

Un estudio experimental de las diferencias por género en la percepción de competencia a partir de la cesión de responsabilidad en las clases de educación física

JUAN ANTONIO MORENO MURCIA
JOSÉ ANTONIO VERA LACÁRCEL

Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia, España

Introducción

La teorización sobre autoconcepto ha tenido lugar en el ámbito de la fenomenología que Wylie (1979) 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. Dichas experiencias se enmarcan dentro de la determinación del género de referencia. Así, las actitudes que el alumnado muestra, acentúan la existencia de muchas formas en las que éste puede concebir el predictor más fuerte del autoconcepto físico, la percepción de competencia deportiva (Allison, Dwyer, y Makin, 1999).

Para explicar cómo afecta el dominio de competencia, tanto a chicos como a chicas, es importante señalar el bagaje cultural y social representado por cada uno de ellos. Tradicionalmente, a la mujer se le concedió la responsabilidad de la educación de los hijos, de ser censuradas por lo que éstos hicieran o dejaran de hacer, por sus sentimientos y motivaciones. Esta educación de la mujer en la cultura de la responsabilidad familiar y social alberga, para Rich (1999), la aparición de sentimientos negativos e inconscientes, que incluyen una mayor motivación por la cohesión del grupo y la cooperación, mientras que en los chicos la preocupación por la competición y el dominio, les hace emplearse más a fondo en la consecución de objetivos individuales, como la adquisición de competencia deportiva. Todo ello, determina en el alumnado la tendencia espontánea a asumir comportamientos que se encuentran dentro de los estereotipos de género.

Las circunstancias en las que la percepción de competencia se desarrolla vienen a determinar los juicios que el alumnado tiene sobre la capacidad de alcanzar ciertos rendimientos en las actividades físicas. En este sentido, Martens (1996) explicaba que el principio de competencia es fundamental para que las personas se sientan valiosas y Gutiérrez (2000), indicaba 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 parece facilitar una adecuada valoración de la competencia motriz.

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 46/8 – 15 de agosto de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



Por otro lado, sabemos que las diferentes percepciones de competencia deportiva colocan al alumnado, en el momento de tomar decisiones, en situaciones dispares. El predominio en los varones a que el logro y la motivación esté 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 presenta diferencias. Así, esta tendencia al ego en los chicos 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 en la interacción con sus compañeros, pues prefieren ésta, al dominio de la habilidad, lo que afecta a la competencia percibida (Ruiz, Graupera, Gutiérrez, y Nishida, 2004).

Cuando la participación en los juegos deportivos se realiza desde la percepción de las chicas de la agresividad masculina, los géneros tienden a refugiarse en sus grupos de referencia, aparece entonces, en las chicas, la tendencia a infravalorar la actividad deportiva, lo que parece afectar a la percepción de su capacidad motriz. En los chicos, la comparación con otros compañeros respecto de su competencia les lleva a tener conciencia de sus limitaciones, lo que repercutirá en la opinión que tienen de ellos mismos en el plano motriz.

Diferentes investigaciones en el análisis de género han apuntado a una percepción de competencia deportiva más baja en chicas que en chicos (Boyd y Hrycaiko, 1997; Goñi y Zulaika, 2000; Hagger, Biddle, y Wang, 2005; Marsh, 1998; Moreno y Cervelló, 2005; Weiss y Bredemeier, 1983). Así, hay que tener en cuenta que la conducta de los otros significativos y las expectativas del entorno social constituyen factores que mediatizan las percepciones de control sobre la actividad y sobre sí mismo (Martinek, 1996). De este modo, Sicilia y Delgado (2002) exponían 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 que los demás tienen de ti.

En este sentido, 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 educador es una buena medida para influir positivamente en la mejora de la competencia motriz y que también lo es permitir que el alumnado tenga éxito a partir de las realizaciones de clase. A este respecto, el desarrollo de una programación donde los protagonistas intervengan en las fases preactivas, interactivas y postactivas introduce al alumnado en la toma de decisiones, proporcionando experiencias en las que es necesaria su participación para que construyan las actividades físicas a partir de su inmersión en el conocimiento que les proporciona la asignatura.

Existen numerosos factores (biológicos, sociales, ambientales y psicológicos) que influyen para la práctica de actividad física, los beneficios psicológicos 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; mejoran la autoestima, el autoconcepto y la función intelectual (Hernández Álvarez, Velázquez Buendía, Alonso, Castejón, Garoz, López Crespo, López Rodríguez, Maldonado, 2004; Serrano, Salvador, González-Bono, Martínez Sanchís, y Costa, 2000).

El papel que la cesión de responsabilidad juega en este proceso es ofrecer al alumnado la posibilidad de que desde sus decisiones presente la percepción que tiene de sus experiencias, dotándole de

capacidad de decisión para implicarle en la continuidad de la práctica, orientando su conocimiento hacia lo que cree que 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, se trata de que el alumnado 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 en la participación de actividades donde tiene que evaluar sus éxitos y fracasos pretende la interiorización de los hábitos de práctica desde los intereses y preferencias del género, el razonamiento y la educación del esfuerzo por lograrlos. Así, la investigación tuvo por objetivo conocer los efectos que una metodología centrada en la cesión de responsabilidad en la evaluación tenía en la competencia percibida por el género en alumnado de sexto de primaria en el aula de educación física. A este respecto, se hipotetizó que la cesión de responsabilidad en la evaluación podía influir en la percepción de la competencia deportiva en función del género de pertenencia.

Método

Participantes

Los alumnos participantes en el estudio pertenecían al último curso de Educación Primaria ($n = 96$) y se encontraban divididos en cuatro aulas. La muestra se dividió en dos grupos experimentales compuesta por 49 alumnos (14 chicos, 10 chicas y 16 chicos, 9 chicas) y dos grupos control compuestos por 47 alumnos (12 chicos, 11 chicas y 13 chicos, 11 chicas). Las edades estaban comprendidas entre los 11 y 12 años ($M = 11.17$, $DT = .42$). Los participantes eran miembros de dos colegios públicos situados en la comarca del Mar Menor de Murcia (España), próximos uno de otro y de condición económica medio-baja.

Instrumentos

Competencia deportiva. Para medir la competencia percibida se utilizó el factor competencia deportiva de la versión española (Moreno y Cervelló, 2005) del Physical Self-Perception Profile (Fox y Corbin, 1989). Dicho factor se componía de seis ítems (p. ej. "Soy muy bueno/a en casi todos los deportes") que se responden mediante 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. La fiabilidad pre y post obtenida fue de $\alpha = .87$ y $\alpha = .83$.

Escala de Responsabilidad del Alumnado en la Evaluación en Educación Física (ERAEEF). La escala de Moreno, Vera, y Cervelló (2006) pretende conocer la importancia que el alumnado le concede a la cesión de responsabilidad en la evaluación. Está compuesta de dos factores, el primero, formado por cinco ítems, hace referencia al valor que el alumnado le da a la cesión de responsabilidad que el educador le 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"). El segundo factor, formado por seis ítems, referente al rol que juega el alumnado en la cesión de responsabilidad en el proceso de la evaluación (ej. "En mi clase de educación física, los alumnos le decimos al educador la opinión que tenemos de nuestra habilidad físico-deportiva") hace referencia al grado de participación que el alumnado tiene en la evaluación de la asignatura, determinado por la percepción del papel participativo que tienen de su evaluación y la de sus

compañeros. Las respuestas a dicho cuestionario son cerradas y responden a una escala tipo Likert cuyos rangos de puntuación oscilaban entre 0, valor que correspondía a *totalmente en desacuerdo*, y 10, valor correspondiente a *totalmente de acuerdo* con lo que se le planteaba. La fiabilidad pre y post obtenida fue de $\alpha = .70$ y $\alpha = .76$ para el factor valor y $\alpha = .77$ y $\alpha = .85$ para el factor rol.

Procedimiento

Todo el alumnado participó voluntariamente en el estudio, quedando informados del mismo sus padres, madres o tutores. El permiso para llevar a cabo la investigación fue dado por los directores de los centros, los padres o tutores legales y el claustro de profesores.

Los cuestionarios se pasaron la primera semana de octubre del curso 2005/06 y se volvieron a repetir las dos últimas semanas del mes de mayo, todo ello, sin la presencia en el aula del profesor de educación física. Los participantes leían el cuestionario y preguntaban todas las dudas que tuvieran, utilizando 15 minutos aproximadamente para contestar. No se encontraron dudas en la comprensión de los ítems.

El programa de intervención comenzó después de la cumplimentación de los cuestionarios. Los contenidos a impartir fueron los mismos en todos los grupos. El alumnado del grupo experimental recibió un contrato de responsabilidad en la evaluación y se dividió cada unidad didáctica en tres momentos diferenciados. Una primera fase de experiencia, dirigida por el maestro, basada en la reproducción del conocimiento, caracterizada por un sistema de organización masivo-consecutiva, donde las tareas se explicaban al conjunto de la clase y todo el alumnado las realizaba al mismo tiempo, la primera actividad, la segunda y así sucesivamente. Una segunda fase donde se cedía responsabilidad al alumnado en la elección de los objetivos de enseñanza, y la construcción de las tareas, caracterizada por un sistema de organización donde la clase se dividía en varios subgrupos con un alumno/a-responsable que se encargaba de transmitir las impresiones del educador sobre el trabajo del grupo y donde el profesor facilitaba unos indicadores para la evaluación. Y una tercera, donde se les pedía su colaboración en la evaluación del trabajo realizado por cada uno de ellos/as y de su grupo, reservando un espacio en el boletín de calificaciones para el alumnado y la opinión de los padres. El educador adoptaba un papel de guía después de la primera fase, utilizando estrategias en la cesión de responsabilidad encaminadas a orientar la enseñanza al desarrollo de la habilidad en la tarea, al interés por la construcción de las actividades y a la valoración del esfuerzo personal y colectivo en el desarrollo de la habilidad, permitiendo la formación libre de agrupamientos en función de la similitud de los objetivos individuales seleccionados. En el grupo control la elección de tareas y la evaluación eran responsabilidad del educador. El desarrollo de los contenidos de enseñanza se realizó mediante la experiencia dirigida del profesor en una organización masivo-consecutiva del aula a lo largo de todas las unidades didácticas.

Diseño y análisis estadístico de datos

El diseño de la investigación fue de tipo cuasi-experimental pre-post con dos grupos de control ($n = 47$) y dos experimentales ($n = 49$). Las variables independientes que se establecieron para realizar la investigación fue la metodología empleada en el desarrollo de los contenidos de educación física (al grupo experimental se le aplicaba una metodología que comenzaba por la reproducción del conocimiento en un sistema de organización masivo-consecutivo y terminaba en la producción del conocimiento del alumnado

en un sistema de organización de grupos). Las variables dependientes fueron la percepción de competencia deportiva, así como, el valor que el alumnado concedía a la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación y el papel que éste jugaba en la cesión durante el proceso de evaluación.

Se realizaron diferentes pruebas estadísticas, cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, que permitió conocer la consistencia interna de los factores resultantes. Se realizó la prueba de correlaciones divariadas, para conocer las relaciones entre variables y un análisis de medidas repetidas, con el fin de comprobar como evolucionaban las dimensiones estudiadas a lo largo del curso escolar, utilizando la prueba de ajuste de Bonferroni para comprobar a favor de que grupo estudiado se encontraban las posibles diferencias y si estas eran significativas. Para analizar los efectos de interacción del género sobre las variables estudiadas se realizó un MANOVA.

Resultados

Análisis de correlación

En la Tabla 1 se observó una correlación positiva en las chicas del grupo experimental en la toma post en la relación entre el papel que las alumnas percibían en la cesión de responsabilidad de la evaluación y la percepción de competencia deportiva, mientras que antes de aplicar el programa de intervención no se encontró ninguna correlación. En los chicos, la cesión de responsabilidad se relacionaba inicialmente con una percepción negativa del papel participativo que jugaban en la evaluación, situación que se mostró positiva tras el programa de intervención.

TABLA 1
Correlaciones bivariadas en el grupo experimental de chicas y chicos (pre y post)

	α	CHICAS			CHICOS		
		1	2	3	1	2	3
1. Valor del alumnado (pre)	.70	-	.18	.20	-	-.15	.16
Valor del alumnado (post)	.76	-	.16	.23	-	.43*	-.13
2. Rol del alumnado (pre)	.77	-	-	-.10	-	-	-.13
Rol del alumnado (post)	.85	-	-	.70**	-	-	-.05
3. Competencia (pre)	.87	-	-	-	-	-	-
Competencia (post)	.83	-	-	-	-	-	-

$p < .01$; ** $p < .001$

Efectos de la intervención

La tabla 2 muestra los resultados de las variables dependientes, valor y rol, en la cesión de responsabilidad de la evaluación y el factor competencia deportiva antes y después de la intervención en ambos programas. En la prueba de medidas repetidas se encontraron diferencias significativas entre grupos ($F = 34.06$, $p < .001$). Para el factor valor, se encontró un aumento de la valoración del alumnado de la cesión

de responsabilidad en el grupo experimental, mientras descendió en el de control. Resultados similares ($F=57.18, p < .001$) fueron encontrados en el rol del alumnado durante el proceso de evaluación, el grupo experimental mostró un incremento hacia la percepción de un papel participativo mientras el grupo de control descendió. En el análisis del efecto de la percepción de competencia deportiva no encontramos diferencias significativas ($F=1.72, p > .05$) entre el grupo donde se cedió responsabilidad al alumnado y el tradicional.

TABLA 2
Análisis de medidas repetidas por grupo

VARIABLES		CESIÓN DE RESPONSABILIDAD ($n=49$)		TRADICIONAL ($n=47$)		F	p
		M	DT	M	DT		
Valor de la cesión de responsabilidad	Pre	5.53	1.93	5.74	2.30	34.06	.000
	Post	7.35	1.59	5.09	1.87		
Rol en la cesión de responsabilidad	Pre	4.35	2.28	3.52	1.97	57.18	.000
	Post	7.01	1.57	2.45	1.66		
Competencia deportiva	Pre	5.72	2.07	6.20	2.02	1.72	.193
	Post	6.13	1.63	6.07	1.74		

Con el objetivo de comprobar las diferencias existentes entre el grupo de cesión de responsabilidad de la evaluación y el de enseñanza tradicional entre las variables establecidas y los factores objeto de estudio,

TABLA 3
Análisis multivariante por grupo según el género de la fase postest

FACTORES	CESIÓN RESPONSABILIDAD	TRADICIONAL
	F	F
Valor de la cesión de responsabilidad	5.61*	.301
Rol en la cesión de responsabilidad	.115	1.04
Competencia deportiva	.371	13.28*
Lambda de Wilks	.525	.458
F	2.01*	4.48*

* $p < .01$; ** $p < .001$

se realizaron análisis univariantes, siendo las variables dependientes los factores que constituyeron los diferentes instrumentos y la variable independiente, el género. Respecto de la relación existente entre la

variable género del alumnado y los factores establecidos (Tabla 3), observamos diferencias significativas en el posttest para el grupo experimental (Λ de Wilks = .52, $F(3, 45) = 2.01$, $p < .01$), en el factor valor que el alumnado le concede a la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación ($F = 5.61$, $p < .01$). Estas diferencias se relacionan con una mayor valoración de las chicas ($M = 8.12$) de la cesión de responsabilidad que los chicos ($M = 7.25$), resultados que no se encuentran en el grupo de enseñanza tradicional. Igualmente, observamos diferencias significativas (Λ de Wilks = .45, $F(3, 41) = 4.48$, $p < .01$), en el factor competencia deportiva en el grupo control ($F = 13.28$, $p < .01$), donde los chicos mostraron mayor percepción de su competencia ($M = 7.02$) que las chicas ($M = 5.00$).

Discusión

El objetivo de la investigación fue identificar posibles relaciones entre la cesión de responsabilidad al alumnado en la evaluación y la competencia percibida por el género a partir de una metodología de aula caracterizada por la progresión desde la responsabilidad centrada en el educador a la autonomía del alumnado. Los resultados muestran que los grupos que habían utilizado una enseñanza participativa en la evaluación valoran con más énfasis la cesión de responsabilidad y perciben un papel más participativo que los grupos que no tuvieron responsabilidades en el proceso y el resultado de la evaluación. Esta percepción del rol participativo en la evaluación se muestra positiva en las chicas mientras que en los chicos el cambio de una percepción negativa a la cesión de responsabilidad a una positiva parece afectar a la percepción de competencia deportiva, estableciéndose relaciones positivas entre el papel participativo que las chicas juegan en la cesión de responsabilidad y la competencia percibida y negativas para los chicos. A este respecto, la mayor valoración en la aceptación de responsabilidad de la evaluación que las chicas hacen de la cesión parece condicionar las percepciones del rol participativo y la propia competencia percibida, no encontrando las diferencias que otras investigaciones habían señalado acerca de la mayor percepción de competencia deportiva en chicos que en chicas (Boyd y Hrycaiko, 1997; Goñi y Zulaika, 2000; Hagger, Biddle, y Wang, 2005; Marsh, 1998; Moreno y Cervelló, 2005; Weiss y Bredemeier, 1983). Resultados que se encuentran en los grupos donde la responsabilidad en la toma de decisiones de la evaluación recae en el docente.

Las investigaciones de Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa (2004) y Jiménez (2003) habían señalado la valoración positiva de las clases de educación física cuando el clima creado por el educador proporcionaba autonomía y responsabilidad. Probablemente, la cesión de responsabilidad del educador no parece afectar por igual, mientras en los chicos dificulta la percepción de competencia deportiva, en las chicas parece influir de forma positiva. En este sentido, la investigación 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 entre alumnado de distinto género con autonomía en la toma de decisiones y el grupo en el que el educador asumía mayor número de responsabilidades. Sin embargo, sí encuentra que el alumnado que aprende con un modelo donde existe autonomía en la toma de decisiones se encuentra más motivado. Bandura (1987) y Deci y Ryan (1985), afirmaban que autoeficacia y motivación tienen mucho en común. Las expectativas de éxito en el hombre dependen de la percepción sobre la eficacia personal. La motivación es un factor que nos ayuda a comprender las diferentes percepciones individuales que tienen lugar en el alumnado. De este modo, Li, Lee, y Solmon (2005) indicaban que el alumnado que estaba más motivado se percibía más competente y Dewey (1913) señalaba al interés como la más poderosa motivación que tiene el alumnado. A este respecto, parece

que la cesión de responsabilidad no desarrolla en los chicos el sentimiento de autoeficacia que parece generar en las chicas.

En este sentido, el estudio de Solmon, Lee, Belcher, Harrison, y Wells (2003) exponía que cuando las chicas perciben la actividad más propia de hombres que de mujeres suelen mostrarse menos competentes y evitan el compromiso con la actividad. A este respecto, Ruiz, Graupera, Rico, y Mata (2004) apuntaban hacia 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. La utilización de una metodología de aula basada en el trabajo cooperativo, que facilita la formación de agrupamientos del mismo sexo, puede influir en la elección de tareas y acercarse más a las preferencias de las chicas en el ámbito deportivo. Según Lirgg (1993) el esfuerzo individual que el alumnado utiliza en la realización de las actividades, y que mediatiza el crecimiento del dominio de competencia, viene determinado por la elección de la actividad a realizar, lo cual, determinaría la persistencia en el éxito o el fracaso de la actividad. Esta circunstancia explica la importancia de la adecuación de la actividad física al género.

Así, Ruiz (1995) apuntaba al sentimiento de sentirse y saberse competente como responsable de la percepción de competencia, que en el caso de las chicas parece disminuir con la edad, lo que afecta a su propia competencia percibida (Ruiz *et al.*, 2004). El mayor interés que el sexo femenino dirige hacia las actividades físicas donde las relaciones sociales constituyen un foco de participación fundamental, orientando la motivación de logro no a la comparación de la habilidad sino al trabajo cooperativo del grupo, donde las actuaciones individuales afectan a las relaciones grupales, puede condicionar las percepciones de competencia. En este sentido, Hastie (1998) sugería que el tiempo de práctica de las destrezas es un factor determinante para la mejora de la percepción de la competencia físico-deportiva, mientras Alexander y Luckman (2001) argumentaban que muchos profesores que utilizan el modelo de cesión de responsabilidad en el aprendizaje deportivo orientan su enseñanza con prioridad al desarrollo de actitudes y valores sociales más que al desarrollo de la competencia. Sea pues una cuestión de tiempo, de práctica o de intereses de género, el establecimiento de un equilibrio entre la participación social del alumnado en el aula y la participación en las actividades motrices es un reto que el ofrecimiento de responsabilidad conlleva en la formación de la percepción de competencia deportiva tanto por chicos como por chicas y que debe cuidarse en la planificación de las programaciones de educación física para que la influencia de la responsabilidad se dirija hacia un plano motriz y social. Por ello, apuntamos que las diferencias encontradas en la percepción de competencia, deportiva entre chicos y chicas que no participaron en la evaluación, se encuentran relacionadas con una programación donde los aspectos sociales del aula no ocupan un papel relevante en el diseño de las decisiones que el alumnado tiene de la asignatura, no relacionándose con los aspectos motores que se consideran especialmente relevantes.

Así que, futuras investigaciones deberían analizar cómo los estilos de enseñanza donde prima la participación del alumnado en todas las fases de impacto curricular, afecta a las variables motivacionales percibidas por los géneros en los aprendizajes que tienen lugar en el aula de educación física. Del mismo modo, se debería analizar, a modo de contraste, si el planteamiento de la práctica física en contextos educativos donde se concede mayor autonomía al alumnado en el proceso y el resultado de la evaluación apacigua la supremacía que los intereses masculinos imponen en la clase de educación física, lo que parece generar un mayor sentimiento de autoeficacia en las chicas.

Bibliografía

- ALEXANDER, K., y LUCKMAN, J. (2001). "Australian Teachers Perceptions and Uses of the Sport Education Curriculum Model", en: *European Physical Education Review*, 7, pp. 243-267.
- ALLISON, K. R.; DWYER, J. J., y MAKIN, S. (1999). "Self-Efficacy and Participation in Vigorous Physical Activity by High School Students", en: *Health Education and Behaviour*, 26 (1), pp. 12-24.
- BANDURA, A. (1987): *Pensamiento y acción*. Barcelona: Marfínez Roca.
- 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", en: *Adolescence*, 32 (127), pp. 693-709.
- 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", en: *Infancia y Aprendizaje*, 24 (1), pp. 95-110.
- CERVELLÓ, E.; 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", en: *Perceptual and Motor Skills*, 99, pp. 271-283.
- DECI, E. L., y RYAN, R. M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York: Plenum Press.
- DEWEY, J. (1913): *Interest and Effort In Education*. Boston: Reverside Press.
- FOX, K. R., y CORBIN, C. D. (1989): "The Physical Self-Perception Profile: Development and Preliminary Validation", en: *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, pp. 408-430.
- GOÑI, A., y ZULAIKA, L. M. (2000): "Relationships Between Physical Education Classes and the Enhancement of Fifth Grade Pupils' Self-Concept", en: *Perceptual and Motor and Skills*, 91, pp. 146-150.
- GUTIÉRREZ, M. (2000): "Actividad física, estilos de vida y calidad de vida", en: *Revista de Educación*, 77, pp. 5-14.
- HAGGER, M.; BIDDLE, S., y WANG, C. K. (2005): "Physical Self-Concept in Adolescence: Generalizability of a Multidimensional, Hierarchical Model Across Gender and Grade", en: *Educational and Psychology Measurement*, 65 (2), pp. 297-322.
- HASTIE, P. A. (1998): "Skill and Tactical Development During a Sport Education Season", en: *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, pp. 368-379.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L.; VELÁZQUEZ BUENDÍA, R.; ALONSO CUIEL, F. J.; CASTEJÓN OLIVA, I.; GAROZ PUERTA, C.; LÓPEZ CRESPO, A.; LÓPEZ RODRÍGUEZ, A., y MALDONADO RICO, M. R. (2004): *La evaluación en educación física: Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Grao.
- JIMÉNEZ, R. (2003): "Motivación, trato de igualdad, disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes adolescentes de educación física en secundaria". Tesis doctoral. Dir. Dr. Eduardo Cervelló. Universidad de Extremadura: Cáceres.
- LI, W.; LEE, A. M., y SOLMON, M. A. (2005): "Relationship Among Dispositional Ability Conceptions, Intrinsic Motivation, Perceived Competence, Experience, Persistence and Performance", en: *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, pp. 51-65.
- LIRGG, C. D. (1993): "Effects of Same-Sex Versus Coeducational Physical Education on the Self-Perceptions of Middle and High School Students", en: *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64 (3), pp. 324-334.
- MARSH, H. W. (1998): "Age and Gender Effects in Physical Self-Concept for Adolescent Elite Athletes and Nonathletes: A Multicohort-Multioccasion Design", en: *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, pp. 237-259.
- MARTENS, R. (1996). "Turning Kids on to Physical Activity Life Time", en: *Quest*, 48 (3), pp. 303-310.
- MARTINEK, T. J. (1996): "Fostering Hope in Youth: A Model for Explaining Learned Helplessness in Physical Activity", en: *Quest*, 48 (3), pp. 409-421.
- MORENO, J. A., y CERVELLÓ, E. (2005): "Physical Self-Perception in Spanish Adolescents: Gender and Involvement in Physical Activity Effects", en: *Journal of Human Movement Studies*, 48, pp. 291-311.
- MORENO, J. A.; VERA, J. A., y CERVELLÓ, E. (2006): "Evaluación participativa y responsabilidad en educación física", en: *Revista de Educación*, 340, pp. 731-754.
- RICH, J. (1999): "Las barreras del género", en: RICH (Ed.): *El mito de la educación*, pp. 288-297. Barcelona: Grijalbo.
- RUIZ, L. M. (1995): *Competencia motriz. Elementos para comprender el proceso de aprendizaje motor en educación física Escolar*. Madrid: Gymnos.

- 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", en: *European Journal of Human Movement*, 12, pp. 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", en: *Revista de Educación*, 355, pp. 195-211.
- 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", en: *Revista de Psicología de la Salud*, 12 (2), pp. 3-13.
- SICILIA, A., y DELGADO, M. A. (2002): *Educación física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.
- SOLMON, M. A.; LEE, A. M.; BELCHER, D.; HARRISON L., y WELLS, L. (2003): "Beliefs About Gender Appropriateness, Ability, and Competence In Physical Activity", en: *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, pp. 261-279.
- WALLHEAD, T. L., y NTOUMANIS, N. (2004): "Effects of Sport Education Intervention on Student motivational Responses in Physical Education", en: *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, pp. 4-18.
- WEISS, M. R., y BREDEMEIER, B. J. (1983): "Developmental Sport Psychology: A Theoretical Perspective for Studying Children in Sport", en: *Journal of Sport Psychology*, 6, pp. 216-230.
- WYLIE, R. C. (1979): *The Self-Concept: Theory and Research on Selected Topics*. Lincoln: University of Nebraska Press.