

## **COMPETENCIA DEPORTIVA Y DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA ESCOLAR DE LOS DEPORTES CON BOTE DE BALÓN**

*José Antonio Vera Lacárcel<sup>1</sup>, Almudena Hernández Paños<sup>1</sup>, David González-Cutre Coll<sup>2</sup>, Natalia Navarro Espejo<sup>3</sup>, Juan Antonio Moreno Murcia<sup>4</sup>*

<sup>1</sup>Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes, Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Murcia, <sup>2</sup>Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de Almería, <sup>3</sup>Servicio Murciano de Salud, <sup>4</sup>Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Murcia

### **RESUMEN**

El estudio se centra en conocer los efectos que una metodología basada en la cesión de responsabilidad en la enseñanza escolar de deportes con bote de balón tenía en la competencia percibida por los géneros. Se presenta un estudio preeliminar con 47 escolares de edades comprendidas entre los 11 y 12 años, divididos en dos grupos, uno experimental ( $n = 24$ ) y otro control ( $n = 23$ ). Los instrumentos administrados fueron la Escala de Responsabilidad del Alumno en la Evaluación en Educación Física (ERAEEF) y el factor competencia físico-deportiva del Cuestionario de Autopercepción Física (PSQ). Los resultados revelaron que las chicas percibían con más énfasis la cesión de responsabilidad en la evaluación, circunstancia que afectaba positivamente a la competencia percibida.

Palabras clave: género, competencia deportiva, cesión de responsabilidad, educación física.

### **ABSTRACT**

The study is centered in getting to know the effects that a specific methodology had on the perceived competence by gender. This particular methodology is based on cession of responsibility in the context of school teaching of bouncing ball sports. A preliminary study is presented with 47 school children, of ages 11 to 12 years, divided into two groups; an experimental one ( $n = 24$ ) and a control one ( $n = 23$ ). The Student Responsibility in Evaluation in Physical Education Scale (ERAEEF) and the physical-sport competence factor of the Physical Self-perception Questionnaire (PSQ) were administered. The results revealed that girls perceived a higher cession of responsibility in evaluation, which positively affected perceived competence.

Key words: gender, sports competence, cession of responsibility, physical education.

## INTRODUCCIÓN

Investigaciones realizadas en el ámbito de la educación física (e.g. Hagger, Biddle, y Wang, 2005; Maïano, Ninot, y Bilard, 2004; Moreno y Cervelló, 2005) mostraron una mayor valoración de la competencia percibida en chicos que en chicas. Estas diferencias parecen tener su origen en las motivaciones que los géneros muestran. Mientras los chicos tienden a procesar la información con mayor motivación de logro y se orientan más al rendimiento y a la comparación social, las chicas lo hacen más a la motivación intrínseca y al interés por el mantenimiento de relaciones sociales dentro del grupo, más inclinadas a la participación y a la cooperación (Severiens y Ten Dam, 1994), lo que parece afectar a su propia competencia percibida, pues éstas prefieren desarrollar expectativas de interacción social al dominio de la habilidad. Derry y Phillips (2002) afirmaban 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 diferentes.

Esta circunstancia plantea un difícil problema a abordar para la metodología aplicada. El enfrentamiento de dos autoconceptos, como señalan Ruiz, Graupera, Rico, y Mata (2004), apunta a la planificación de las programaciones de aula como un vehículo sensible a la potenciación o disminución de estas diferencias. En este sentido, el género se convierte en una subcultura dentro de una cultura deportiva dominante que tradicionalmente ha tenido características masculinas. Ello, explica que la mujer adolescente, en general, observe 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.

La forma en la que el mundo se presenta ante los ojos de chicos y chicas hace no perder de vista el compromiso que el género tiene en la escuela. 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. Para Harris (1999) las chicas presentan un mayor compromiso con ellas mismas, dejando claro que su interés por la enseñanza es una elección necesaria que les aparta de la discriminación. La educación de la mujer en la cultura de la responsabilidad familiar alberga la aparición de sentimientos inconscientes que a su vez determinan la tendencia espontánea a asumir comportamientos que se encuentran dentro de los estereotipos de género. En este sentido, el papel que la cesión de responsabilidad juega en este proceso es ofrecer al alumnado la posibilidad 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 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. Así, el diseño de actividades de aula debe proporcionar múltiples oportunidades de éxito, donde cada individuo encuentre una implicación activa con los intereses que despierta su pertenencia a un género de referencia. El protagonismo del alumnado 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.

Por todo ello, el sentimiento de competencia parece estar influido por el bagaje cultural representado por el género. De este modo, el predominio 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 de las programaciones de aula que se

centran en estas características, se encuentren más afines al desarrollo de una dimensión individualista y competitiva, propia del género masculino, mientras que en las chicas las interacciones sociales tienen preferencia frente al dominio de la habilidad, lo que afecta al propio dominio de competencia.

Algunas investigaciones (Shropshire, Carrol, y Yim, 1997; Trew, Scully, Kremer, y Ogle, 1999) encontraron a las chicas más propensas a tener una baja percepción de la habilidad en clase de educación física que los chicos, siendo el sentimiento de vergüenza por su bajo nivel de habilidad una de las razones por la que no les gustaba la asignatura tanto como a los chicos. De igual manera, las chicas evitaban entrar en competencia con el sexo opuesto, la orientación a la competición y una mayor agresividad en el desarrollo de las actividades físicas no respondía a las expectativas de las chicas. Parece necesario no perder de vista las orientaciones de meta disposicionales y los climas motivacionales que permitan equilibrar los intereses del género hacia la práctica deportiva. Algunas investigaciones han revelado 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; Xiang, McBride, y Guan, 2004). Del mismo modo, han mostrado una relación positiva y significativa del género masculino con el clima motivacional que implica al ego, y por otro lado, una relación positiva y significativa del género femenino con el clima motivacional que implica a la tarea (Alonso, Martínez Galindo, Moreno, y Cervelló, 2005; Carr y Weigand, 2001).

Por tanto, la comparación con otros compañeros respecto de su percepción de competencia lleva a tener conciencia de sus limitaciones, en el caso de los chicos menos hábiles, a infravalorarse y en el de las chicas, a agruparse en torno a su mismo género. 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 los demás tienen de ti. Así, parece fundamental que las experiencias que se proporcionan al alumnado les permitan elegir en base a sus intereses y al suministro de autoeficacia en la autovaloración que cada alumno realiza de la resolución de sus tareas. El alumnado tiene que sentir valiosas sus realizaciones y ello parece estar condicionado al establecimiento de un clima que responda a las demandas del género.

Así, la investigación tuvo por objetivo la utilización de una metodología basada en la cesión de responsabilidad y el trabajo cooperativo para comprobar el efecto que producía en la competencia percibida por los géneros.

## MÉTODO

### *Participantes*

La muestra se dividió en un grupo experimental compuesto por 24 alumnos (14 chicos, 10 chicas) y un grupo control con 23 alumnos (12 chicos, 11 chicas). Las edades estaban comprendidas entre los 11 y 12 años ( $M = 11.17$ ,  $DT = .42$ ).

### *Instrumentos*

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 respondían 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  $\alpha = .83$ .

Para verificar que las decisiones derivadas de la metodología aplicada fueron cedidas por el maestro y aceptadas por el alumno se utilizó la *Escala de Responsabilidad del Alumno en la Evaluación en Educación Física* (Moreno, Cervelló, y Vera, 2006). La escala pretende conocer la importancia que los alumnos le conceden a la cesión de responsabilidad en la evaluación. Está compuesta de dos factores, el primero formado por cinco ítems hace referencia al valor que los alumnos le dan a la cesión de responsabilidad que el educador les otorga para su participación en el resultado de la evaluación (p. 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 alumno en la cesión de responsabilidad en el proceso de la evaluación (p. 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 los alumnos tienen en la evaluación de la asignatura, determinado por la percepción del papel participativo que tiene el alumno de su evaluación y la de sus compañeros. Las respuestas se contestaban mediante una escala tipo Likert cuyas puntuaciones oscilaban entre 0 (*totalmente en desacuerdo*) y 100 (*totalmente de acuerdo*). 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*

Se administraron los cuestionarios al comienzo del segundo trimestre del curso 2005/06, formado por tres unidades didácticas: “actividades con bote de balón”, “iniciación al minibasket” e “iniciación al balonmano”, con un total de 23 sesiones, y se volvieron a administrar al término del trimestre.

Los contenidos a impartir fueron los mismos en todos los grupos, en el grupo experimental se dividió cada unidad didáctica en tres momentos diferenciados: una primera fase de reproducción del conocimiento, una segunda fase donde se cedía responsabilidad a los alumnos en la elección de los objetivos de enseñanza, la construcción de las tareas y una tercera donde se les pedía su colaboración en la evaluación. En el grupo control, el desarrollo de los contenidos de enseñanza se realizó mediante la experiencia dirigida del profesor.

## RESULTADOS

Se realizó un análisis preliminar multivariante. No se encontraron diferencias significativas (Wilk's  $\Lambda = .88$ ,  $F(6, 89) = 1.94$ ,  $p = .081$ ), por lo que se partía de dos grupos que no mostraron diferencias antes de la intervención.

En la Tabla 1 se realizó un análisis de medidas repetidas, donde se utilizó la prueba de ajuste de Bonferroni para comprobar a favor de qué grupo existían diferencias. Se encontraron diferencias significativas entre grupos para el factor valor ( $F = 16.59$ ,  $p < .001$ ) y el factor rol ( $F = 23.12$ ,  $p < .001$ ).

La Tabla 2 muestra un análisis multivariante para el género. Se observan diferencias significativas en el grupo experimental en el factor valor ( $F = 5.61$ ,  $p < .01$ ) a favor de las chicas, y en el grupo control (Wilk's  $\Lambda = .45$ ,  $F(6, 39) = 2.01$ ,  $p < .01$ ), en el factor competencia físico-deportiva ( $F = 13.06$ ,  $p < .001$ ) a favor de los chicos.

**Tabla 1. Análisis de medidas repetidas por grupo.**

Grupos		Cesión de responsabilidad (n = 49)			Tradicional (n = 47)		F	p
		$\alpha$	M	DT	M	DT		
Valor de la cesión de responsabilidad	Pretest	.70	55.03	19.32	57.48	21.07	16.59	.000
	Postest	.76	73.53	15.90	50.79	18.76		
Rol en la cesión de responsabilidad	Pretest	.77	43.50	22.89	39.86	21.70	23.12	.000
	Postest	.85	70.17	15.79	24.50	16.66		
Competencia percibida	Pretest	.87	57.24	20.75	62.02	20.21	1.17	.193
	Postest	.83	61.32	16.36	60.76	17.46		

**Tabla 2. Análisis multivariante por grupo de la fase postest.**

Grupos	Factores	Cesión de responsabilidad	Tradicional
		Género	Género
		F	F
Valor de la cesión de responsabilidad		5.61*	1.14
Rol en la cesión de responsabilidad		.11	3.16
Competencia percibida		.37	13.06**
Wilk's $\Lambda$		.35	.45
F		1.24	2.01*

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

## DISCUSIÓN

Se observan diferencias en el género en la importancia concedida a la cesión de responsabilidad y en la percepción de competencia físico-deportiva. El esfuerzo individual que los alumnos utilizan en la realización de las actividades y que mediatiza el crecimiento del dominio de competencia parece estar condicionado por la elección de la actividad a realizar y la organización del trabajo cooperativo, lo cual, determinará 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. 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 comporta en el género, y que debe cuidarse para que la influencia de la responsabilidad en la percepción de competencia físico deportiva se dirija hacia un plano motriz y social.

La investigación de Wallhead y Ntoumanis (2004) reveló que una mayor percepción de autonomía en el alumnado predice la percepción de satisfacción, esfuerzo y competencia. Parece que la libertad de un individuo a participar en una actividad física por el valor de disponer de sus propias respuestas motrices como válidas y adecuadas puede estar definiendo el éxito en las realizaciones. Otras investigaciones (Prusak, Treasure, Darst, y Pangrazi, 2004; Ward, 2006) han señalado a la percepción de autonomía responsable de niveles más altos de

motivación intrínseca. En este sentido, la utilización de climas motivacionales centrados en la cesión de responsabilidad y el trabajo cooperativo introduce al alumnado en la posibilidad de crear situaciones específicas que guardan relación con los intereses de género. Estas situaciones vienen determinadas por la creación de un contexto de trabajo donde las motivaciones sean transmitidas por los iguales dentro del interés que para el adolescente supone el proceso de socialización. La participación en la creación de las situaciones de aprendizaje y la toma de decisiones respecto de la eficacia en la resolución de las tareas, participando en la evaluación y calificación, puede permitir a las chicas experiencias positivas en la práctica de actividades físico-deportivas, lo que a su vez provoca percibir con eficacia las tareas realizadas y mejorar su sentimiento de competencia.

Por tanto, del mismo modo que parece necesario la instrucción del profesorado en situaciones de reproducción del conocimiento, facilitando el trabajo de los contenidos de aprendizaje en experiencias dirigidas por el educador, parece también importante decir que esos contenidos deben someterse a un proceso de interiorización individual donde cada alumno alcance la comprensión de la habilidad personal a partir de la creación de su propio contexto de aprendizaje. Esta situación viene facilitada por la utilización de estrategias como la cesión de responsabilidad al alumnado y el trabajo cooperativo, las cuales, permiten que los intereses y preferencias del género cobren un papel importante en el desarrollo de las programaciones. A este respecto González (2005) ha señalado la transmisión de una educación física masculinizada, donde el abordaje de los contenidos se presenta tradicionalmente ligado al sexo masculino. En este sentido, el trabajo de Solmon, Lee, Belcher, Harrison, y Wells (2003) revelaba 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.

Posiblemente, facilitar al género la orientación de las tareas de aprendizaje a través de la utilización de estrategias planificadas para tal fin, provoca en las chicas una actitud favorable a la cesión de responsabilidad que tiene sus efectos en la percepción de competencia. Así, la investigación de Chen y Shen (2004) indicaba que si el alumnado presentaba un bajo nivel de habilidad y se le orientaba a la consecución de una meta, perdía el interés, evitaba las tareas de difícil aprendizaje y atribuía el éxito o el fracaso a la norma impuesta en la habilidad, provocando la aprobación de éxito y evitando el fracaso; mientras que si el alumnado 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.

Futuras investigaciones deberán avanzar en la búsqueda de estrategias que permitan cobrar vida a las variables objeto de este estudio en función de su aplicación a la técnica de enseñanza del docente. De la misma manera, proponemos la incorporación de variables como el tipo de centro y la edad, para comprobar como evoluciona la percepción de competencia a lo largo del tiempo cuando se cede responsabilidad al alumnado para que participe en la construcción de las tareas de enseñanza-aprendizaje.

## REFERENCIAS

- Alonso, N., Martínez Galindo, C., Moreno, J. A., 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.
- 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.

- 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.
- 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, 23-34.
- 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.
- 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 del Deporte*, 18, 431-444.
- Hagger, M. S., Biddle, S. J. H., y Wang C. K. J. (2005). Physical self-concept in adolescence: Generalizability of a multidimensional, hierarchical model across gender and grade. *Educational and Psychological Measurement*, 65, 297-322.
- Harris, J. R. (1999). Las barreras del género. En J. R. Harris (Ed.), *El mito de la educación* (pp. 288-297). Barcelona: Grijalbo.
- Mañano, 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.
- Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2005). Physical self-perception in Spanish adolescents: effects of gender and involvement in physical activity. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291-311.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y Vera, J. A. (2006). Evaluación participativa y cesión de responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, 340, 731-754.
- Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, P. W., y Pangrazi, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-29.
- 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”. *Motricidad*, 12, 151-168.
- Severiens, S. E., y Ten Dam, G. T. M. (1994). Gender differences in learning styles: A narrative review and quantitative meta-analysis. *Higher Education*, 27, 487-501.
- 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., 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. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 261-279.
- 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.
- Wallhead, T. L., y Ntoumanis, N. (2004). Effects of sport education intervention on students’ motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18.
- Ward, P. (2006). What we teach is as important as how we teach it. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 77(8), 23-24.
- 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.