

## Relaciones entre la cesión de responsabilidad en la evaluación y la percepción de igualdad en la enseñanza de la educación física escolar

Relationships between the transfer of responsibility in assessment and the perception of equality in physical education classes

José Antonio Vera Lacárcel<sup>1</sup>, Remedios Moreno González<sup>1</sup>, Juan Antonio Moreno Murcia<sup>2</sup>

1. Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes. Universidad de Murcia

2. Universidad Miguel Hernández de Elche

### CORRESPONDENCIA:

Universidad Miguel Hernández de Elche

Edificio Torrevalillo

Avenida de la Universidad, s/n.

03202 Elche (Alicante)

j.moreno@umh.es

Recepción: mayo 2008 • Aceptación: noviembre 2008

### Resumen

El estudio se centró en conocer los efectos que una metodología centrada en la cesión de responsabilidad en la evaluación tenía en la percepción de igualdad y discriminación en alumnado de sexto curso de enseñanza primaria en el aula de educación física. La muestra estuvo compuesta por 96 escolares de edades comprendidas entre los 11 y 12 años, sin experiencia en la utilización de una metodología participativa. Los instrumentos administrados fueron el cuestionario de percepción de igualdad de trato-discriminación (*CPIDEF*) y la escala de responsabilidad del alumnado en la evaluación (*ERAEEF*). Los resultados mostraron un incremento en la percepción de igualdad de trato y una disminución de la discriminación en el alumnado participante en el programa de cesión de responsabilidad.

**Palabras clave:** Igualdad de trato, discriminación, cesión de responsabilidad, evaluación, educación física.

### Abstract

This study was carried out to assess the effects that a methodology based on the transfer of responsibility in assessment had towards the perception of equality and discrimination among the sixth grade pupils during physical education classes in primary school. The sample was composed of a total of 96 students between 11 and 12 years of age who did not have experience in the use of a participative methodology. The questionnaires utilized were the perception of equality and discrimination (*CPIDEF*) and the scale of student's responsibility in assessment (*ERAEEF*). The results demonstrated an increase in the perception of equality and a decrease in discrimination in the experimental group students.

**Key words:** Equality, discrimination, transfer of responsibility, assessment, physical education.

## Introducción

A pesar de los indudables beneficios físicos y psicológicos que aporta la actividad física practicada de forma regular en la mejora de la calidad de vida de quienes la practican (McAuley y Rudolph, 1995), existe una tendencia a que su práctica vaya disminuyendo con el paso de los años (Owen y Buman, 1992). Del mismo modo, y centrándonos en la variable referente al género, diferentes investigaciones han mostrado que la chicas adolescentes participan menos en las clases de educación física (Chepyator-Thomson y Ennis, 1997), así como que existe un incremento del número de chicas universitarias que abandonan la participación en actividades físicas-deportivas (Douthitt, 1994; Jaffee y Richer, 1993).

Diversas investigaciones (Eccles y Harold, 1991; Griffing, 1989; Lirgg, 1991) plantearon la evidente desigualdad en función del género llevada a cabo en las clases de educación física, dando lugar a la aparición de estereotipos masculinos y femeninos que deben ser abordados desde una construcción social, no enfrentada y común. Mientras, los chicos están más interesados en los juegos competitivos y manifiestan una conducta positiva hacia las actividades estimulantes y de riesgo, las chicas no muestran este interés hacia las confrontaciones agresivas y disfrutan de la manera correcta de jugar, más inclinadas en buscar oportunidades para aprender, participar y cooperar.

La dificultad de buscar estilos de enseñanza que promuevan la participación en las actividades físicas desde la igualdad y el entendimiento de las diferentes motivaciones, lleva en ocasiones a la primacía del género masculino dentro del aula de educación física, promoviendo diferencias significativas en la competencia deportiva, la habilidad, el nivel de participación y la autoestima respecto a las chicas (Kremer, Trew y Ogle, 1997; Van Wersch, 1997).

Sparkes (1990) defendía la necesidad de adoptar diferentes formas de conciencia pedagógica adaptándose así a las necesidades de las chicas y garantizando el entusiasmo y compromiso con la actividad a realizar. En este sentido, los estilos de auto-enseñanzas conceden al alumnado la capacidad de tomar decisiones en la preparación, desarrollo y evaluación de las tareas a partir de los intereses que les lleva a elegir la forma como van a trabajar las actividades negociadas con el educador. La elección del alumnado tiene en cuenta las preferencias de género en la orientación de las tareas, determinado por la autonomía en las realizaciones. El papel de mediador, que estos estilos permiten al educador cobrar dentro del aula, hace que los intereses que se originan según el género de pertenencia pue-

dan tratarse a partir de la negociación que el docente establece en el sistema de interrelaciones sociales, acercando al entendimiento las posturas del género.

De este modo, la cesión de responsabilidad en la evaluación plantea centrarse en los diferentes intereses que el género tiene en la práctica de actividades físicas, con la finalidad de favorecer las experiencias positivas, mejorar la igualdad de trato y evitar la percepción de discriminación a la que puede conducir el desarrollo de las tareas en el aula de educación física. La conformación de un clima de aula basado en la cesión de responsabilidad al alumnado viene a apoyar la necesidad de la creación de ambientes críticos en el desarrollo de sentimientos positivos hacia la actividad física (Derry, 2002), debido a que el alumnado que experimenta o percibe sensaciones negativas durante la relación con los iguales en ambientes de educación física, puede desarrollar ansiedad o sentimientos negativos que les conducirán a ser sujetos no participantes (Kunesh, Hasbrook, y Lewthwaite, 1992). La participación del alumnado en la evaluación, tanto en el proceso como en el resultado, establece un contexto de diálogo que puede ser canalizado utilizando la intervención a través del propio lenguaje, donde éstos puedan recoger las emociones y sentimientos que surgen en la evaluación de la práctica por boca de los propios protagonistas.

La presentación de una evaluación donde el aprendizaje de la habilidad no se produzca en contextos de éxito por la comparación con los otros, implica que el alumnado se encuentra satisfecho con el esfuerzo realizado, de acuerdo con lo que se pretendía trabajar y a la negociación mantenida con el educador. Por tanto, el criterio de rendimiento se muestra por el interés en la mejora de la preferencia elegida, siendo en este contexto donde la cesión de responsabilidad cobra su sentido para el establecimiento de un clima coeducacional donde chicos y chicas muestran a los otros los motivos de sus gustos.

Así, el propósito de este estudio fue analizar las relaciones que un programa de cesión de responsabilidad tenía en la percepción de igualdad de trato y discriminación según el sexo de pertenencia, y analizar los efectos que las variables objeto de estudio tenían sobre los grupos. Se hipotetizó que la cesión de responsabilidad en la evaluación al alumnado obtendría una menor discriminación de género y una mayor igualdad de trato.

## Método

### Participantes

La investigación se ha realizado con un total de 96 alumnos de edades comprendidas entre los 11 y

12 años, siendo la media de edad 11,17 años ( $DT = 0,42$ ). El alumnado estaba escolarizado en sexto curso de enseñanza Primaria y pertenecía a dos centros públicos situados en la comarca del Mar Menor de la Región de Murcia. La muestra estaba dividida en dos grupos experimentales con 49 alumnos de ambos géneros para cada grupo, grupo 1 (10 niñas y 14 niños), grupo 2 (9 niñas y 16 niños) y dos grupos control, grupo 3 (11 niñas y 12 niños) y grupo 4 (11 niñas y 13 niños).

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

### Instrumentos

Utilizamos el cuestionario de percepción de igualdad de trato y discriminación en educación física (CPIDDEF) para medir la percepción de igualdad de trato y discriminación percibida por el alumnado en clase de educación física. Este cuestionario fue creado por Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa (2004) y confirmado por Alonso, Martínez Galindo, y Moreno (2006), a partir de las categorías diseñadas en un estudio cualitativo realizado por Del Villar (1993) sobre la problemática en la actuación docente de los profesores noveles en las clases de educación física. El cuestionario consta de 19 ítems, 10 de los cuales pertenecen al factor conductas de igualdad de trato por parte del profesorado de educación física hacia el género del alumnado. Los otros 9 ítems corresponden al factor conductas de discriminación por parte del profesorado hacia el género del alumnado, e incluye ítems que hacen referencia a aspectos discriminatorios. Estos aspectos hacen referencia a la agrupación, tipos de evaluación, tiempo de atención, participación, expectativas previas de rendimiento y distribución de responsabilidades de chicos y chicas en clase de educación física. Las respuestas a dicho cuestionario son cerradas y se responden con una escala tipo Likert cuyos rangos de puntuación oscilan entre 0, valor que correspondía a *totalmente en desacuerdo*, y 100, valor correspondiente a *totalmente de acuerdo* con lo que se le planteaba. El cuestionario mostró unas alphas que oscilaban entre 0,82 y 0,76

para la subescala igualdad de trato y 0,70 y 0,73 para la subescala discriminación.

*Escala de responsabilidad del alumnado en la evaluación en educación física (ERAEEF)*. El cuestionario elaborado por Moreno, Vera y Cervelló (2006) se utilizó para conocer la importancia que el alumnado le concede a la cesión de responsabilidad en la evaluación, para ello, el instrumento se dividió en dos factores, el primero, compuesto por cinco ítems, hace referencia al valor que el alumnado tiene en la cesión de responsabilidad para su participación en el resultado de la evaluación. El segundo factor (seis ítems), denominado rol del alumnado en la cesión de responsabilidad en el proceso de la evaluación, hace referencia al grado de participación que tiene en la evaluación de la asignatura, determinado por la percepción del papel participativo. Las respuestas a dicho cuestionario son cerradas y responden a una escala tipo Likert cuyos rangos de puntuación oscilan entre 0, valor que corresponde a *totalmente en desacuerdo*, y 100, valor correspondiente a *totalmente de acuerdo* con lo que se le planteaba. El cuestionario mostró una fiabilidad de 0,70 y 0,77 para el factor valor de la cesión de la responsabilidad en el resultado de la evaluación y 0,73 y 0,85 en el factor rol del alumnado en el proceso de evaluación.

### Procedimiento

El permiso para llevar a cabo la investigación fue dado por el director del centro, los padres del alumnado y el claustro de maestros. Los cuestionarios administrados para analizar las variables objeto de estudio se pasaron las dos primeras semanas del curso, durante el mes de septiembre y las dos últimas, en el mes de junio, volviéndose a repetir a comienzo del siguiente curso escolar, todo ello, con la ausencia en el aula del maestro de educación física. Se utilizaron 15 minutos aproximadamente en su cumplimentación.

La selección del profesorado participante se realizó a partir de entrevistas llevadas a cabo antes de la investigación. El profesor de cada grupo manifestó creencias afines al estilo de enseñanza que tenía que desarrollar. 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. 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 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 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 alumnado otra ficha donde se hacían constatar las capacidades a desarrollar. Existía un alumno responsable que se encargaba de transmitir las impresiones del maestro sobre el trabajo del grupo.

En una tercera fase 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 el alumnado a través de dos fichas de evaluación diseñadas para todo el curso, una individual, donde se defendía la calificación que cada uno 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.

### Diseño y análisis estadístico

El diseño de la investigación fue de tipo cuasi-experimental pre-post-ret 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 y terminaba en la producción del conocimiento de los alumnos). Las variables dependientes fueron la percepción de igualdad de trato-discriminación, el valor hacia la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación y el papel desempeñado en el proceso de evaluación.

Se realizaron diferentes pruebas estadísticas, cálculo del coeficiente alpha de Cronbach que permitió conocer la consistencia interna de los instrumentos. Igualmente, se calcularon las medias y desviaciones estándares de todos los factores. Con la prueba de correlaciones bivariadas se pretendió conocer si las relaciones entre variables habían sufrido modificaciones tras el programa de intervención entre los sexos. Para valorar los efectos del programa se utilizó un análisis de medidas repetidas donde se presentaban las posibles diferencias entre cada una de las variables dependientes consideradas en las fases pretest, posttest y retención. El conocimiento de las diferencias entre cada uno de los grupos y los momentos de medida se realizó mediante la prueba de ajuste de Bonferroni.

## Resultados

### Análisis Preliminar

Se realizó una MANOVA de un factor por grupos (control y experimental), edad (11 y 12 años) y sexo con los datos pre, considerando como variables dependientes la percepción de igualdad de trato-discriminación, el valor que el alumnado le concedía a la cesión de responsabilidad y el rol que desempeñaban en el proceso de evaluación. No se encontraron diferencias significativas (Lambda de Wilks = 0,89,  $F(12, 108) = 0,51$ ,  $p = 0,603$ ) en ninguno de los factores, por lo que se partió de dos grupos que no mostraron diferencias entre ellos antes de la intervención.

### Análisis de correlación

En la Tabla 1 se observa cómo en las diferencias de las correlaciones entre los datos pre y post destacaba que el valor del alumnado hacia la cesión de responsabilidad y el papel que percibían en la cesión, se relacionaba positiva y significativamente con la percepción de igualdad de trato (post), mientras que al principio del curso, esta relación era positiva pero no significativa. En el caso de las chicas, esta diferencia es mayor. Del mismo modo, los factores que integran la escala de responsabilidad en la evaluación se relacionaban de forma negativa y significativa con la percepción de discriminación.

La retención mostraba que las relaciones existentes en los datos post se perdían en el caso de los chicos, mientras que para las chicas la cesión de responsabilidad continuaba teniendo relaciones significativas y positivas para la percepción de igualdad de trato y negativas para la discriminación.

**Tabla 1. Correlaciones bivariadas en el grupo experimental de chicas y chicos (pre, post y ret)**

		Variables Chicas Chicos							
		1	2	3	4	1	2	3	4
1. Valor del alumnado (Pre)	0,70	-	0,18	0,13	-0,03	-	0,15	0,16	-0,08
Valor del alumnado (Post)	0,76	-	0,46**	0,28**	-0,37**	-	0,23*	0,21*	-0,24**
Valor del alumnado (Ret)	0,75	-	0,23**	0,20*	-0,21*	-	0,13	0,12	-0,05
2. Rol del alumnado (Pre)	0,73	-	-	0,07	0,13	-	-	0,22*	-0,05
Rol del alumnado (Post)	0,85	-	-	0,36**	-0,29**	-	-	0,27**	-0,22*
Rol del alumnado (Ret)	0,76	-	-	0,24**	-0,22*	-	-	0,19	0,03
3. Igualdad de trato (Pre)	0,82	-	-	-	-0,21*	-	-	-	-0,29**
Igualdad de trato (Post)	0,76	-	-	-	-0,48**	-	-	-	-0,37**
Igualdad de trato (Ret)	0,82	-	-	-	-0,23*	-	-	-	-0,17
4. Discriminación (Pre)	0,70	-	-	-	-	-	-	-	-
Discriminación (Post)	0,73	-	-	-	-	-	-	-	-
Discriminación (Ret)	0,73	-	-	-	-	-	-	-	-

**Tabla 2. Tratamiento multivariado para comprobar el efecto por grupo**

Grupos	Variables	Cesión de responsabilidad (n = 49)		Tradicional (n = 47)		F	p
		M	DT	M	DT		
Valor del alumnado	Pretest	55,03	19,32	57,48	23,07	34,06	0,000
	Postest	73,53	15,90	50,99	18,77		
	Retención	75,91	15,24	48,12	20,45		
Rol del alumnado	Pretest	43,50	22,89	35,24	19,75	57,18	0,000
	Postest	70,17	15,79	24,50	16,66		
	Retención	62,99	22,75	28,93	14,35		
Discriminación	Pretest	30,92	20,26	35,10	23,87	15,78	0,000
	Postest	24,35	21,65	39,29	22,77		
	Retención	36,25	15,74	51,38	28,56		
Igualdad de trato	Pretest	76,80	19,15	81,70	13,96	4,30	0,041
	Postest	85,13	14,08	80,88	14,00		
	Retención	78,52	18,00	74,89	19,23		

### Efectos de la intervención en el programa

En la Tabla 2 y Figura 1, se muestra la comprobación del efecto por grupo, donde se encontraron diferencias significativas en el factor “igualdad de trato” ( $F = 4.3.05, p < 0,05$ ). Estas diferencias significativas fueron a favor del grupo donde se cedió responsabilidad entre el pretest y postest ( $p < 0,001$ ), desapareciendo en la relación entre el postest y la retención ( $p > 0,05$ ). El grupo de enseñanza tradicional no mostró diferencias significativas entre sus medias. Respecto al factor “discriminación” también se encontraron diferencias significativas ( $F = 15,783, p < 0,001$ ). Las diferencias fueron a favor del grupo donde se cedió responsabilidad entre el pretest y la retención ( $p < 0,05$ ), mientras que también se encontraron diferencias significativas ( $p < 0,05$ ) en contra de la intervención en el grupo de enseñanza tradicional entre el pretest y la retención.

Se encontraron diferencias significativas en relación a los factores valor ( $F = 34,06, p < 0,001$ ) y rol ( $F = 57,189, p < 0,001$ ) del alumnado en la cesión de responsabilidad a favor del grupo experimental. Tras la prueba post hoc, se comprobó para el factor “valor de la cesión de la responsabilidad en el resultado de la evaluación”, que estas diferencias se dieron entre el pretest y postest ( $p < ,001$ ), el postest y la retención ( $p < 0,001$ ), y entre el pretest y la retención ( $p < 0,001$ ). El grupo de enseñanza tradicional no presentó diferencias significativas. Respecto del factor “rol del alumnado en la cesión de responsabilidad durante el proceso de la evaluación”, estas diferencias se encontraron entre el pretest y el postest ( $p < 0,001$ ) y entre el pretest y la retención ( $p < 0,001$ ), no encontrándolas entre el postest y la retención ( $p > 0,05$ ). El grupo de enseñanza tradicional presentó diferencias significativas, entre el pretest y el postest ( $p < 0,05$ ) en contra del grupo.



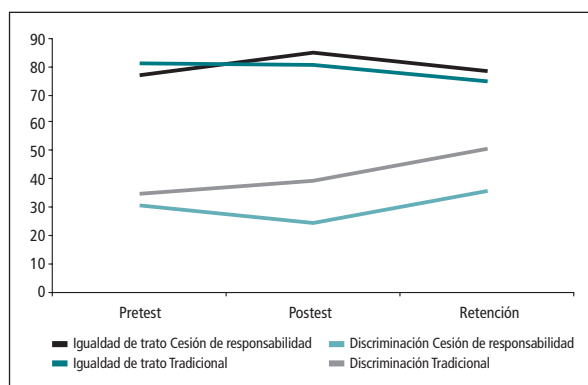


Figura 1. Efecto por grupo en la igualdad de trato y discriminación percibida por el alumnado.

## Discusión

El objetivo del estudio se centró en conocer los efectos que una metodología centrada en la cesión de responsabilidad en la evaluación tenía en la percepción de igualdad-discriminación. Así como analizar la relación entre la cesión de responsabilidad y la percepción de igualdad-discriminación, el valor del alumnado hacia la cesión de responsabilidad y el papel que éste jugaba en el proceso. Tras la aplicación del programa de cesión de responsabilidad se plantea la existencia de una relación positiva y significativa entre el valor del alumnado a la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación, la percepción del papel participativo que el alumnado tiene en el proceso de la evaluación y la percepción de igualdad de trato. Del mismo modo, las relaciones entre los factores citados anteriormente y la percepción de discriminación es negativa.

En el análisis de medidas repetidas observamos cómo la discriminación percibida disminuye al final de curso en el grupo donde se cede responsabilidad y aumenta en el grupo de evaluación tradicional, por lo que el ambiente creado en clase parece ser decisivo para el desarrollo de sentimientos positivos y negativos en el alumnado en la clase de educación física (Derry y Phillips, 2002). Por otro lado, los resultados encontrados en el grupo de aplicación del programa de cesión no coinciden con otras investigaciones que partiendo de estudios correlacionales (Cervelló, Jiménez, Fenoll, Ramos, Del Villar, y Santos-Rosa, 2002; Cervelló, Del Villar, Jiménez, y Blázquez, 2003) apuntaban hacia una relación entre la discriminación percibida y las niñas y la igualdad de trato y los niños. Según estos resultados el alumnado participante en un estilo de enseñanza basado en la cesión de responsabilidad no presenta estas diferencias, coincidiendo con los resultados encontrados por Jiménez (2001, 2004) y Jiménez, Cervelló, y Julián (2001).

Parece demostrado que cuando el educador estructura un clima motivacional que proporciona autonomía y responsabilidad al alumnado, éstos valoran mejor las clases de educación física (Cervelló et al., 2004; Duda, 2001; Jiménez, 2004; Roberts, 2001). Estas valoraciones positivas se encontrarían dentro de una mayor percepción de igualdad de trato. Por otro lado, la puesta en práctica de estilos de enseñanza donde se ceda responsabilidad al alumnado vienen definidas por una serie de características como: una meta orientada a la tarea, donde el éxito se define por el dominio de la tarea, el esfuerzo y el progreso personal, implicación del sujeto en las decisiones, reconocimiento del progreso individual, posibilitar diferentes formas de agrupamiento, implicar al sujeto en la evaluación y ayudarlos a establecer el trabajo de clase. Por ello, cuando el alumnado no puede utilizar exclusivamente el dominio de la habilidad en la tarea para mostrar superación en el aula a través de la conducta competitiva, no sintiendo ventajas por ser especialmente hábiles (Solomon y Bredemeier, 1999), parecen no percibir del mismo modo el clima del aula, explicando las diferencias encontradas en la percepción de discriminación entre los grupos. Así, la definición del éxito en términos de habilidad y comparación social, en el caso de los chicos, y de superación personal y esfuerzo en el de las chicas, hace que el contexto de aprendizaje que se plantee tenga una importancia considerable para que la clase mixta no ocasione percepción de discriminación en la interacción con los iguales, lo cual, contribuye a la pérdida de participación (Derry y Phillips, 2002). Por tanto, se podría afirmar que la aparición de programas donde se tengan en cuenta la participación del alumnado en la evaluación a través de la cesión de responsabilidad podría llegar a modificar las relaciones hasta hoy existentes.

## Conclusiones

El abandono de la participación en la práctica de actividades físicas parece estar más afianzado en las chicas. La falta de participación de las alumnas en entornos de aprendizaje resulta decisiva para favorecer las experiencias positivas hacia la práctica. Si el ambiente de aprendizaje creado dentro de la clase de educación física dificulta el desarrollo de la percepción de igualdad de trato, la cesión de responsabilidad en la evaluación parece favorecer la mejora de ésta y la evitación de la percepción de discriminación, fundamentalmente de las chicas, garantizando un mayor compromiso y entusiasmo hacia las actividades a practicar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, N., Martínez Galindo, C., y Moreno, J. A. (2006). Análisis factorial confirmatorio del "Cuestionario de Percepción de Igualdad-Discriminación de Educación Física" en alumnos adolescentes de educación física. En M. A. González, J. A. Sánchez y A. Areces (Eds.), *IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (pp. 693-696). A Coruña: Xunta de Galicia.
- Cervelló, E. M., Jiménez, R., Fenoll, A., Ramos, L., Del Villar, F., y Santos-Rosa, F. J. (2002). A social-cognitive approach to the study of coeducation and discipline in Physical Education Classes. *SOCIOTAM, Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11, 43-64.
- Cervelló, E., Del Villar, F., Jiménez, R., Ramos, L., y Blázquez, F. (2003). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de educación física. *Enseñanza*, 21, 311-321.
- Cervelló, E. M., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L. A., y Santos-Rosa, F. J. (2004). Goals orientations, motivational climate, equality, and discipline in spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.
- Chepyator-Thomson, J.R. and Ennis, C.D. (1997). Reproduction and resistance to the culture of femininity and masculinity in secondary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 89-99.
- Del Villar, F. (1993). El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de educación física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Derry, J. A. (2002). Single-sex and coeducation physical education: perspective of adolescent girls and female physical education teachers (research). *Melpomene Journal*, 22, 17-28.
- Derry, J. A., y Phillips, D. A. (2002). Comparisons of selected student and teacher variables in all-girls and coeducational physical education environments. *The Physical Educator*, 61, 23-24.
- Douthitt, V.L. (1994). Psychological determinants of adolescent exercise adherence. *Adolescence*, 115, 711-722.
- Duda, J. (2001). Achievement goal research in sport: pushing the boundaries a clarifying some misunderstandings. En G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Eccles, J. S., y Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: applying the Eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.
- Griffin, P. S. (1989). Gender as a socializing agent in Physical Education. En T. J. Templin y P. G. Schempp (Eds.), *Learning to teach: Socialization into Physical Education* (pp. 219-233). Indianapolis, IN: Benchmark Press.
- Jaffee, L., y Ricker, S. (1993). Physical activity and self-esteem in girls: The teen years. *Melpomene. A Journal for Women's Health Research*, 12, 19-26.
- Jiménez, R. (2001). Un estudio de la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de Educación Física desde la perspectiva de las metas de logro: Análisis de las diferencias en función del género y la edad. *Memoria de docencia e investigación*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Jiménez, R., Cervelló, E. M., y Julián, J. (2001). Un estudio de las diferencias en la coeducación y los comportamientos de disciplina en función del género y las etapas educativas de los alumnos/as en las clases de Educación Física. *IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación física y el Deporte Escolar* (pp. 203-209). Santander. España.
- Jiménez, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes adolescentes de educación física en Secundaria*. Tesis doctoral. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Kremer, J., Trew, K., y Ogle, S. (1997). *Young people's involvement in sport*. London: Routledge.
- Kunesh, M. A., Hasbrook, C. A., y Lewthwaite, R. (1992). Physical activity socialization: Peer interactions and affective responses among a sample of sixth grade girls. *Sociology of Sport Journal*, 9, 385-396.
- Lirgg, C. D. (1991). Gender differences in self-confidence in physical activity: a meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 294-310.
- Moreno, J. A., Vera, J. A., y Cervelló, E. (2006). Evaluación participativa y cesión de responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, 340, 731-754.
- McAuley, E., y Rudolph, D. L. (1995). Physical activity, aging, and psychological well-being. *Journal of aging of physical activity*, 3(1).
- Owen, N., y Bauman, A. (1992). The descriptive epidemiology of physical inactivity in adult Australians. *International Journal of Epidemiology*, 21, 305-310.
- 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.
- Solomon, G. B., y Bredemeier, B. (1999). Children's moral conceptions of gender stratification in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 350-368.
- Sparkes, A. C. (1990a). Winners, losers and the myth of rational change in physical education: towards an understanding of interests and power in innovation. En D. Kirk y R. Tinning (Eds.), *Physical Education, Curriculum and Culture*. London: Falmer Press
- Van Wersch, A. (1997). Individual difference and intrinsic motivations for sport participations. En J. Kremer, R. Trew y S. Ogle (Eds.), *Young people's involvement in sport* (pp. 57-78). London, Routledge.