

# Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de educación física

## Effects of transferring responsibility for evaluation of motivation and perceived competence in physical education lessons

Juan Antonio Moreno Murcia

*Universidad de Murcia. Facultad de Ciencias del Deporte. Murcia, España.*

José Antonio Vera Lacárce

*Universidad de Murcia. Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes. Murcia, España*

Eduardo Cervello Gimeno

*Universidad Miguel Hernández de Elche. Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche. Departamento de Psicología de la Salud. Elche (Alicante), España*

### Resumen

El estudio se centró en conocer los efectos que una metodología basada en la cesión de responsabilidad en la evaluación tenía en la motivación y la competencia percibida en alumnado de sexto de primaria en el aula de educación física. Se presenta un estudio preliminar con 96 escolares de edades comprendidas entre los 11 y 12 años, divididos en dos grupos experimentales ( $n = 49$ ), y dos grupos control ( $n = 46$ ) sin experiencia en la utilización de una metodología participativa centrada en la cesión de responsabilidad al alumnado. El procedimiento a seguir al comienzo de cada unidad didáctica en el grupo experimental fue la utilización de un estilo de enseñanza basado en la instrucción directa. La cesión de responsabilidad al alumnado en la organización del aula cambió el estilo de enseñanza hacia la búsqueda y el descubrimiento. Mientras, el grupo control realizó todas las unidades didácticas a través de un

estilo de enseñanza basado únicamente en la instrucción directa. Los instrumentos administrados fueron el cuestionario de percepción de éxito (POSQ), el *cuestionario de percepción de estrategias motivacionales en las clases de educación física (CPEMEF)*, el *factor competencia percibida de la PSQ* y el *factor rol del alumno en la cesión de responsabilidad en la evaluación de la (ERAEFF)*. La intervención tuvo lugar durante un curso escolar con pretest y postest. Los resultados presentaron una disminución de la orientación disposicional al ego y el clima ego, así como la pérdida de las diferencias de género encontradas en la competencia percibida y la orientación disposicional a la tarea.

*Palabras clave:* cesión de responsabilidad, evaluación, orientación disposicional, clima motivacional, competencia percibida, educación física

### **Abstract**

The study focused on understanding the effects resulting from the application of a methodology based on the transfer of responsibility in evaluation. The effects of this methodology were analysed via the motivation and competence showed by sixth grade students in Physical Education lessons at primary school. A total of 96 students, aged between 11 and 12 years, were separated into two experimental groups (n=49) and two control groups (n=46). They had no prior experience of the use of a methodology based on the transfer of responsibility to the student. Participants' motivation and competence were evaluated via the *perception of success questionnaire (POSQ)*, the *perception of motivational strategies during the physical education lesson questionnaire (CPEMEF)*, the *perceived competence of the questionnaire (PSQ) factor*, and the *student's role in the transfer of responsibility for the evaluation on the ERAEFF scale*. The questionnaires were delivered during the school year, with pre-test and post-test. The results showed a decrease in 'ego goal orientation' and 'ego climate', as well as the loss of differences owing to gender found in the perceived competence, and the dispositional orientation in the task.

*Key Words:* transfer of responsibility, evaluation, dispositional orientation, motivational climate, perceived competence, physical education.

## Introducción

La autonomía juega un papel importante en el impacto que tiene sobre los factores situacionales que afectan a la motivación. Así, las investigaciones (Vallerand y Rousseau, 2001) han informado de niveles más altos de motivación intrínseca en aquellos alumnos a los que se les permitía elegir las tareas en el aula de Educación Física. Esta participación construida desde la autonomía de acción resulta necesaria si el aumento en la valoración de las clases se ha visto mejorado cuando el docente ha generado un clima motivacional que proporciona autonomía y responsabilidad al alumno (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa, 2004; Duda, 2001; Jiménez, Iglesias, Santos Rosa, y Cervelló, 2003; Roberts, 2001). De este modo, las oportunidades de los alumnos para participar en la evaluación han presentado efectos positivos en la motivación intrínseca cuando se han planteado desde estilos de enseñanza que suministran a los alumnos la oportunidad de elegir y de tomar decisiones (Hassandra, Goudas, y Chroni, 2003).

Pero, la determinación de la responsabilidad a través del compromiso del alumno resulta preocupante para el docente cuando a los alumnos se les ceden responsabilidades, no solamente por los problemas iniciales en el control de la clase sino *porque* el rumbo que la participación toma, puede generar desconcierto en el contexto de logro. La relación entre el sistema instruccional y el organizativo que el grupo de trabajo genera puede balancear las orientaciones motivacionales desde la preocupación por la maestría en la tarea a la comparación con el resto de compañeros, lo cual, afecta al sentimiento de autoeficacia.

La necesidad de percibir con eficacia las tareas realizadas generando sentimiento de competencia fue expuesta por Bandura (1987) como el motivo que más influencia tenía en la vida del alumno. Autores como Gutiérrez (2000) y Martens (1996) indican que las experiencias negativas en la práctica de actividad física hacen que las personas se consideren menos competentes. En este sentido, la teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989) *sugiere* que la intervención de un alumno en un contexto de logro es evaluada de forma diferente. *Hay alumnos* que perciben que el éxito en la actividad se consigue mediante la superación de los demás y la demostración de mayor capacidad y rendimiento (*orientación hacia el ego*), existiendo una diferenciación entre la habilidad y la capacidad personal, otros perciben este éxito definido por el dominio de la tarea, el esfuerzo y el progreso personal (*orientación hacia la tarea*), considerando que no existen diferencias entre la habilidad y el esfuerzo, por lo que un gran esfuerzo supone una gran habilidad (Li y Lee, 2004).

Los estados de implicación del alumno cuando se cede responsabilidad en las tareas de evaluación parecen constituir junto con el clima de aula la motivación adecuada en el desarrollo de programas donde prima la conducta responsable en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, las investigaciones establecen relaciones significativas entre la *orientación hacia la tarea* y un clima que implica a la tarea y entre la *orientación hacia el ego* y un clima que implica al ego (Digelidis, Papaioannou, Lapidis, y Christoulidis, 2003; Escartí y Gutiérrez, 2001; Weigand y Burton, 2002). Igualmente Papaioannou, Marsh, y Theodorakis (2004) encontraron que la transmisión de *un clima que implicaba al ego disminuía la orientación hacia la tarea, y que la transmisión de un clima que implicaba a la tarea disminuía la orientación hacia el ego. La orientación hacia la tarea se encuentra relacionada con un nivel de motivación intrínseca más elevado ya que la actividad es un fin en sí misma mientras que la orientación hacia el ego es un medio para conseguir el fin* (Cervelló, Escartí, y Balagué, 1999).

Los mecanismos para responsabilizar a los alumnos en la evaluación hacen referencia al interés en la organización e implicación de las tareas de aprendizaje. Las investigaciones de Chen y Shen (2004) y Wallhead y Ntoumanis (2004), *mostraron* que el interés es más elevado cuando el aprendizaje se orienta *hacia la* tarea que cuando se hace al rendimiento. 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. Mientras si el alumno se hacía partícipe de su maestría incrementaba la motivación hacia la participación, pues definía el éxito en base al esfuerzo individual. Así, numerosas investigaciones apuntan hacia que los individuos *orientados hacia 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; Wang y Biddle, 2001).

Las estrategias sobre cesión de responsabilidad irán 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 grupal en el desarrollo de la habilidad. Esta cesión de responsabilidad al alumno empieza por la elección de los objetivos, su discusión y puesta en práctica. Como apuntaban Del Valle, Ruiz, Vega, Velázquez y Díaz (2005) *el profesorado* debe desarrollar en sus alumnos la capacidad de reflexionar críticamente sobre sus propias acciones y su aprendizaje. Esta forma de construcción del conocimiento parece tener más efectividad si los alumnos aprenden a evaluar las tareas (Barbier, 1993).

Por otro lado, las investigaciones que relacionan el género con los criterios de percepción de éxito, revelan una mayor *orientación hacia el ego* por parte de los chicos y/o una mayor *orientación hacia la tarea* en las chicas (Carr y Weigand, 2001; Escartí, Cervelló, y Guzmán, 1996; Xiang, McBride; Guan, 2004). Sin embargo, Santos Rosa (2003) encuentra que los chicos estaban más orientados *hacia la tarea* que las chicas, y Alonso, Martínez, Moreno y Cervelló (2005) apuntaban que los chicos estaban más orientados hacia el ego y la tarea que las chicas. Del mismo modo, las investigaciones muestran una relación positiva y significativa del género masculino con el clima motivacional que implica al ego y una relación positiva y significativa del género femenino con el clima que implica a la tarea (Alonso et al., 2005; Carr y Weigand, 2001; Ntoumanis y Biddle, 1999; Santos-Rosa, 2003). El predominio en los varones a que el logro y la motivación este determinado por 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, las chicas prefieren la interacción con sus compañeros al dominio de la habilidad, lo que afecta a la competencia percibida (Ruiz, Graupera, Rico y Mata, 2004).

La cesión de responsabilidad al alumno no está exenta de esta situación, los 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 demostración de mayor capacidad, mientras que en las niñas la carencia en el tiempo de práctica, consecuencia del énfasis en la relación, produce falta de importancia en el progreso de la habilidad, lo que puede hacerse manifiesto en las decisiones de autoevaluación. Por ello, consideramos que la utilización de estrategias docentes debería considerar escenarios en los que el clima motivacional sea favorable a ambos géneros. En este sentido, Dyson, Griffin y Hastie (2004) apuntaban a un entorno cooperativo como un medio adecuado para el desarrollo y aprendizaje de habilidades. Según los resultados de estas últimas investigaciones se hipotetiza que una cesión de responsabilidad en la evaluación que de prioridad a las preferencias cooperativas influirá en la motivación y en la relación del género con la percepción de competencia motriz.

Así pues, el objetivo que la investigación persigue es analizar los efectos de la cesión de responsabilidad en la evaluación sobre los criterios de percepción de éxito, el clima de aula y la competencia motriz percibida.

## Método

### Participantes

El alumnado participante en el estudio pertenecía al último curso de Educación Primaria ( $N = 96$ ) y se encontraba dividido 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 ( $M = 11$  años y dos meses,  $DT = .42$ ). 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. De los 96 participantes, 17 no practicaban actividad física-deportiva en horario extra-escolar, 20 lo hacían una vez por semana, 35 practicaban dos o tres veces por semana, y 24 más de tres veces por semana.

El profesorado participante tenía entre ocho y diez años de experiencia en la enseñanza de la educación física. Ambos fueron alumnos de las primeras promociones de maestros especialistas en educación física en la Universidad de Murcia.

### Instrumentos

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

Utilizamos la versión en español (Cervelló, Escartí, y Balagué, 1999; Martínez Galindo, Alonso y Moreno, 2006) del Cuestionario de Percepción de Éxito (Roberts y Balagué, 1991; Roberts, Treasure, y Balagué, 1998) para medir las orientaciones de meta disposicionales de los escolares en las clases de educación física. El cuestionario lo componían doce ítems, seis de los cuales respondían al factor «orientación hacia la tarea» del alumno (p. ej. «En clase de educación física siento que tengo éxito al trabajar duro») y los otros seis, al factor orientación hacia el ego del alumno (p. ej. «En clase de educación física siento que tengo éxito cuando derroto a los demás»). Los ítems van precedidos de la frase «En las clases de educación física siento que tengo éxito....». Las respuestas a dicho cuestionario eran cerradas y respondían a una escala tipo Likert que oscilaba desde 0, valor que correspondía a *totalmente en desacuerdo*, a 10 valor correspondiente a *totalmente de acuerdo* con lo que se le planteaba. Se obtuvieron alphas en la toma pre y post de .79 y .88 para la subescala tarea y de .81 y .86 para la subescala ego.

## **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 transmite el docente. Dicho cuestionario constaba de 24 ítems, doce de los cuales hacían referencia al factor «Percepción de Estrategias Motivacionales que implicaban a la Maestría» (p. ej. «Creo que nuestro profesor confía en nuestra responsabilidad para realizar las tareas que nos propone»). El segundo factor formado por otros doce ítems, correspondía a conductas del *profesorado* que inducían a la «Percepción de Estrategias Motivacionales que implicaban al Rendimiento» (p. ej. «Mi profesor no nos deja ninguna responsabilidad»). 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 10 que indicaba que el *alumnado* estaba *totalmente de acuerdo* con lo que se le planteaba. Los ítems estaban precedidos por la frase «En las clases de educación física...». La fiabilidad pre y post obtenida fue de .71 y .74 para el *clima implicante a la tarea* y .76 y .74 para el *clima implicante al ego*.

## **Competencia percibida**

Utilizamos el factor *competencia percibida* de la versión española (Moreno y Cervelló, 2005) del Physical Self-Perception Profile (Fox, 1990; Fox y Corbin, 1989). Dicho factor se componía de seis ítems (p. ej. «Soy muy bueno en casi todos los deportes y también realizando ejercicios físicos») que se respondía mediante 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 al *alumnado*. Los ítems van precedidos de la frase «Cuando realizo actividad física...». La fiabilidad pre y post obtenida fue de .80 y .86.

## **Rol del alumnado en la cesión de responsabilidad en la evaluación**

Utilizamos el factor *rol en la cesión de responsabilidad* de la escala de responsabilidad del *alumnado* en la evaluación en educación física (Moreno, Vera, y Cervelló, 2006). El factor se componía de seis ítems (p. ej. «El maestro me pregunta la opinión que tengo de mi evaluación») que se respondía mediante 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*. Los ítems iban precedidos de la frase «Creo que en la clase de educación física...». La fiabilidad pre y post fue de .78 y .85.

## 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 el director del centro, los padres de los alumnos y el claustro de maestros.

Los cuestionarios administrados para analizar las variables objeto de estudio se pasaron las primeras semanas de octubre del curso 2004-05 y se volvieron a repetir las dos últimas semanas del mes de mayo, todo ello, sin la presencia en el aula del *profesorado* de educación física. Se utilizaron dos días para su cumplimentación en semanas alternas, utilizando para ello el comienzo de la clase. En la primera cumplimentación se rellenó el factor competencia percibida y el cuestionario de percepción de éxito y en la segunda el de estrategias motivacionales y el factor rol del *alumnado* en la cesión de responsabilidad. Este factor pretendía verificar que las decisiones objeto de análisis fueron cedidas por el *profesorado* y aceptadas por el alumnado. 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. El profesorado de los grupos planificó conjuntamente siete unidades didácticas divididas en 60 sesiones que se distribuyeron a lo largo del curso escolar. Los contenidos a impartir fueron los mismos en todos los grupos. La selección del profesorado participante se realizó a partir de entrevistas llevadas a cabo antes de la investigación con el fin de seleccionar los grupos según creencias diferentes en la utilización de las estrategias de enseñanza aplicadas al aula de educación física.

En el grupo experimental 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 todos los alumnos las realizaban al mismo tiempo, la primera actividad, la segunda y así sucesivamente. A mitad de las sesiones que conformaban la unidad comenzaba una segunda fase donde se cedía responsabilidad a los alumnos 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 a partir de la similitud de objetivos elegidos. Esta elección de los objetivos se realizaba por escrito en una ficha que facilitaba el maestro para su posterior discusión. Del mismo modo, anexo a la ficha de objetivos, se administraba al alumno otra ficha donde se hacían constar las capacidades a desarrollar.

Existía un alumno-responsable que se encargaba de transmitir las impresiones del maestro sobre el trabajo del grupo.

Por último, una tercera fase donde se les pedía su colaboración en la evaluación del trabajo realizado. Para la participación en la evaluación de la unidad entregaban la ficha de objetivos, donde escribían el grado de consecución de los objetivos planteados al inicio de la unidad, y cómo consideraban su evaluación según las capacidades a observarse. Para la participación en la evaluación trimestral, se convocaba una asamblea de evaluación donde cada alumno a través de dos fichas de evaluación diseñadas para todo el curso, una individual, donde se defendía la calificación que cada alumno se daba y otra colectiva donde se vertían opiniones de los compañeros de grupo, se les cedía responsabilidad en un espacio reservado en el boletín de calificaciones.

El maestro 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. En el grupo control la elección de tareas y la evaluación eran responsabilidad del maestro.

Para comprobar si existían diferencias significativas entre los sistemas de organización sobre la gestión del tiempo, utilizamos una hoja informatizada de registro del tiempo de clase donde se analizó en una sesión por trimestre para cada uno de los estilos de enseñanza, el tiempo de atención (TAA), tiempo que el maestro dedica a explicar una tarea y corregir a los alumnos, el tiempo de organización (TOA), tiempo que se dedica a colocar y retirar material y a organizar a los alumnos en la tarea, el tiempo de actividad motriz (TAM) dedicado a practicar actividad física, y el tiempo de imprevistos (TI), pérdidas de tiempo que ocurren en las clases.

### **Diseño y análisis estadístico**

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 de los alumnos en un sistema de organización de varios subgrupos). Las variables dependientes fueron las orientaciones de meta, las estrategias motivacionales, la competencia motriz percibida y el papel del alumno en la cesión de responsabilidad.

Se realizaron diferentes pruebas estadísticas, cálculo del coeficiente alpha de Cronbach que nos permitió conocer la consistencia interna de los instrumentos y de cada uno de los factores resultantes, igualmente se calcularon las medias y desviaciones estándares de todos los factores. Con la prueba de correlaciones bivariadas pretendíamos conocer si las relaciones entre variables habían sufrido modificaciones tras el programa de intervención. Para valorar los efectos del programa se utilizó una prueba t para muestras relacionadas.

## Resultados

### Análisis Preliminar

Se realizó un análisis intragrupo de medidas repetidas. La prueba de esfericidad (prueba de Maunchly) para comprobar la homogeneidad de varianzas entre los distintos tiempos que formaban cada variable independiente determinó un valor no significativo ( $p > .05$ ). No existían diferencias dentro de los sistemas de organización entre la distribución del tiempo de clase. Los resultados del test de comparaciones múltiples de Bonferroni mostraron diferencias significativas, la fase de reproducción del conocimiento tenía mayor tiempo de organización ( $p < .05$ ) y de atención ( $p < .001$ ) y menor tiempo de actividad motriz ( $p < .05$ ) que la fase de producción del conocimiento de los alumnos.

Se realizó un MANOVA con los grupos experimentales y las variables edad (11 y 12 años) y género considerando como variables dependientes las orientaciones de meta disposicionales, las estrategias motivacionales, la competencia motriz percibida y el papel del alumno en la cesión de responsabilidad. Se encontraron diferencias significativas (Lambda de Wilks = .69,  $F(6,89) = 3.59, p < .01$ ) en la variable género, los chicos mostraban mayores puntuaciones en la orientación disposicional a la tarea y la competencia percibida que las chicas.

Igualmente, se realizó un ANOVA por grupos (control y experimental), con los datos pre considerando como variable dependiente el papel del alumno en la cesión de responsabilidad. No se encontraron diferencias significativas ( $F = 3.56, p > .01$ ) por lo que se parte de grupos homogéneos que no muestran diferencias entre ellos en el papel que juegan los alumnos en la cesión de responsabilidad en la evaluación.

## Análisis de correlación

En la Tabla I se observa como en las diferencias de las correlaciones entre los datos pre y post destaca que la orientación hacia la tarea (pre) correlacionaba positivamente con la orientación hacia el ego y la competencia percibida, mientras que en los datos (post) lo hacía con el clima implicado hacia la tarea. Destacar también que el clima que implica hacia la tarea (pre) correlacionaba negativamente con el clima que implicaba hacia el ego y en los datos (post) lo hacía positivamente hacia la competencia percibida.

TABLA I. Coeficientes Alpha de Cronbach y correlaciones bivariadas de las variables (pre y post)

	.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Orientación Tarea (pre)	.79	-	.38**	.14	.14	-.01	.11	.12	.16	.32*	.20	.04	.16
2. Orientación Ego (pre)	.81	-	-	.00	.52**	-.00	.44**	.03	.34*	.25	.07	-.06	.11
3. Orientación Tarea (post)	.88	-	-	-	-.12	.24	-.06	.60**	-.29*	.22	.26	-.08	.24
4. Orientación Ego (post)	.86	-	-	-	-	-.06	.35*	-.12	.40**	.53**	.04	.02	-.07
5. Clima Tarea (pre)	.71	-	-	-	-	-	-.38**	.16	-.00	-.04	-.06	.34*	.05
6. Clima Ego (pre)	.76	-	-	-	-	-	-	-.10	.41**	.27	.08	-.22	.14
7. Clima Tarea (post)	.74	-	-	-	-	-	-	-	-.45**	.01	.47**	.08	.35*
8. Clima Ego (post)	.74	-	-	-	-	-	-	-	-	.25	.09	.00	-.15
9. Competencia (pre)	.80	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.21	-.12	-.05
10. Competencia (post)	.83	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.13	.22
11. Rol del alumno (pre)	.78	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.24
12. Rol del alumno (post)	.85	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

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

## Efectos de la intervención en el programa

La Tabla II muestra los resultados para cada una de las variables dependientes antes y después de la intervención en ambos programas. La prueba t para muestras relacionadas reveló que el grupo experimental descendió significativamente en la *orientación hacia el ego* ( $p < .001$ ) y el clima implicante al ego ( $p < .001$ ), incrementando significativamente en la *orientación hacia la tarea* ( $p < .01$ ), el *clima implicante a la tarea* ( $p < .01$ ) y el rol del alumno en la cesión de responsabilidad ( $p < .001$ ). En contraste, el grupo control mostró un descenso significativo en el *clima implicante a la tarea* ( $p < .01$ ) y el rol del alumno en la cesión de responsabilidad ( $p < .001$ ).

Para comprobar los efectos de interacción en los grupos experimentales entre la edad, el género y las variables dependientes competencia percibida y orientación

disposicional a la tarea se realizó un análisis multivariante, no observando diferencias significativas ( $\Lambda$  de Wilks = .84,  $F(6,89) = 2.54, p > .01$ ). Se realizó un ANOVA por grupos (control y experimental), con los datos post considerando como variable dependiente el papel del alumno en la cesión de responsabilidad, se encontraron diferencias significativas ( $F = 8.48, p < .001$ ). Los grupos experimentales percibían la cesión de responsabilidad del educador con más énfasis ( $M = 7.01, DT = 1.57$ ) que los grupos de control ( $M = 2.45, DT = 1.66$ ).

TABLA II. Prueba t para muestras relacionadas ( $M \pm DT$  de las variables antes y después de la intervención).

Variable dependiente		Grupo experimental (n = 49)		Grupo Control (n = 47)	
		M	DT	M	DT
Orientación tarea	Pre	6.93	1.60	7.51	1.79
	Post	8.19*	1.58	7.22	7.99
Orientación ego	Pre	5.01	2.88	5.86	2.42
	Post	3.57**	1.80	6.08	2.23
Clima tarea	Pre	6.60	1.38	7.29	1.30
	Post	7.37*	1.43	6.85*	1.67
Clima ego	Pre	3.33	1.80	3.13	1.58
	Post	2.04**	1.28	3.05	1.80
Competencia percibida	Pre	6.40	2.01	6.20	2.02
	Post	6.60	1.38	6.08	2.23
Rol del alumno en la cesión de responsabilidad	Pre	4.35	2.28	3.52	1.97
	Post	7.01**	1.57	2.45*	1.66

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

## Discusión

El propósito del estudio fue analizar los efectos que la cesión de responsabilidad en la evaluación tenía sobre los criterios de percepción de éxito, el clima de aula y la competencia motriz percibida. Tras la aplicación del programa de cesión de responsabilidad se plantea la existencia de una relación positiva y significativa entre la orientación hacia la tarea y el clima implicante a la tarea y la orientación hacia el ego y el clima implicante al ego que se presenta acorde con los resultados encontrados por diferentes autores (Escartí y Gutiérrez, 2001; Weigand y Burton, 2002; Xiang y Lee, 2002; Digelidis et al., 2003; Gano-Overway y Ewing, 2004). Por otro lado, la relación negativa y significativa de la orientación hacia la tarea (post) y el clima implicante al ego (post)

y la relación negativa de la orientación hacia el ego con el clima implicante a la tarea, refleja que la transmisión de un clima implicante a la tarea puede disminuir la orientación hacia el ego, y que la transmisión de un clima implicante al ego tiene los mismos efectos con la orientación hacia la tarea (Escartí y Gutiérrez, 2001; Digelidis et al.; 2003; Papaioannou et al., 2004). Esto nos hace pensar que la utilización de un clima opuesto a las orientaciones de meta que confluyen en el aula puede afectar a un cambio en las mismas.

Así, parece que los alumnos a los que se les cede responsabilidad en la participación de las actividades de aula perciben un clima orientado a la tarea (Wallhead y Ntoumanis, 2004). En esta misma línea, la investigación de Yonemura, Fukugusakio, Yoshinaga y Takahashi (2003) apuntaba que la cesión de responsabilidad en la evaluación de la efectividad de las tareas orientaba a los alumnos al aprendizaje de la tarea.

La utilización de estrategias motivacionales centradas en la construcción de las tareas, la progresiva cesión de responsabilidad, y la autonomía en la evaluación parecen provocar en la percepción de competencia una relación cambiante en la percepción del clima de aula y las orientaciones de meta disposicionales. Los alumnos manifiestan positiva y significativamente su sentimiento de autoeficacia cuando se orientan hacia la tarea y al ego (inicial), al ego (final) y cuando perciben positiva y significativamente un clima implicante a la tarea (final) y negativamente un clima implicante al ego (final). No parece que la percepción de competencia venga definida exclusivamente por una sola orientación motivacional. Como expusieron Treasure, Duda, Hall, Roberts, Ames y Maehr (2001) los criterios de éxito pueden variar de una orientación a otra en función de la disposición del alumno, aspecto este que puede guardar relación con la forma de interactuar las variables motivaciones de aula, las orientaciones de los iguales, las familiares y las creencias personales.

Los cambios producidos tras la aplicación del programa afectan significativamente a la relación del género con la percepción de competencia y la orientación hacia la tarea. Mientras inicialmente se habían presentado diferencias significativas en la percepción de competencia, los chicos se percibían más competentes que las chicas, la cesión de responsabilidad había disminuido la percepción de autoeficacia en los chicos, y en el caso de las chicas se produce un ligero aumento no significativo que hace desaparecer las diferencias encontradas inicialmente. Referente a la orientación hacia la tarea las diferencias encontradas a favor de los chicos desaparecerían después de la cesión, continuando los chicos orientados hacia la tarea y al ego, mientras que las chicas aumentaban la orientación hacia la tarea, disminuyendo la orientación hacia el ego.

Parece que la cesión de responsabilidad produce en las chicas un aumento de la orientación motivacional a la tarea que se relaciona con una disminución de la orientación motivacional al ego, el clima implicante al ego, y al aumento de la percepción de competencia, mientras que en los chicos esta misma situación no produce aumentos significativos en la percepción de competencia. En este sentido, el estudio de Solmon, Lee, Belcher, Harrison y Wells (2003) *muestra* que cuando las chicas perciben la actividad más propia de hombres que de mujeres suelen mostrarse menos competentes. 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 hacia la tarea y las estrategias motivacionales que implican a la maestría y que configuran el proceso y el resultado de la evaluación pueden ser determinantes para la ausencia en la percepción de competencia deportiva tanto de chicas como chicos, por lo que deben ser hábilmente utilizadas. Además, el agrupamiento heterogéneo donde chicos y chicas tiene que unir intereses en el planteamiento de objetivos comunes bajo un clima de aula que implica a la tarea, puede plantear en los chicos problemas que afecten a su motivación. Esta falta de motivación se relaciona con el enfrentamiento de dos autoconceptos (Ruiz et al., 2004). 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.

Parece que 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. La implementación del trabajo cooperativo basado en la cesión de responsabilidad parece mejorar la motivación más en chicas que en chicos.

Finalmente, la tradición de una menor percepción de competencia deportiva en las chicas (Mañano, Ninot, y Bilard, 2004; Asçi, Asçi, y Zorba, 2005; Welk y Eklund, 2005), puede verse mejorada. El género es una subcultura que se engloba en una cultura dominante, y donde la primacía oculta de los valores masculinos hacen que la participación se haya propuesto desde este dominio, lo cual puede estar afectando a las percepciones del género femenino. Futuros trabajos deberían analizar si la diferente acogida de los géneros en la cesión de responsabilidad guarda relación con los hábitos sociales aprendidos y la edad en la que comienzan a manifestarse.

## Referencias bibliográficas

- 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*. V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad, Murcia, España.
- 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.
- BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- BARBIER, J. M. (1993). La evaluación de acciones. Objeto y función de la evaluación. En BARBIER (ed.), *La evaluación en los procesos de formación* (p. 260). Barcelona: Paidós.
- 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.
- 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., 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.
- DEL VALLE, S., RUIZ, L. M., VELÁZQUEZ, R. Y DÍAZ, P. (2005). Sabemos que contenidos aprenden los escolares en Educación Física? *European Journal of Human Movement*, 13, 87-106.
- 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.
- 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. (2001). Achievement goal research in sport: pushing the boundaries a clarifying some misunderstandings. En G. ROBERTS (ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- DYSON, B., GRIFFIN, L. L. Y HASTIE, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56, 226-240.
- 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. 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.
- FOX, K. R. Y CORBIN, D. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- 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.
- GUTIÉRREZ, M. (2000). Actividad física, estilos de vida y calidad de vida. *Revista de Educación*, 77, 5-14.
- 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.
- JIMÉNEZ, R., IGLESIAS, D., SANTOS ROSA, F. J. Y CERVELLO, 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. Santander, España.
- LI, W. Y LEE, A. (2004). A review of conceptions of ability and related motivational constructs in achievement motivation. *Quest*, 56, 439-461.
- LI, W. Y 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.
- MAÍANO, 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.

- MARTENS, R. (1996). Turning kids on to physical activity life time. *Quest*, 48(3), 303-310.
- MARTÍNEZ GALINDO, C., ALONSO, N. Y MORENO, J.A. (2006). *Análisis factorial confirmatorio del Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ)*. IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte. A Coruña, Xunta de Galicia.
- 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., VERA, J.A. Y CERVELLÓ, E. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, 340, 731-754.
- NICHOLLS, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- NTOUMANIS, N. Y BIDDLE, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- PAPAIOANNOU, A., MARSCH, 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.
- ROBERTS, G. C. Y BALAGUE, 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 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.
- RUIZ, L. M., GRAKUPERA, 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.
- SANTOS-ROSA, F.J. (2003). *Motivación, ansiedad y flow en jóvenes tenistas*. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura. Facultad de Ciencias del Deporte, Cáceres.
- 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.

- 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.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. Y HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en educación física. En J. L. HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, R. VELÁZQUEZ BUENDÍA, D. ALONSO CUIEL, F. J. CASTEJÓN OLIVA, I. GAROZ PUERTA, C. LÓPEZ CRESPO, A. LÓPEZ RODRÍGUEZ, A. MALDONADO RICO Y M. R. MARTÍNEZ GORROÑO (eds.), *La evaluación en Educación Física: Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 11-33). Barcelona: Grao.
- VALLERAND, R. J. Y ROSSEAU, F. L. (2001). Intrinsic motivation in sport and exercise. En R. N. SINGER, H. A. HAUSENBLAS Y C. M. JANELLE (eds.), *Handbook of sport psychology* (394-398). New York: John Wiley & Sons.
- WALLHEAD, T. T. Y NTOUMANIS, N. (2004). Effects of sport education intervention on student's 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.
- 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.
- WELK, G. J. Y EUKLUND, B. (2005). Validation of the children and youth physical self perceptions profile for young children. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 51-65.
- 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., 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.

**Dirección de contacto:** Juan Antonio Moreno Murcia. Universidad de Murcia. Facultad de Ciencias del Deporte. Parque Almansa. 30730 San Javier (Murcia), España. E-mail: [morenomu@um.es](mailto:morenomu@um.es)