educación Física. *IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*.
- Jiménez, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes adolescentes de educación física en Secundaria*. Tesis doctoral. Dir. Dr. Eduardo Cervelló. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Jones, M.B., y Thompson, D.G. (1981). Classroom misconduct and integration by sex. *Journal of Child Psychology and Psychiatric*, 22, 401-409.
- Julián, J., Cervelló, E. M., Jiménez, R., Fuentes, J. P., Del Villar, F. (2001). Evaluación de la actuación docente en un programa de actividad física orientada a la competición, a través del PMCSQ-2. *IV Congreso Internacional*

sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Santander. España.

- Kanfer, R. (1994). Motivation. En N. Nicholson (Ed.), *The Blackwell dictionary of organizational behaviour*. Oxford: Blackwell publishers.
- Kaplan, L. J. (1984). Adolescencia: el adiós a la infancia. Buenos Aires: Paidós
- Kavussanu, M., y Roberts, G. C. (2001). Moral functioning in sport: An achievement goal perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 23, 37-54.
- Kemmis, S., y Fitzclarence, L. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kilpatrick, M., Bartholomew, J., y Riemer, H. (2003). The measurement of goal orientation in exercise. *Journal of Sport Behavior*, 26, 121-136.
- Kimiecik, J. C., Horn, T. S., y Shurin, C. S. (1996). Relationships among children's beliefs, perceptions of their parents' beliefs, and their moderate-to-vigorous physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 324-336.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Koka, C., Asci, F.H., y Demirhan, G. (2005). Attitudes toward physical education and class preferences of Turkish adolescents in terms of school gender composition. *Adolescence*, 40, 365-376.
- Krane, V., Greenleaf, C. A., y Snow, J. (1997). Reaching for gold and the price of glory: A motivational case study of an elite gymnast. *The Sport Psychologist*, 11, 53-71.
- Kremer, J., Trew, K., y Ogle, S. (1997). *Young people's involvement in sport*. London: Routledge.
- Kulinna, P., y Cothran, D. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13, 597-609.
- Kulinna, P., Cothran, D., y Regualos, R. (2003). Development of an Instrument to Measure Student Disruptive Behaviour. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7, 1, 25-41.
- Kunesh, M.A., Hasbrook, C.A., y Lewthwaite, R. (1992). Physical activity socialization: Peer interactions and affective responses among a sample of sixth grade girls. *Sociology of Sport Journal*, 9, 385-396.
- Lee, A.M., Carter, J.A., y Xiang, P. (1995). Children's conceptions of ability in Physical Education. *Journal of Educational Psychology*, 78, 381-395.



- Leslie, E., Owen, N., y Sallis, J. (1999). Inactive Australian college student's preferred activities, sources of assistance and motivators. *American Journal of Health Promotion*, 13, 197-199.
- Leslie, E., Fotheringham, M.J., Owen, N., y cols. (2001). Age-related differences in physical activity levels of young adults. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 33, 255-258.
- Leslie, E., Cerin, E., Gore, C.J., George, A., Bauman, A. and Owen, N. (2004). Gender, age and educational-attainment differences in Australian adults' participation in vigorous sporting and fitness activities. *Journal of Physical Activity and Health*, 1, 377-388.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- Li, F., Harmer, P., Chi, L., y Vongjaturapat, N. (1996). Cross-cultural validation of the Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 392-407.
- Li, W., Lee, A. M., y Solmon, M. A. (2005). Relationship among dispositional ability conceptions, intrinsic motivation, perceived competence, experience, persistence and performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 51-65.
- Li, W., y Lee, A. (2004). A review of conceptions of ability and related motivational constructs in achievement motivation. *Quest*, 56, 439-461.
- Lirgg, C. D. (1991). Gender differences in self-confidence in physical activity: a meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 294-310.
- Lirgg, C. D. (1993). Effects of Same-Sex Versus Coeducational Physical Education on the Self-Perceptions of Middle and High School Students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(3), 324-334.
- Lydon, M., y Cheffers, J. T. F. (1984). Decision-making in elementary school-age children: Effects upon motor learning and self-concept development. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55(2), 135-140. En Sicilia (Ed.), *La investigación de los estilos de enseñanza en Educación Física: un viejo tema para un nuevo siglo*. Sevilla: Wanceulen.
- Maïano, C., Ninot, G., y Bilard, J. (2004). Age and gender effects on global self-esteem and physical self-perception in adolescents. *European Physical Education Review*, 10, 53-69.

- Mancini, V. H., Cheffers, J.T. F., y Zaichkowsky, L. D. (1976). Decision making in elementary children: Effects of attitudes and interaction. *Research Quarterly*, 47, 80-85. En Sicilia (Ed.), *La investigación de los estilos de enseñanza en Educación Física: un viejo tema para un nuevo siglo*. Sevilla: Wanceulen.
- Marcos Becerro, J. F. (1990). *Salud y deporte para todos*. Madrid: Eudema.
- Marchesi, A., Palacios, J., y Carretero, M. (1985). *Psicología evolutiva. Vol. III*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (1991). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. I, II*. Madrid: Alianza.
- Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona. Ariel.
- Markey C. N., Ericksen A. J., Markey, P. N., y Tinsley, B. J. (2001). Personality and family determinants of preadolescents' participation in health-compromising and health-promoting behaviours. *Adolescent and Family Health*, 2(2), 83-90.
- Marsh, H. W., y Winne, P. H. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal*, 15, 99-108.
- Marsh, H. W., Relich, J. D., y Smith I. D. (1983). Self-concept: the construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 390-407.
- Marsh, H. W., y O'niell, R. (1983). Self-description questionnaire III (SDQIII): the construct validity of multidimensional self concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21, 153-174.
- Marsh, H. W., y Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: its multifaceted, hierarchical structure. *Eduational Psycholgist*, 20, 107-123.
- Marsh, H. W., y Peart, N. D. (1988). Competitive and cooperative physical fitness training programs for girls: Effects on physical fitness and multidimensional self-concepts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 390-407.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Marsh, H. W. (1994). Sport motivation orientations: Beware of jingle-jangle fallacies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 365-380.
- Marsh, H. W., Richards, G.E., Johnson, S., Roche, L., y Tremayne, P. (1994). Physical Self Description Questionnaire: Psychometric: Properties and a

- Multitrait-Multimethod Analysis of Relations to Existing Instruments'. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Marsh, H. W. (1998). Age and Gender Effects in Physical Self-Concept for Adolescent Elite Athletes and Nonathletes: A Multicohort-Multioccasion Design. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 237-259.
- Marsh, H. W., Asçi, F. H., y Tomás, I. (2002). 'Multitrait-multimethod analysis of two physical self-concept instruments: a cross-cultural perspective', *Journal of Sport and Exercise Psychology* 24, 99-119.
- Marshall, W.A., y Tanner, J.M. (1970). Variation in the pattern of pubertal changes in boys. *Archives Disease Childhood*, 44, 13-23.
- Martens, R. (1996). Turning kids on to physical activity life time. *Quest*, 48(3), 303-310.
- Martinek, T, J.; Zaichowsky, L. D. y Cheffers, J. T. F. (1977). Decision-making in elementary age children. Effects on motor skills and self-concept. *Research Quarterly*, 48, 349-357. En Sicilia (Ed.), *La investigación de los estilos de enseñanza en Educación Física: un viejo tema para un nuevo siglo*. Sevilla: Wanceulen.
- Martinek, T. J. (1996). Fostering hope in youth: A model for explaining learned helplessness in physical activity. *Quest*, 48(3), 409-421.
- Martínez Galindo, C., Alonso, N., Moreno, J. A., y Cervelló. E. (2005). Efectos de la práctica deportiva, la frecuencia de práctica y la satisfacción experimentada en la adopción de conductas disciplinadas en clases de educación física. En A. Díaz (Ed.), V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad. Murcia: ICD.
- Mason, V. (1995). *Young people and sport in England, 1994*. London: Sports Council.
- McMaughtry, N., y Rovegno, I. (2003). Development of pedagogical content knowledge: moving from blaming students to predicting skilfulness, recognizing motor development, and understanding emotion. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 355-368.
- Miller, R. (1989). Effects of sports instruction on children's self-concept. *Perceptual and Motor Skills*, 68, 239-242.
- Mooney, C. Z., y Duval, R. D. (1993). *Bootstrapping: A non parametric approach to statistical inference*. Sage Publications, Incorporated.

- Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2005). Physical Self-Perception in Spanish Adolescents: Gender and Involvement in Physical Activity Effects. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291-311.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. y Martínez Galindo, C. (2006). Validation of the reasons for discipline (RDS) and strategies to sustain discipline (SSDS) scales in a physical education class of spanish adolescents. Manuscrito en revisión.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y Vera, J. A. (2006). Evaluación participativa y cesión de responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*. Manuscrito sin publicar.
- Mortimore, P. (1986). Nuevas direcciones en la evaluación y la responsabilidad. En (Eds), Galton y Moon (pp.225-260). *Cambiar la escuela, cambiar el currículo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mosston, M. (1988). La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento. Barcelona: Paidós.
- Mowatt, M., DePauw, K. P., y Hulac, G. M. (1988). Attitudes toward physical activity among college students. *Physical Educator*, 45(2), 103-108.
- Newton, M. L., y Duda, J. L. (1993a). The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2: Construct and Predictive Validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, S59.
- Newton, M. L., y Duda, J. L. (1993b). Elite adolescent athletes' achievement goals and beliefs concerning success in tennis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 437-448.
- Newton, M., Duda, J. L., y Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sport Sciences*, 18, 275-290.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Nilges, L.M. (1998). I thought only fairy tales had supernatural power: a radical feminist analysis of Title IX in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 172-194.

- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1998). The relationship between competitive anxiety, achievement goals, and motivational climates. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 176-187.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Nunnally, J.C., y Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric Theory*. New Cork: McGraw-Hill.
- Núñez, J. C., González Pineda, J. A., García Rodríguez, M. S., González-Pumariega, S., y García, S. I. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Gallega de Psicopedagogía*, 7(10-11), 219-242.
- Page, A., Ashford, B., Fox, K., y Biddle, S. (1993). Evidence of cross-cultural validity for the Physical Self-perception Profile. *Personal Individual Differences*, 14(4), 585-590.
- Papaioannou, A. (1990). *Goal perspectives, motives for participation, and purposes of P.E. lessons in Greece as perceived by 14 and 17 year old pupils*. Manchester, England: University of Manchester.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A. (1995). Motivation and goal perspectives in children's physical education. En Biddle (Ed.), *European perspectives on exercise and sport psychology* (pp.245-269). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Papioannou, A. (1998). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 267-275.
- Papaioannou, A., Marsh, H. W., y Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: and individual or a group level construct? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 90-118.

- Peiró, C. (1995). *La práctica deportiva y la socialización de las orientaciones de meta en adolescentes*. Trabajo de investigación sin publicar del curso de doctorado. Facultad de psicología. Valencia: Universidad de Valencia.
- Peiró, C. (1996). *El proceso de socialización deportiva de las orientaciones de meta en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Pensgaard, A. M., y Roberts, G. C. (2002). Elite athletes' experiences of the motivational climate: The coach matters. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 12, 54-59.
- Pérez Gómez, A. (1990). Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de Elliott. En Elliott (1990). *La investigación-acción en Educación* (pp. 9-18). Madrid. Morata.
- Pérez Samaniego, V., y Dévis, J. (2003). La promoción de la actividad física y la salud. La perspectiva de proceso y de resultado. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10.
- Pérez Samaniego, V., y Dévis, J. (2004). Conceptuación y medida de las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud. *Revista de Psicología del Deporte*, 13 (2), 157-173.
- Petersen, W. H. (1970) La determinación de los objetivos de aprendizaje. *La enseñanza por objetivos: Fundamentos y práctica* (pp. 60-80). Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Petherich, C. M., y Weigand, D. A. (2002). The relationship of dispositional goal orientations and perceived motivacional climates on indices of motivation in male and female swimmers. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 218-237.
- Petrakis, E., y Bahls, V. (1991). Relation of physical education to self-concept. *Perceptual and Motor Skills*, 73, 1027-1031.
- Pointon, P., y Kershner, R. (2000). Making decisions about organising the primary classroom environment as a context for learning: the views of three experienced teachers and their pupils, *Teaching and Teacher Education*, 16, 117-127.

- Pollard, A., Broadfoot, P., Crool, P., Osborn., y Abbott, D. (1994). *Changing English primary school? The impact of the educational reform act at key stage one*. London. Cassell.
- Puigs, J. M., Martín, X., Escardíbul, S., y Novella, A. M. (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela*. Barcelona. Grao.
- Raudsepp, L., Kais, K., y Hannus, A. (2004). Stability of Physical Self-Perceptions During Early Adolescence *Pediatric Exercise Science*, 16, 138-146.
- Riley, J. H. (1983). The relationship of self concept with physical estimation and physical performance form preadolescence boys and girls. *Journal of Early Adolescence*, 3(4), 327-333.
- Roberts, G. C., y Balagué, G. (1991). *The development and validation of the Perception of Success Questionnaire*. Paper presented at the FEPSAC Congress, Cologne. Germany.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., y Hall, H. (1994). Parental goal orientations and beliefs about the competitive sport experience of their child. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 631-645.
- Roberts, G. (1995). *Motivación para el deporte y el ejercicio*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Roberts, G. C., Hall, H. K., Jackson, S. A., Kimiecik, J. C., y Tonymon, P. (1995). Implicit theories of achievement and the sport experience: Effect of goal orientations on achievement strategies and perspectives. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 219-224.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., y Balagué, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, 16, 337-347.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: the influence of achievements goals on motivational process. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roopnarine, J. L., Hossain, Z., Gill, P., y Brophy, H. (1994). Play in the East Indian context, En Roopnarine, J. L., Jhonson, J. E., Hooper, F. H. (Eds.), *Children's play in diverse cultures*. New York: State University of New York Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

- Ruiz, L. M., Graupera, J. L., Rico, I., y Mata, E. (2004). Preferencias participativas en Educación Física de los chicos y chicas de la Educación Secundaria mediante “La Escala GR de participación social en el aprendizaje”. *European Journal of Human Movement*, 12, 151-168.
- Ruiz, L. M., Graupera, J. L., Gutiérrez, M., y Nishida, T. (2004). El test Ampet de motivación de logro para el aprendizaje en Educación Física: Desarrollo y análisis factorial de la versión española. *Revista de Educación*,
- Ruiz, L. M. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el proceso de aprendizaje motor en Educación Física Escolar*. Madrid: Gymnos.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extrinsic of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M., y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation on intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 66-78.
- Ryska, T. A. (2002). Perceived purposes of sport among recreational participants: The role of competitive dispositions. *Journal of Sport Behaviour*, 25, 91-112.
- Sallis, J.F., y McKenzie, T.L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 124-137. En J. Devís y C. Peiró. *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Sallis, J.F., Simons-Morton, B.G., Stone, E.J., Corbin, C.B., Epstein, L.H., Faucette, N., Iannotti, R.J., Killen, J.D., Klesges, R.C., Petray, C.K., Rowland, T.W., y Taylor, W.C. (1992). Determinants of physical activity and interventions in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 24, 248-257.
- Santos Guerra, M. A. (1995). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada. Aljibe.
- Santos-Rosa, F. J. (2003). *Motivación, ansiedad y flow en jóvenes tenistas*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias del Deporte. Cáceres: Universidad de Extremadura.



- Savater, F. (2003). *El valor de elegir*. Barcelona: Ariel.
- Schempp, P., Cheffers, J., y Zaichkowsky, L.D. (1983). Influence of decision making on attitudes, creativity, motor skills and self concept in elementary children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 54, 183-189. En Sicilia (Ed.), *La investigación de los estilos de enseñanza en Educación Física: un viejo tema para un nuevo siglo*. Sevilla: Wanceulen.
- Schunk, D.H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58.
- Scraton, S. (1987). Boys muscle in where angels fear to tread. Girls' subcultures and physical activities. En J. Horne, D. Jary y A. Tomlinson (Eds.), *Sport, Leisure and Social Relations*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Scraton, S. (1992). *Shaping up to womanhood: gender and girls' physical education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Scraton, S. (1993). Equality, coeducation and physical education in secondary schooling. En J. Evans (Ed.), *Equality, Education and Physical Education* (pp.139-153). London: The Falmer Press.
- Seifriz, J., Duda, J., y Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Serrano, M. A., Salvador, A., González-Bono, E., Martínez-Sanchis, S., y Costa, R. (2000). Bienestar psicológico, equilibrio hormonal y características de personalidad en el binomio actividad física-salud. *Revista de Psicología de la Salud*, 12(2), 3-13.
- Severiens, S. E., y Ten Dam, G. T. (1994). Gender differences in learning styles: A narrative review and quantitative meta-analysis. *Higher Education*, 27, 487-501.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shropshire, J. and Carrol, B. (1997). Family variables and children's physical activity: influence of parental exercise and socio-economic status. *Sport, Education and Society*, 2, 95-116.
- Shropshire, J., Carrol, B., y Yim, S. (1997). Primary school children's attitudes to physical education: gender differences. *European Journal of Physical Education*, 2, 23-38.

- Sicilia, A. (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la Educación Física: Un viejo tema para un nuevo siglo*. Sevilla: Wanceulen.
- Sicilia, A., y Delgado, M. A. (2002). *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Barcelona. Inde.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. California: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: quality Physical Education, through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona. Inde.
- Siedentop, D., y Tannehill, D. (1999). *Developing teaching skills in physical education*. Palo Alto, CA: Mayfield.
- Simon, J. A., y Smoll, F. L. (1974). An instrument for assessing children's attitudes toward physical activity. *Research Quarterly*, 45(4), 407-415.
- Smoll, F. L., y Schutz, R. W. (1980). Children's attitudes toward physical activity: a longitudinal analysis. *Journal of Sport Psychology*, 2, 137-147.
- Solmon, M. A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviours and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88, 731-738.
- Solmon, M. A., Lee, A. M., Belcher, D., Harrison L., y Wells, L. (2003). Beliefs about gender appropriateness, ability, and competence in physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 261-279.
- Solomon, G. B., y Bredemeier, B. (1999). Children's moral conceptions of gender stratification in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 350-368.
- Sonstroem, R. J., Speliotis, E.D. y Fava, J. L. (1992). Perceived physical competence in adults. An examination of the Physical Self-Perception Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 207-221.
- Sonstroem, R. J., Harlow, L. L., y Josephs, L. (1994). Exercise and self-esteem: validity of model expansion and exercise associations. *Journal of Sport and Exercise psychology*, 16, 29-42.
- Sonstroem, R. J. (1997). Physical activity and self-esteem. En W. P. Morgan (Ed), *Physical activity and mental health* (pp. 128-143). Washington DC: Taylor & Francis.

- Sparkes, A. C. (1990a). Winners, losers and the myth of rational change in physical education: towards an understanding of interests and power in innovation. En D. Kirk y R. Tinning (Eds.) *Physical Education, Curriculum and Culture*. London: Falmer Press.
- Sparkes, A. C. (1990b). *Curriculum Change in Physical Education: Towards a Micropolitical Understanding*. Deakin: Deakin University Press.
- Sparkes, A. C. (1992). Breve introducción a los paradigmas de la investigación alternativos en Educación Física. *Perspectivas*, 11, 30-33. INEF. León.
- Sparkes, A. C. (1992b). Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la Educación Física. En Devis y Peiro (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Sports Council (1998). *Women and sport: Policy and frameworks for actions*. London: Sports Council.
- Spray, C. M., Biddle, S. H. J., y Fox, K. R. (1999). Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion in post-16 physical education. *Journal of Sports Sciences*, 17, 213-219.
- Spray, C. y Wang, C.K. (2001). Goal orientations, self-determination and pupils discipline in physical education. *Journal of Sport Sciences*, 19, 903-913.
- Spray, C. (2002). Motivational climate and perceived strategies to sustain pupils' discipline in physical education. *European Physical Education Review*, 8, 5-20.
- Standage, M., y Treasure, D. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87-103.
- Stanworth, M. (1983). *Gender and schooling*. London: Hutchinson.
- Steiger, J. H. (1990). Structural modelling evaluation and modification: An interval approach, *Multivariate Behavioural Research*, 25, 173-180.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Summers, J., Schallert, D., y Ritter, P. (2003). The role of social comparison in students' perceptions of ability: An enriched view of academia motivation in middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 510-523.
- Swain, A. (1996). Social loafing and identifiability: The mediating role of achievement goal orientation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 337-344.

- Talbot, M. (1986). Gender and physical education. *British Journal of Physical Education*, 4, 120-122.
- Tannehill, D., Romar, J., O'Sullivan, M., England, K., y Rosenberg, D. (1994). Attitudes toward Physical Education: their impact on how Physical Education teachers make sense of their work. En M. O'Sullivan (Ed.), High school Physical Education teachers: their world of work [Monograph]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 323-441.
- Theberge, N. (1991). Reflection on the body in the sociology of sport. *Quest*, 43, 123-134.
- Theeboom, M., De Knop, P., y Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychosocial responses, and motor skill development in children's sport: A field based-intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- The Wellesley College Center for Research on Women. (1992). *The AAUW Report: How Schools Shortchange Girls*. NEA: Professional Library.
- Thomas, J. R. (1985). Remembrance of things past and best forgotten. *Physical Education Review*, 8, 7-13.
- Thomas, J.R., y French, K.E. (1985). Gender differences across age in motor performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 98, 260-282.
- Tinning, R. (1992). Feed-back y evaluación del alumno. En *Educación Física: la Escuela y sus profesores* (pp. 131-137). Valencia: Universidad de Valencia.
- Tinning, R., y Siedentop, D. (1985). The characteristics of task and accountability in student teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 286-299.
- Tomás, I. (1998). *Equivalencia psicométrica de una traducción del cuestionario de autoconcepto físico (PSDQ)*. Tesis doctoral inédita. Valencia: Universidad de Valencia.
- Torre, E. (1997). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de Enseñanzas Medias*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

- Tousignant, M., y Siedentop, D. (1983). A qualitative analyses of task structures in required secondary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 47-57.
- Treanor, L., Graber, K., Housner, L., y Wiegand, R. (1998). Middle school student's perceptions of coeducational and same-sex Physical Education classes. *Journal of Teaching Physical Education*, 18, 43-56.
- Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (1994). Perception of Success Questionnaire: Preliminary validation in an adolescent population. *Perceptual and Motor Skills*, 79, 607-610.
- Treasure, D. C., Duda, J. L., Hall, H. K., Roberts, J. C., Ames, C., y Maehr, M. L. (2001). Clarifying misconceptions and misrepresentations in achievement goal research in sport: A response to Harwood, Hardy, and Swain. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 317-329.
- Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, an satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 165-175.
- Trew, K., Scully, D., Kremer, J., y Ogle, S. (1999). Sport, leisure, and perceived self-competence among male and female adolescent. *European Physical Education Review*, 5, 53-73.
- Toro, V. (1996). *El cuerpo como delito*. Barcelona: Ariel.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N.M., Senecal, C., y Vallieres, E.F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Education and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., y Vallieres, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Education and Psychological Measurement*, 53, 160-173.
- Van de Vliet, P., Knapen, J., Onghema, P., Fox, K. R., Van Copennolle, H., David, A., Pieters, G., y Peuskens, J. (2002). Assessment of physical self-perceptions in normal Flemish adults versus depressed psychiatric patients. *Personality and Individual Differences*, 32, 855-863.

- Van Wersch, A. (1997). Individual difference and intrinsic motivations for sport participations. En J. Kremer, R. Trew and S. Ogle (Eds.), *Young people's involvement in sport* (pp. 57-78). London, Routledge.
- Vázquez, B., y Álvarez, G. (1990). Guía para una educación no sexista. Madrid.: Ministerio de Ecuación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Vázquez, B. (1993). *Actitudes y prácticas deportivas en las mujeres españolas*. Madrid: Ministerios de Asuntos Sociales.
- Wallhead, T. L., y Ntoumanis, N. (2004). Effects of Sport Education Intervention on Student´ motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18.
- Wang, C.K.J., y Biddle, S.J.H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: a cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.
- Wang, C.K.J., Chatzisarantis, N.; Spray, C. and Biddle, S. (2002). Achievement goal profile in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 433-445.
- Ward, P., Smith, S. L., y Sharpe, T. (1997). The effects of accountability on task accomplishment in collegiate football. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 40-51.
- Ward, P., Smith, S. L., Makasci, K., y Crouch, D.W. (1998). Differential effects of peer-mediated accountability on task accomplishment in elementary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 442-452.
- Weigand, D. A., y Burton, S. (2002). Manipulating achievement motivation in Physical Education by manipulating the motivational climate. *European Journal of Sport Science*, 2(1), 1-14.
- Weiss, M. R., Mcauley, E., Ebbeck, V., y Wiese, D. M. (1990). Self-esteem and causal attributions for children's physical and social competence En sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 21-36.
- Weiss, M. R., y Bredemeier, B. J. (1983). Developmental sport psychology: A theoretical perspective for studying children in Sport. *Journal of Sport Psychology*, 6, 216-230.

- Welk, G. J., Corbin, C. B., y Lewis, L. A. (1995). Physical self-perceptions of high school athletes. *Pediatric Exercise Science*, 7, 133-152.
- Welk, G. J., y Eklund, B. (2005). Validation of the children and youth physical self perceptions profile for young children. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 51-65.
- Wheldall, K., y Merrett, F. (1988). Which classroom behaviours of primary school teachers say they find most troublesome? *Education Review*, 40, 13-27.
- White, P. T. (1998). *Perceptions of physical education majors and faculty members regarding the extent of use of and exposure to Mosston's: Mosston and Asworth's spectrum of teaching styles*. Disertación Abstracts International, 59 (5).
- White, S. A., Duda, J. L., y Hart, S. (1992). An exploratory examination of the parent-initiated motivational climate questionnaire. *Perceptual and Motor Skills*, 75, 875-880.
- White, S.A., y Duda, J.L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 4-18.
- White, S. A., Kavussanu, M., y Guest, S. M. (1998). Goal orientations and perceptions of the motivational climate created by significant others. *European Journal of Physical Education*, 3, 212-228.
- White, S. A. (1996). Goal orientation and perceptions of the motivational climate initiated by parents. *Pediatric Exercise Science*, 8, 122-129.
- Whitehead, J. R. (1993). Physical activity and intrinsic motivation. Research digest, Series 1; 2. Washington, DC: President's Council on Physical Fitness and Sport.
- Whitehead, J. R. (1995). A study of children's self-perceptions using a adapted Physical Self-Perception questionnaire. *Pediatric Exercise Science*, 7, 133-152.
- Whitehead, J. R., y Corbin, C. B. (1997). Self-Esteem in Children and Youth: The role of Sport and Physical Education. En K. R Fox (Ed.), *The Physical Self* (pp. 175-203). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Williams, V. and Woodhouse, J. (1996). Delivering the discourse, urban adolescents' perceptions of physical education. *Sport, Education and Society*, 1, 201-213.

- Wold, B., y Anderssen, N. (1992). Health Promotion Aspects of Family and Peer Influences on Sport Participation. *International Journal of Sport Psychology*, 23, 343-359.
- Wold, B., Oygard, L., Eder, A., y Smith, C. (1994). Social reproduction of physical activity. Implications for health promotion in young people. *European Journal of Public Health*, 4(3), 163-168.
- Wolf, A., Gortmarker, S., Cheung, L., Gray, H., Herzog, D., y Colditz, G. (1993). Activity, inactivity and obesity: racial, ethnic and age differences among schoolgirls. *American Journal of Public Health*, 83, 1625-1627.
- Woodhouse, J. (1997). So, how do the pupils feel? *The Bulletin of Physical Education*, 32, 40-45.
- Woods, M. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wright, J. (1997). The construction of gendered context in single sex and coeducation physical education lesson. *Sport Education and Society*, 2, 1.
- Wright, J., y Dewar, A. (1997). On pleasure and pain: Women speak out about physical activity. En G. Clarke and B. Humberstone (Eds.), *Researching women and sport* (pp. 111-134). London: Macmillan.
- Wylie, R. C. (1974). The self-concept. *Revista de Educación*. Volumen 1. Lincoln, NE: University Press.
- Xiang, P., y Cunningham, G. B. (2005). Achievement goals, perceived motivational climate, and their relation to students' satisfaction with physical activity [Abstract]. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, A-96.
- Xiang, P., Lee, A. M. y Solmon, M. A. (1997). Achievement goals and their correlates among Chinese and American students in physical education: A cross-cultural analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28, 645-660.
- Xiang, P., y Lee, A. (1997). Achievement goals and task value beliefs in physical education: Age and gender effects [Abstract]. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, A96-A97.
- Xiang, P., y Lee, A. (1998). The development of self-perceptions of ability and achievement goals and their relations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 231-241.



- Xinag, P., Lee, M., y Shen, J. (2001). Conceptions of ability and achievement goals in Physical Education: Comparisons of American and Chinese students. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 348-365.
- Xiang, P., y Lee, A. (2002). Achievement goals, perceived motivational climate, and students' self-reported mastery behaviours. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73, 58-65.
- Xiang, P., Bruene, A., y McBride, R. E. (2004). Using achievement goal theory to assess and elementary physical education running program. *The Journal of School Health*, 74, 220-225.
- Xiang, P., McBride, R., y Guan, J. (2004). Children's motivation in elementary physical education: A longitudinal study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75, 71-80.
- Yonemura, K., Fukugusakio, Y., Yoshinaga, T., y Takahashi, T. (2003). Effects of Momentum and climate in Physical Education class on students' formative evaluation. *International Journal of Sport and Health Science*, 2, 25-33.

**Anexo I. Ítems que componen el instrumento ERAEEF en su primera fase.**

---

**Ítems**

---

1. Colaborar con el maestro/a de Educación Física en mi evaluación es importante
  2. Debo conseguir lo que el maestro/a me dice para tener una evaluación positiva
  3. Participar en mi evaluación es necesario para que el maestro/a conozca mi esfuerzo
  4. Creo que no aprendo más cuando el maestro/a me deja elegir mis actividades físicas
  5. Los alumnos/as no deben tomar parte en su evaluación
  6. En clase de Educación Física las actividades las propone el maestro
  7. No me interesa participar en la evaluación de la asignatura de Educación Física
  8. El maestro de Educación Física me pregunta sobre la opinión que tengo de mi evaluación
  9. El maestro/a de Educación Física me pregunta sobre la opinión que tengo de la habilidad físico-deportiva de mis compañeros/as de clase
  10. Desearía poder decirle al maestro/a de Educación Física la nota que me merezco
  11. Creo que decidir la nota de la asignatura de Educación Física es solo tarea del maestro
  12. En mi clase de Educación Física los alumnos/as le decimos al maestro/a la opinión que tenemos de nuestra habilidad físico-deportiva
  13. Mi maestro de Educación Física no me permite planear mis propios juegos y ejercicios
  14. Mi maestro/a de Educación Física me pregunta acerca de lo que opino de los juegos y ejercicios físicos que realizamos en clase
  15. Participar en la evaluación de la asignatura de Educación Física sirve para conocer mejor mi habilidad físico-deportiva
  16. Los alumnos/as no podemos decidir la nota que nos merecemos en la asignatura de Educación Física
  17. En clase de Educación Física, los alumnos/as decidimos lo que queremos conseguir con las actividades
  18. Intento conseguir los objetivos que el maestro/a me dice
-

## Anexo II. Ítems que componen el instrumento ERAEEF en su segunda fase.

---

Ítems
1. Trabajar junto al maestro/a de Educación Física en decidir mi nota es importante
2. Debo conseguir lo que el maestro/a me dice para tener una nota positiva
3. Participar en decidir la nota de la asignatura de Educación Física es necesario para que el maestro conozca mi esfuerzo
4. Creo que aprendo más cuando el maestro/a me deja elegir mis actividades físicas
5. Los alumnos/as deben interesarse por decidir la nota de la asignatura de Educación Física
6. En clase de Educación Física las actividades las propone el maestro/a
7. No me interesa participar en decidir la nota de la asignatura de Educación Física
8. El maestro de Educación Física me pregunta sobre la opinión que tengo de mi evaluación
9. El maestro/a de Educación Física me pregunta sobre la opinión que tengo de la habilidad físico-deportiva de mis compañeros/as de clase
10. Desearía poder decirle al maestro/a de Educación Física la nota que me merezco
11. Creo que decidir la nota de la asignatura de Educación Física es solo tarea del maestro/a
12. En mi clase de Educación Física los alumnos/as le decimos al maestro/a la opinión que tenemos de nuestra habilidad físico-deportiva
13. Mi maestro de Educación Física me permite planear mis propios juegos y ejercicios
14. Mi maestro/a de Educación Física me pregunta acerca de lo que opino de los juegos y ejercicios físicos que realizamos en clase
15. Participar con el maestro en decidir la nota de la asignatura de Educación Física sirve para conocer mejor mi habilidad físico-deportiva
16. Los alumnos/as podemos decidir la nota que nos merecemos en la asignatura de Educación Física
17. En clase de Educación Física, los alumnos/as decidimos que actividades físicas queremos hacer
18. Intento hacer las actividades físicas que el maestro/a me dice

---

**Anexo III. Ítems que componen el instrumento ERAEEF en su tercera fase.**

Ítems	F1	F2
1. Trabajar junto al maestro/a de Educación Física en decidir mi nota es importante	.66	
3. Participar en mi evaluación es necesario para que el maestro/a conozca mi esfuerzo	.58	
5. Los alumnos/as deben interesarse por decidir la nota de la asignatura de Educación Física	.79	
6. No me interesa participar en decidir la nota de la asignatura de Educación Física	.63	
15. Participar en la evaluación de la asignatura de Educación Física sirve para conocer mejor mi habilidad físico-deportiva	.65	
4. Creo que aprendo más cuando el maestro/a me deja elegir mis actividades físicas		.44
8. El maestro de Educación Física me pregunta sobre la opinión que tengo de mi evaluación		.55
9. El maestro/a de Educación Física me pregunta sobre la opinión que tengo de la habilidad físico-deportiva de mis compañeros/as de clase		.59
12. En mi clase de Educación Física los alumnos/as le decimos al maestro/a la opinión que tenemos de nuestra habilidad físico deportiva		.59
13. Mi maestro de Educación Física no me permite planear mis propios juegos y ejercicios		.54
14. Mi maestro/a de Educación Física me pregunta acerca de lo que opino de los juegos y ejercicios físicos que realizamos en clase		.59
16. Los alumnos/as podemos decidir la nota que nos merecemos en la a asignatura de Educación Física		.60
17. En clase de Educación Física, los alumnos/as decidimos que actividades físicas queremos hacer		.52
	Fiabilidad de cada factor	.70 .70
	Varianza total explicada de cada factor	19.05% 20.15%
	Varianza total de la escala	39.20%

**Anexo IV. Escala Final de Responsabilidad del Alumno en la Evaluación en Educación Física (ERAEEF).**

Ítems	F1	F2
1. Trabajar junto al maestro de Educación Física en decidir mi nota es importante	.76	
2. Participar en decidir la nota de la asignatura de Educación Física es necesario para que el/la maestro/a conozca mi esfuerzo	.79	
3. Los/as alumnos/as deben interesarse por decidir la nota de la asignatura de Educación Física	.73	
9. Participar con el/la maestro/a en decidir la nota de la asignatura de Educación Física sirve para conocer mejor mi habilidad físico-deportiva	.74	
10. Los/as alumnos/as podemos decidir la nota que nos merecemos en la asignatura de Educación Física	.48	
4. El/la maestro/a de Educación Física me pregunta la opinión que tengo de mi evaluación		.54
5. El/la maestro/a de Educación Física me pregunta la opinión que tengo de la habilidad físico-deportiva de mis compañeros/as de clase		.60
6. En mi clase de Educación Física, los/as alumnos/as le decimos al maestro/a la opinión que tenemos de nuestra habilidad físico-deportiva		.60
7. Mi maestro/a de Educación Física me permite planear mis propios juegos y ejercicios		.67
8. Mi maestro/a de Educación Física me pregunta acerca de lo que opino de los juegos y ejercicios que realizamos en clase		.72
11. En clase de Educación Física los/as alumnos/as decidimos las actividades físicas que queremos hacer		.52
	Fiabilidad de cada factor	.77    .70
	Varianza explicada de cada factor	25.30%    22.04%
	Varianza total explicada	47.34%

**Anexo V. Cuestionario de Autoconcepto físico (PSQ) adaptado al contexto español. Moreno y Cervelló (2005).**

---

Cuando realizo actividad física...

---

1. Soy muy bueno/a en casi todos los deportes
  2. Siempre mantengo una excelente condición y forma física
  3. Comparado con la mayoría, mi cuerpo no es tan atractivo
  4. Comparado con la mayoría de la gente de mi mismo sexo, creo que me falta fuerza física
  5. Me siento muy orgulloso/a de lo que soy y de lo que puedo hacer físicamente
  6. Creo que no estoy entre los/as más capaces cuando se trata de habilidad deportiva
  7. Siempre me organizo para poder hacer ejercicio físico intenso de forma regular y continuada
  8. Tengo dificultad para mantener un cuerpo atractivo
  9. Mis músculos son tan fuertes como los de la mayoría de las personas de mi mismo sexo
  10. Siempre estoy satisfecho/a de cómo soy físicamente
  11. No me siento seguro/a cuando se trata de participar en actividades deportivas
  12. Siempre mantengo un alto nivel de resistencia y forma física
  13. Me siento avergonzado/a de mi cuerpo cuando se trata de llevar poca ropa
  14. Cuando se trata de situaciones que requieren fuerza, soy el primero/a en ofrecerme
  15. Cuando se trata del aspecto físico, no siento mucha confianza en mi mismo
  16. Considero que siempre soy de los/as mejores cuando se trata de participar en actividades deportivas
  17. Suelo encontrarme un poco incómodo/a en lugares donde se practica ejercicio físico y deporte
  18. Pienso que a menudo se me admira porque mi físico o mi tipo de figura se considera atractiva
  19. Tengo poca confianza cuando se trata de mi fuerza física
  20. Siempre tengo un sentimiento verdaderamente positivo de mi aspecto físico
  21. Suelo estar entre los/as más rápidos/as cuando se trata de aprender nuevas habilidades deportivas
  22. Me siento muy confiado/a para practicar de forma continuada y para mantener mi condición física
  23. Creo que, comparado/a con la mayoría, mi cuerpo no parece estar en la mejor forma
  24. Creo que comparado con la mayoría, soy muy fuerte y tengo músculos bien desarrollados
  25. Desearía tener más respeto hacia mi propio físico.
  26. Cuando surge la oportunidad, siempre soy de los/as primeros/as para participar en deportes
  27. Creo que, comparado con la mayoría, mi nivel de condición física no es tan alto
  28. No me siento seguro/a sobre la apariencia de mi cuerpo
  29. Creo que no soy tan bueno/a como la mayoría cuando se trata de situaciones que requieren fuerza
  30. Me siento muy satisfecho/a tal y como soy físicamente
-

## Anexo VI. Adaptación del cuestionario de Autoconcepto físico (PSQ) para niños mayores.

---

Cuando realizo actividad física...

---

1. Soy muy bueno/a en casi todos los deportes
  2. Siempre mantengo una excelente forma física
  3. Comparado con la mayoría, mi cuerpo no es tan bonito
  4. Comparado con la mayoría de la gente de mi mismo sexo, creo que me falta fuerza física
  5. Me siento muy orgulloso/a de lo que soy y de lo que puedo hacer físicamente
  6. Siempre me organizo para poder hacer ejercicio físico intenso de forma regular y continuada
  7. Tengo dificultad para mantener un cuerpo bonito
  8. Mis músculos son tan fuertes como los de la mayoría de las personas de mi mismo sexo
  9. Siempre estoy satisfecho/a de cómo soy físicamente
  10. No me siento seguro/a cuando se trata de participar en actividades deportivas
  11. Siempre mantengo un alto nivel de resistencia y forma física
  12. Me siento avergonzado/a de mi cuerpo cuando se trata de llevar poca ropa
  13. Cuando se trata de situaciones que requieren fuerza, soy el primero/a en ofrecerme
  14. Cuando se trata del aspecto físico, no siento mucha confianza en mi mismo
  15. Considero que siempre soy de los/as mejores cuando se trata de participar en actividades deportivas
  16. Suelo encontrarme un poco incómodo/a en lugares donde se practica ejercicio físico y deporte
  17. Pienso que a menudo se me admira porque mi físico o mi tipo de figura se considera bonita
  18. Tengo poca confianza cuando se trata de mi fuerza física
  19. Siempre tengo un sentimiento verdaderamente positivo de mi aspecto físico
  20. Suelo estar entre los/as más rápidos/as cuando se trata de aprender nuevas habilidades deportivas
  21. Me siento muy confiado/a para practicar de forma continuada y para mantener mi forma física
  22. Creo que, comparado/a con la mayoría, mi cuerpo no parece estar en la mejor forma
  23. Creo que comparado con la mayoría, soy muy fuerte y tengo músculos bien desarrollados
  24. Desearía tener más respeto hacia mi propio físico
  25. Cuando surge la oportunidad, siempre soy de los/as primeros/as para participar en deportes.
  26. No me siento seguro/a sobre el aspecto de mi cuerpo
  27. Creo que no soy tan bueno/a como la mayoría cuando se trata de situaciones que requieren fuerza
  28. Me siento muy satisfecho/a tal y como soy físicamente
-

**Anexo VII. Propiedades psicométricas de la escala C-PSQ (Análisis factorial Exploratorio).**

Items	F1	F2	F3	F4	
1. Soy muy bueno/a en casi todos los deportes	.68				
2. Siempre mantengo una excelente forma física	.60				
11. No me siento seguro/a cuando se trata de participar en actividades deportivas	.67				
12. Siempre mantengo un alto nivel de resistencia y forma física	.60				
15. Cuando se trata del aspecto físico, no siento mucha confianza en mi mismo	.62				
16. Considero que siempre soy de los/as mejores cuando se trata de participar en actividades deportivas	.71				
17. Suelo encontrarme un poco incómodo/a en lugares donde se practica ejercicio físico y deporte	.71				
21. Suelo estar entre los/as más rápidos/as cuando se trata de aprender nuevas habilidades deportivas	.68				
22. Me siento muy confiado/a para practicar de forma continuada y para mantener mi forma física	.57				
26. Cuando surge la oportunidad, siempre soy de los/as primeros/as para participar en deportes	.55				
3. Comparado con la mayoría, mi cuerpo no es tan bonito		.68			
8. Tengo dificultad para mantener un cuerpo bonito		.61			
13. Me siento avergonzado/a de mi cuerpo cuando se trata de llevar poca ropa		.48			
18. Pienso que a menudo se me admira porque mi físico o mi tipo de figura se considera bonita		.45			
23. Creo que, comparado/a con la mayoría, mi cuerpo no parece estar en la mejor forma		.64			
25. Desearía tener más respeto hacia mi propio físico		.54			
28. No me siento seguro/a sobre el aspecto de mi cuerpo		.61			
9. Mis músculos son tan fuertes como los de la mayoría de las personas de mi mismo sexo			.51		
14. Cuando se trata de situaciones que requieren fuerza, soy el primero/a en ofrecerme			.45		
19. Tengo poca confianza cuando se trata de mi fuerza física			.58		
24. Creo que comparado con la mayoría, soy muy fuerte y tengo músculos bien desarrollados			.60		
29. Creo que no soy tan bueno/a como la mayoría cuando se trata de situaciones que requieren fuerza			.42		
5. Me siento muy orgulloso/a de lo que soy y de lo que puedo hacer físicamente				.65	
10. Siempre estoy satisfecho/a de cómo soy físicamente				.59	
20. Siempre tengo un sentimiento verdaderamente positivo de mi aspecto físico				.51	
30. Me siento muy satisfecho/a tal y como soy físicamente				.69	
	Fiabilidad	.87	.76	.67	.77
	Varianza explicada de cada uno de los factores	18.4%	10.1%	10.0%	9.7%
	Total de varianza explicada	48.4%			



### Anexo VIII. Objetivos propuestos para cada una de las unidades didácticas.

Unidad didáctica	Sesión	Objetivos
Aprendiendo a realizar actividad física	1	Adquirir el hábito de la autocomprobación mediante la toma y anotación de las pulsaciones
	2	Conocer cuales son las Cualidades Físicas Básicas
	3	Conocer como se desarrolla la resistencia aeróbica
	4	Desarrollar la resistencia aeróbica iniciándose a la carrera continua
	5	Conocer el funcionamiento del corazón y aprender a dosificar el esfuerzo
	6	Comprender la importancia del calentamiento
	7	Trabajar la fuerza dinámica mediante juegos de equipo
	8	Seguir trabajando la resistencia aeróbica
	9	Desarrollar la velocidad de reacción
	10	Conocer el rendimiento del alumno
Orientación	1	Conocer las partes de la brújula y entender el plano como representación del terreno
	2	Orientar el plano y comprender los símbolos
	3	Aceptar el rol desempeñado por la pareja y el grupo en cada momento
	4	Confeccionar el plano del patio escolar
	5	Orientarse en un terreno conocido buscando balizas marcadas en el plano
	6	Realizar un cross de orientación en el patio del colegio
	7	Utilizar la actividad de orientación para desarrollar la resistencia aeróbica
	8	Llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en orientación en el polideportivo municipal
Higiene postural y salud	1	Fomentar los hábitos de la relajación a través de la respiración
	2	Experimentar la carencia física o sensorial de personas que conviven con la minusvalía
	3	Conocer actitudes posturales negativas y conocer ejercicios para su corrección
	4	Realizar el calentamiento y la vuelta a la calma de forma autónoma
	5	Conocer hábitos higiénicos básicos antes durante y después del ejercicio
	6	Conocer como afectan los cambios puberales a la condición física
El circo	1	Conocer y practicar malabarismos relacionados con el circo
	2	Mejorar la recepción y los lanzamientos
	3	Conseguir un ritmo haciendo malabarismos con dos pelotas
	4	Prestar atención a las sensaciones kinestésicas
	5	Aprender a reequilibrarse a base de modificar constantemente la base de sustentación
	6	Familiarizarse con la altura
	7	Reequilibrarse con base de sustentación estrecha
	8	Desarrollar la coordinación óculo-manual y pédica

	9	Disfrutar de los juego malabares: coordinar acciones
Actividades acuáticas	1	Familiarizarse con el medio acuático
	2	Iniciar diferentes formas de desplazamiento en el agua
	3	Practicar la respiración a través del juego acuático
	4	Combinar el salto, la inmersión y la respiración
	5	Favorecer la independencia segmentaria en el agua
	6	Coordinar la respiración con los desplazamientos
	7	Facilitar la propulsión
	8	Desarrollar la resistencia aeróbica utilizando el estilo crol, los desplazamientos de cúbito supino y prono
	9	Presentar diferentes formas jugadas en el medio acuático
La expresión corporal	1	Observar e interpretar el movimiento expresivo de los otros
	2	Integrar el movimiento y el ritmo en el grupo
	3	Mejorar las calidades del movimiento, integrándolo en el compás corporal
	4	Adaptar el movimiento a diferentes estructuras rítmicas
	5	Desarrollar la creatividad a través de las posibilidades que ofrecen las sombras chinescas
	6	Experimentar las posibilidades expresivas de diferentes partes de su cuerpo
	7	Adaptar el movimiento a diferentes estructuras rítmicas referentes a danzas
	8	Diferenciar estructuras rítmicas de distintas danzas
Actividades con bote de balón	1	Desarrollar la familiarización con el bote de balón
	2	Practicar el bote de protección
	3	Iniciar el bote de balón en dribling
	4	Practicar bote de balón simultáneo y alternativo
	5	Adaptar el bote de balón a estructuras rítmicas propuestas
	6	Adquirir dominio en el bote de balón
	7	Mejorar el manejo del bote en situaciones de juego
	8	Adquirir la percepción espacial del terreno a través del bote de balón
	9	Practicar los objetivos propuestos en sesiones anteriores en situaciones de juego de cooperación-oposición

## Anexo IX. Cuestionarios utilizados.



La Unidad de Investigación de Educación Física y Deportes (UNIVEFD) de la Universidad de Murcia, viene desarrollando una serie de investigaciones que tienen por objetivo analizar algunas “Variables contextuales en Educación Física”.

Preocupados por dicho tema, se está llevando a cabo un estudio con la intención de describir algunos aspectos relacionados con la disciplina en la clase de Educación Física. No existen contestaciones verdaderas o falsas, solo queremos conocer tu opinión acerca de lo que se te pregunta. Las respuestas son anónimas, por lo que te rogamos seas lo más sincero posible.

A través de este cuestionario queremos que expreses como ves las clases de Educación Física y como te sientes en las mismas. Queremos que leas el enunciado de cada apartado y señales con un círculo el grado de acuerdo o desacuerdo (de 0 a 100) con lo que te indicamos.

**Deporte:** se entenderá "deporte" como toda actividad tanto física (aerobic, clases de baile, etc.) como deportiva (fútbol, baloncesto, natación, etc.) que se realice fuera del horario escolar.

<b>Edad:</b> .....años	<b>¿Te gusta la Educación Física?</b>	<b>¿Prácticas deporte?:</b>
<b>Sexo:</b>	No <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Hombre <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> <b>¿cuántos días?</b>
Mujer <input type="checkbox"/>		Puntualmente <input type="checkbox"/>
<b>Centro:</b>	<b>Sexo de tu profesor/a:</b>	2 o 3 días a la semana <input type="checkbox"/>
Público <input type="checkbox"/>	Hombre <input type="checkbox"/>	Más de 3 días a la semana <input type="checkbox"/>
Privado <input type="checkbox"/>	Mujer <input type="checkbox"/>	

**Anexo IX. Escala de razones percibidas por los alumnos para mantener la disciplina en el aula**

<b>En clase de Educación Física...</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
1. Es importante para mí prestar atención en clase	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2. Hago lo que se supone que debo hacer	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3. No sé porqué soy disciplinado	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4. Me sentiré mal si no soy disciplinado	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5. Intento ser una persona responsable	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6. Es importante para mí que mis compañeros entiendan lo correcto e incorrecto	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7. Disfruto de las clases	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8. Es importante para mí aprender nuevas habilidades y juegos	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9. No entiendo porqué debo ser disciplinado	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10. Es importante para mí entender donde he acertado y donde he fallado	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11. Me sentiré avergonzado sino soy disciplinado	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
12. Siento que soy responsable cuando aprendo	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
13. Me gusta ayudar a los compañeros	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
14. Es importante para mí hacerlo bien en la clase	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
15. Soy disciplinado porque son las normas de la clase	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
16. Me gusta progresar en todas las sesiones	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
17. Es importante para mí mejorar mis habilidades	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
18. Intento ser coherente conmigo mismo y con los demás	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
19. Las clases son divertidas	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
20. No quiero que se pongan nerviosos los demás por mi culpa	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
21. Es importante para mí ser coherente con lo que digo y con lo que hago	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
22. No quiero que me grite el profesor	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
23. Realmente siento que pierdo el tiempo siendo disciplinado	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
24. Es importante para mí que mis compañeros mejoren en clase	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
25. Me preocupo cuando no soy disciplinado	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
26. Las clases son estimulantes	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

**de Educación Física (RDS).**

**Anexo IX. Escala de estrategias utilizadas por el maestro y percibidas por el alumno para mantener la disciplina en el aula de Educación Física (SDSS).**

<b>El profesor de Educación Física...</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
1. Hace las clases divertidas	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2. Atrae nuestra atención y hace las clases más interesantes	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3. Nos hace sentirnos mal con nosotros mismos cuando somos indisciplinados	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4. Nos hace sentir que no hay disciplina en absoluto en la clase	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5. Atrae nuestra atención y nos enseña nuevas habilidades y juegos	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6. Nos hace querer el progreso de nuestros compañeros	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7. Nos recuerda que ser disciplinado es la norma de la clase	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8. Nos ayuda para que al final hagamos los que decimos	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9. Realmente no hace nada por mantener la disciplina	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10. Nos ayuda a ser responsables de nuestra progreso	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11. Hace las clases de tal manera que atendamos y comprendamos lo que hacemos bien y/o mal	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
12. Nos hace sentirnos incómodos cuando somos indisciplinados	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
13. Nos ayuda a comprender a los demás	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
14. Nos recuerda que hemos asumido ser disciplinados	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
15. Hace las clases emocionantes	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
16. Atrae nuestra atención para hacernos comprender que es importante hacerlo bien	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
17. Nos recuerda que solo aquellos que son disciplinados son considerados buenos estudiantes	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
18. Nos hace aprender como enseñar a los demás	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
19. Grita a aquellos que son indisciplinados	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
20. Nos ayuda a ser responsables de nuestras acciones	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
21. Atrae nuestra atención para que intentemos mejorar nuestras habilidades	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
22. No se interesa por la disciplina de la clase	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
23. Nos hace disfrutar en la clase	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
24. Nos hace sentirnos avergonzados si somos indisciplinados	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
25. Nos ayuda a cooperar y entendernos mutuamente	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
26. Nos amenaza diciendo que tendremos problemas si nos portamos	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
27. Nos ayuda a ser personas responsables	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

## Anexo IX. Cuestionario de percepción de éxito (POSQ).

En las clases de Educación Física siento que tengo éxito.....	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Cuando derroto a los demás	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
2. Cuando soy el mejor	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
3. Cuando trabajo duro	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
4. Cuando demuestro una clara mejoría personal	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
5. Cuando mi actuación supera la del resto de alumnos	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
6. Cuando demuestro al profesor y a mis compañeros que soy el mejor	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
7. Cuando supero las dificultades	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
8. Cuando domino algo que no podía hacer antes	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
9. Cuando hago algo que los demás no pueden hacer	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
10. Cuando rindo a mi mejor nivel de habilidad	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
11. Cuando alcanzo una meta	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
12. Cuando soy claramente superior	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100

**Anexo IX. Cuestionario de Percepción de igualdad de trato y discriminación en Educación Física (CPIDEF).**

<b>Tu consideras que tu profesor/a de Educación Física...</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
1. Reparte el material por igual entre los alumnos y las alumnas	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
2. Cuando evalúa, no tiene en cuenta si se trata de un alumno o una alumna	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
3. Normalmente nos organiza de modo que en el mismo grupo hay chicos y	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
4. Cree que el nivel de mejora física puede ser diferente según seas chico o chica	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
5. Utiliza el mismo tipo de expresiones para dirigirse a alumnos que a alumnas	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
6. Hace que tantos los chicos como las chicas participen	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
7. Presta diferente atención a los chicos que a las chicas	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
8. Cree que los chicos y chicas parten de un nivel de capacidad distinto según las diferentes actividades	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
9. Emplea un tono verbal distinto para chicos que para chicas	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
10. Cuando evalúa tiene en cuenta lo que ha mejorado cada uno respecto a su nivel inicial	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
11. Se interesa y preocupa de forma diferente por las alumnas que por los alumnos	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
12. Nos propone actividades distintas a las chicas que a los chicos	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
13. Utiliza como ejemplos tanto a chicos como a chicas	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
14. Motiva y anima de forma diferente a los chicos que a las chicas	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
15. Piensa que los chicos y las chicas pueden aprender y mejorar por igual	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
16. Escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que realizan las chicas	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
17. Emplea las mismas normas para las alumnas que para los alumnos	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
18. Delega responsabilidades tanto en chicas como en chicos	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
19. Dedicar el mismo tiempo de atención y corrección a los chicos que a las chicas	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100

**Anexo IX. Cuestionario de percepción de estrategias motivacionales en las clases de Educación Física (CPEMEF).**

<b>En las clases de Educación Física...</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
1. Con las tareas que realizo no aprendo, ni mejoro	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2. Creo que mi profesor/a confía en nuestra responsabilidad para realizar las tareas que nos propone	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3. Mi profesor/a no me anima, ni me motiva	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4. Mi profesor/a nos anima a que cambiemos de compañeros durante las tareas	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5. Mi profesor/a sólo evalúa el resultado final, sin importarle si progreso respecto a cómo lo hacía antes	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6. Tengo tiempo suficiente para practicar las tareas que propone mi profesor/a	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7. Tengo la oportunidad de mejorar cosas que ya sabía	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8. El profesor/a nos dice como organizarnos sin tomar nosotros ninguna decisión	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9. Mi profesor/a nos anima a todos a esforzarnos para progresar y mejorar	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10. Mi profesor/a siempre nos agrupa de la misma forma	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11. Mi profesor/a nos evalúa por hacer las cosas cada vez mejor	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
12. Mi profesor/a está todo el tiempo explicando y practicamos poco	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
13. Realizamos pocas tareas nuevas	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
14. El profesor/a nos deja tomar parte en el funcionamiento de la clase	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
15. Mi profesor/a sólo se preocupa por los alumnos/as mejores	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
16. Practico tanto con chicos como con chicas	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
17. Mi profesor/a me corrige comparándome con mis compañeros/as	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
18. Mi profesor/a me deja el tiempo necesario para realizar correctamente las tareas propuestas	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
19. Mi profesor/a me da la posibilidad de elegir entre diferentes tareas que puedo hacer	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
20. Mi profesor/a no nos deja ninguna responsabilidad	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
21. Mi profesor/a nos anima a aprender cosas nuevas	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
22. Las chicas y los chicos no se mezclan en los ejercicios	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
23. Mi profesor/a nos pregunta si creemos que estamos mejorando	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
24. Estamos casi todo el tiempo parados	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	



**Anexo IX. Cuestionario de actitud hacia la Actividad Física relacionado con la salud (CAAFS).**

<b>Cuestionario individual de actitud hacia la actividad física</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
1. Cuando estoy haciendo actividad física, el tiempo se me pasa volando.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2. Si no hago actividad física me veo mal físicamente.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3. Siempre que puedo practico actividad física.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4. Vencer es una de las razones por las que hago actividad física.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5. Si no hago actividad física todos los días me encuentro mal.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6. No tengo suficientes conocimientos para dirigir mis propios ejercicios físicos.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7. Mis únicos amigos y amigas están relacionados con el mundo de la actividad física.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8. Antes de hacer actividad física, siempre realizo un calentamiento adecuado al tipo de ejercicio que voy a realizar a continuación.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9. Hago actividad física fundamentalmente porque deseo mejorar mi aspecto físico.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10. No siento ningún placer haciendo actividad física.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11. Consumo productos bajos en calorías con el fin de mejorar mi forma física.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
12. Practico actividad física de forma regular.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
13. Para disfrutar haciendo actividad física necesito competir con otras personas.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
14. Después de una sesión de actividad física intensa, siempre realizo ejercicios de estiramiento.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
15. Hago actividad física porque así consigo un aspecto agradable para los demás.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
16. Me alimento de forma especializada para conseguir una mejor forma física.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
17. Después de realizar actividad física, suelo sentir algún tipo de molestias físicas, como agujetas o dolores musculares.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
18. Hago actividad física porque me gusta llamar la atención con mi figura.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
19. No hago actividad física para divertirme sino para superarme.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
20. No hago actividad física porque no tengo horas libres al día para practicar lo que me gusta.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
21. Lo único que me gusta es hacer ejercicio.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

**Anexo IX. Escala de responsabilidad del alumno en la evaluación del área de Educación Física (ERAEEF).**

<b>Creo que en el área de Educación Física....</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
1. Trabajar junto al maestro de Educación Física en decidir mi nota es importante.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2. Participar en decidir la nota de la asignatura de Educación Física es necesario para que el/la maestro/a conozca mi esfuerzo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3. Creo que aprendo más cuando el/la maestro/a me deja elegir mis actividades físicas.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4. Los/as alumnos/as deben interesarse por decidir la nota de la asignatura de Educación Física.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5. El/la maestro/a de Educación Física me pregunta la opinión que tengo de mi evaluación.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6. El/la maestro/a de Educación Física me pregunta la opinión que tengo de la habilidad físico-deportiva de mis compañeros/as de clase.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7. En mi clase de Educación Física, los/as alumnos/as le decimos al maestro/a la opinión que tenemos de nuestra habilidad físico-deportiva.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8. Mi maestro/a de Educación Física me permite planear mis propios juegos y ejercicios	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9. Mi maestro/a de Educación Física me pregunta acerca de lo que opino de los juegos y ejercicios que realizamos en clase.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10. Participar con el/la maestro/a en decidir la nota de la asignatura de Educación Física sirve para conocer mejor mi habilidad físico-deportiva.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11. Los/as alumnos/as podemos decidir la nota que nos merecemos en la asignatura de Educación Física.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
12. En clase de Educación Física los/as alumnos/as decidimos las actividades físicas que queremos hacer.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

**Anexo IX. Cuestionario de autoconcepto físico. (PSQ).**

<b>Cuando realizo actividad física....</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
1. Soy muy bueno en casi todos los deportes y también realizando ejercicios físicos.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2. Siempre mantengo una excelente forma física.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3. Comparado con la mayoría mi cuerpo no es tan bonito	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4. Comparado con la mayoría de la gente de mi misma edad y sexo, creo que me falta fuerza física	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5. Me siento muy orgulloso de lo que soy y de lo que puedo hacer físicamente	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6. Creo que no estoy entre los más capaces cuando se trata de habilidad deportiva o de realizar ejercicios físicos	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7. Siempre me organizo para poder hacer ejercicio físico de forma regular y continuada.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8. Tengo dificultad para mantener un cuerpo bonito	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9. Mis músculos son tan fuertes como la mayoría de las personas de mi mismo sexo .	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10. Siempre estoy satisfecho/a de cómo soy físicamente	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11. No me siento seguro/a cuando se trata de participar en actividades deportivas o de realizar ejercicios físicos	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
12. Siempre mantengo un alto nivel de resistencia y forma física	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
13. Me siento avergonzado/a de mi cuerpo cuando se trata de llevar poca ropa	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
14. Cuando se trata de soluciones que requieren fuerza soy el primero/a en ofrecerme	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
15. Cuando se trata de mi forma física, no siento confianza en mi mismo	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
16. Considero que siempre soy de los/as mejores cuando se trata de participar en actividades deportivas	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
17. Suelo encontrarme un poco incómodo/a en lugares donde se practica ejercicio físico y deporte	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
18. Pienso que a menudo se me admira porque mi físico o tipo de figura se considera bonita	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
19. Tengo poca confianza cuando se trata de mi fuerza física	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
20. Siempre tengo un sentimiento verdaderamente positivo de mi forma física	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
21. Suelo estar entre los/as más rápidos/as de la clase cuando se trata de aprender nuevas habilidades deportivas	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
22. Me siento muy confiado/a para practicar actividad física de forma continuada y mantener mi forma física	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
23. Creo que comparado con la mayoría, mi cuerpo no parece estar en la mejor forma	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
24. Creo que comparado con la mayoría, soy muy fuerte y tengo mis músculos bien desarrollados	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
25. Desearía tener más respeto hacia mi propio físico	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
26. Cuando surge la oportunidad siempre soy de los/as primeros/as para participar en actividades deportivas	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
27. Creo que comparado con la mayoría, mi nivel de forma física no es tan algo	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
28. Me siento inseguro/a sobre el aspecto de mi cuerpo	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
29. Creo que no soy tan bueno/a como la mayoría cuando se trata de situaciones que requieren fuerza.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
30. Me siento muy satisfecho/a tal y como soy físicamente.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

**Anexo X. Ficha de opinión personal del alumno en la evaluación.**

ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA      COLEGIO PÚBLICO FULGENCIO RUIZ  
**LECCIÓN: APRENDIENDO A HACER ACTIVIDAD FÍSICA**

Nombre:.....  
 Apellidos:.....      Curso.....

**OPINIÓN PERSONAL**

Escribe los objetivos que pretendes conseguir con cada una de las palabras que vienen en negrita. Escribe su definición. Al final de las sesiones compara lo que te habías propuesto con lo conseguido.  
 Realiza los comentarios que te parezcan oportunos de lo que te has propuesto y de lo que has conseguido.

<p><b>RESISTENCIA</b>  <b>CARDIOVASCULAR:</b></p>	<p>¿Qué sabía hacer?</p> <p>¿Qué intentaré conseguir?</p> <p>¿Qué he conseguido?</p>
<p><b>FLEXIBILIDAD:</b></p>	<p>¿Qué sabía hacer?</p> <p>¿Qué intentaré conseguir?</p> <p>¿Qué he conseguido?</p>
<p>Realiza los comentarios que creas necesarios</p>	

NOTA: Puedes utilizar la parte de atrás del folio si lo necesitas.

**Anexo X. Ficha de opinión personal del alumno en la evaluación.**

ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA      COLEGIO PÚBLICO FULGENCIO RUIZ  
*LECCIÓN: EL CIRCO*

Nombre:.....

Apellidos:..... Curso.....

**OPINIÓN PERSONAL**

Escribe los objetivos que pretendes conseguir con la lección del circo. Escribe la definición de la palabra que viene en negrita. Al final de las sesiones compara lo que te habías propuesto con lo conseguido.

Realiza los comentarios que te parezcan oportunos de lo que te has propuesto y de lo que has conseguido.

COORDINACIÓN:
---------------

¿Que sabía hacer antes de empezar la lección?	
¿Qué intentaré conseguir?	
¿Qué he conseguido?	
Realiza los comentarios que creas necesarios	

NOTA: Puedes utilizar la parte de atrás del folio si lo necesitas.

**Anexo XI. Contrato de responsabilidad y compromiso del alumno en la evaluación del área de Educación Física.**

El alumno.....se compromete a actuar con sinceridad en la nota que cree que tiene en la lección de Educación Física, teniendo en cuenta lo que él cree que ha aprendido, lo que él ha conseguido en la realización de las tareas presentadas por el maestro, y según los objetivos que él mismo y su grupo crearon para trabajar en clase. También se compromete a presentar los trabajos que resulten de las lecciones de clase y a dar su nota y la de sus compañeros de acuerdo con estos principios.

Por su parte el maestro D<sup>o</sup>. ..... del curso.....se compromete a hacer constar en el boletín de calificaciones aquellas notas que él alumno cree que son justas teniendo en cuenta sus actuaciones y el trabajo realizado por el alumno, siempre que se den con sinceridad en lo que uno piensa de sí mismo y de su esfuerzo.

**Anexo XII. Ficha de autoevaluación del alumno.**

**MI EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA**

NOMBRE Y APELLIDOS.....  
CURSO.....

¿Cómo se llaman las lecciones que voy a evaluar?

EDUCACIÓN FÍSICA	1º EVALUACIÓN	2º EVALUACIÓN	3º EVALUACIÓN
1. Creo que he aprendido y conseguido realizar las tareas que hemos trabajado en clase			
2. Dominio Corporal. Habilidad y destreza en las actividades físicas			
3. Creo que mis hábitos de seguridad, higiene y salud al terminar la sesión de educación física son adecuados			
4. Muestro interés y constancia en la solución de los problemas y en la ejecución de los ejercicios			
5. Realizo las tareas escolares de forma autónoma			
6. Traigo los materiales de Educación Física al aula			
7. Presento los trabajos de forma correcta y cuidada			
8. Participo en clase respetando las principales normas de comunicación y convivencia			
9. ¿Cuál creo que es mi nota?			

**Anexo XIII. Ficha de evaluación de los compañeros.**

EDUCACIÓN FÍSICA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1. Creo que ha conseguido realizar aquello que se había propuesto al principio de las lecciones																									
2. Creo que sus ejecuciones son eficaces																									
3. Creo que sus hábitos de higiene y salud después de clase son adecuados																									
4. Muestra interés y constancia en la practica de actividades físicas y en la ejecución de los ejercicios																									
5. Realiza las tareas escolares de forma autónoma																									

6. Presenta las tareas de forma correcta y cuidada																									
7. Trae los materiales de Educación Física al aula																									
8. Participa en clase respetando las principales normas de comunicación y convivencia																									
9. ¿Cuál creo que sería su nota en el trimestre?																									



**Anexo XIV. Boletín de calificaciones en Educación Física.**

EVALUACIÓN DEL ALUMNO/A						
EDUCACIÓN FÍSICA	1ª Evaluación		2ª Evaluación		3ª Evaluación	
Conocimientos y medidas de ayuda	C. O	M. A	C. O	M. A	C. O	M. A
1. Adquiero los conocimientos trabajados en el trimestre						
2. Domino Corporal. Habilidad y destreza						
3. Hábitos de seguridad e higiene en la realización de mis actividades físicas						
4. Muestro interés y constancia en la práctica de actividades físicas						
5. Realizo las tareas escolares de forma autónoma						
6. Traigo los materiales de Educación Física al aula						
7. Presento los trabajos de forma correcta y cuidada						
8. Participo en clase respetando las principales normas de comunicación y convivencia						
EVALUACIÓN DEL MAESTRO/A						
1ª Evaluación						
2ª Evaluación						

3ª Evaluación
Opinión del padre, madre, tutor/a sobre la evaluación del alumno/a (realiza de forma voluntaria las opiniones creas necesarias respecto a la evaluación del alumno y del maestro)
1ª Evaluación
2ª Evaluación
3ª Evaluación

Anexo XV. Ficha resumen de la coevaluación realizada en la asamblea de evaluación.

**“LA ASAMBLEA DE EVALUACIÓN EN EL 2º TRIMESTRE”**  
 COLEGIO PÚBLICO FULGENCIO RUIZ. SANTIAGO DE LA RIBERA  
 CURSO 2004-05.  
 LECCIÓN. INICIACIÓN A LA ORIENTACIÓN.  
 ASUNTO. OPINIONES SOBRE LA EVALUACIÓN.  
 CURSO. 6ºB

ALUMNO/A	OPINIÓN ALUMNO/A	OPINIÓN	COMPAÑEROS/AS	OPINIÓN MAESTRO/A
		Progresó Adecuadamente	Necesita mejorar	
Melisa	P.A	21	2	P.A
<b>Pablo</b>	<b>P.A</b>	<b>23</b>	<b>0</b>	<b>P.A</b>
Mariana	P.A	3	20	P.A
Naoual	P.A	5	18	P.A
<b>Miriam</b>	<b>N.M</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>P.A</b>
José	N.M	4	18	N.M
Pepe	N.M	14	9	N.M
Martín	P.A	19	4	P.A
<b>Alex</b>	<b>P.A</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>N.M</b>
Andrea	N.M	4	18	N.M
Daniel	P.A	14	10	P.A
Irene	P.A	23	0	P.A
Iván	P.A	23	0	P.A
Marta	P.A	23	0	P.A
Jeferson	N.M	3	20	N.M
Damián	P.A	19	3	P.A
Adrián	P.A	19	4	P.A
Ezequiel	N.M	4	18	N.M
Antonio	N.M	11	11	N.M
Alicia	P.A	18	6	P.A
Laura	P.A	10	12	P.A
Michel	N.M	12	9	P.A
<b>Victor</b>	<b>P.A</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>N.M</b>
David	P.A	15	8	P.A
Alberto	P.A	19	3	P.A

**Anexo XVI. Cuestionario a través del cual se pretende recoger las ideas de maestros/as que imparten el tercer ciclo de Educación Primaria en el área de Educación Física acerca de la participación de los alumnos en la evaluación utilizando la cesión de responsabilidad.**

Nota: El contexto de las preguntas se sitúa siempre en referencia a los alumnos/as que realizan el tercer ciclo de Educación Primaria.

1. ¿Qué entiendes por la participación de los/as alumnos/as en la evaluación que realizamos cada trimestre?
  
2. a) ¿Qué valor tiene para ti, maestro/a en Educación Física, la participación de los alumnos/as en la evaluación del área a través de la cesión de responsabilidad?
  
- b) ¿Crees que coincide el valor que tienes con la forma en la que haces participar a tus alumnos/as en la evaluación?
  
- c) ¿Si no coincide, podrías explicar a que crees que es debido?
  
3. ¿Señala cuales de estas ideas expresan mejor la forma en la que entiendes la participación de los/as alumnos/as en la evaluación?

(Ordena de menor a mayor, 1 el que mejor lo expresa y 5 el que peor).

1  2  3  4  5

- A. Implicación del alumno/a con las decisiones que el maestro toma en la evaluación
- B. Al maestro/a no le corresponde tomar decisiones sobre la evaluación del alumno/a. No es una función docente
- C. El alumno/a debe diseñar sus objetivos, tomar decisiones sobre su evaluación, asumir responsabilidades, reflexionar sobre ello y comunicar lo decidido al maestro/a y a sus padres.
- D. El alumno/a debe colaborar en la consecución de los objetivos y criterios programados para el nivel, ciclo y área por el maestro/a
- E. El alumno/a no está preparado para asumir responsabilidad en la evaluación, esto es una función educativa que corresponde al maestro/a

4. a) ¿Cuál es el papel que tus alumnos/as juegan a la hora de realizar la evaluación del trimestre?  
  
b) ¿Cómo la desempeñan?
  
5. ¿Cedes responsabilidad a los alumnos para programar tareas y autoevaluarse en la realización de las mismas?
  
6. ¿Para qué crees que sirve que los alumnos/as participen en la evaluación del área de educación Física utilizando la cesión de responsabilidad?
  
7. ¿Qué inconvenientes crees que conlleva el hecho de que los alumnos/as participen en la evaluación del área de Educación Física toman sus propias decisiones?
  
8. ¿Cómo concretarías la participación del alumno en la evaluación?