

PREFERENCIAS PARTICIPATIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LOS CHICOS Y CHICAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA MEDIANTE LA "LA ESCALA GR DE PARTICIPACIÓN SOCIAL EN EL APRENDIZAJE"

Ruiz Pérez Luis Miguel (*) José Luis Graupera Sanz (**)

Isabel Rico Sánchez (***) Esmeralda Mata (*)

(*) Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Castilla La Mancha.

(**) Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deporte, Universidad de Alcalá
de Henares. (***) Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deporte (INEF)

Universidad Politécnica de Madrid

RESUMEN

El presente estudio analiza las preferencias participativas de los chicos y chicas de la ESO en Educación Física. Participaron 6.263 escolares españoles en esta investigación a los que se les aplicó la *Escala GR de Participación Social en el Aprendizaje*, con lo que se revalidó la utilidad y permitió establecer las diferencias de género. El análisis de las propiedades de medida de la escala ratificó su estructura compuesta de cuatro dimensiones: Competitiva, Cooperativa, Afiliativa e Individualista. Los resultados mostraron que globalmente fue la dimensión cooperativa la predominante entre los estudiantes participantes en este estudio. En cuanto a las diferencias de sexo, éstas fueron significativas en las cuatro dimensiones, siendo las puntuaciones más elevadas en las dimensiones cooperativa y afiliativa para las chicas, y mayores en las dimensiones competitivas e individualistas para los chicos. Se analiza el significado de estos resultados.

PALABRAS CLAVE: Interacción social, Género, evaluación, participación, educación física secundaria

ABSTRACT

This investigation is concerned with the analysis of interaction preferences among secondary school children in physical education. 6.263 secondary school children participated in this study and completed the Social Participation in Learning Scale (GR). Psychometric properties were re-evaluated and it was analyzed gender differences in the four dimensions of this scale: Cooperative dimension, Competitive dimension, Affiliative dimension and Individualistic dimension. The results showed that, in general, secondary school children think that they are cooperative, in reference to gender; boys got higher scores in the competitive and individualistic dimensions and girls in the cooperative and affiliative dimensions of the scale. The signification of these results is analyzed.

KEYWORDS: Social Interaction, Gender, Assessment, Participation, Secondary physical education

1. INTRODUCCION

Las diferencias individuales han sido un tema recurrente entre los estudiosos del aprendizaje motor y de la psicología del deporte. El objetivo era establecer qué tipo de aptitudes y cualidades permitían comprender mejor dichas diferencias. Los estudios pioneros de Fleishman han sido referencia habitual entre los investigadores, y su categorización de las aptitudes humanas, un elemento clave (Fleishman y Quaintance, 1984). Pero para los psicólogos y educadores un hecho innegable era el papel de las preferencias personales a la hora de encarar las tareas en el aprendizaje. Características y preferencias que son mucho más que meras apariencias, y que suponen el resultado de la interacción dinámica y compleja de las disposiciones naturales del individuo y sus experiencias y aprendizaje pasados.

Estas preferencias se van a manifestar en toda una serie de dimensiones que van desde lo cognitivo, a lo fisiológico pasando por lo afectivo y social. Muchos docentes son testigos de las preferencias que algunos de sus alumnos o alumnas tienen al trabajo duro y exigente, a una relación intensa y afectiva con sus compañeros o con el profesor, o a su predilección por trabajar sólo a su propio ritmo. Todo ello nos indica que el aprendizaje que tiene lugar en educación física es fenómeno complejo que implica al aprendiz con sus compañeros y con el profesor/a, es un fenómeno psicosocial.

En este sentido han sido dos los modelos teóricos en los que se han fundamentado la conveniencia de promover las relaciones sociales en el aprendizaje escolar. Nos estamos refiriendo a los postulados de la escuela de Ginebra (Mugny y Doise, 1983), para quienes desde las posiciones de la teoría genética se pueden explicar el papel de las relaciones entre iguales y del efecto positivo que los intercambios con los compañeros en el logro de tareas frente al logro individual.

Por otro lado nos encontramos con los partidarios de los postulados vigotskianos, para quienes la inteligencia tiene un origen social, y las funciones superiores tienen un origen en las interrelaciones con los demás, mediante lo que denominan el proceso internalización. Es una concepción socio-histórica donde es posible que el aprendizaje mejore como consecuencia de que los escolares atraviesa en la zona de desarrollo próximo tanto por la ayuda del adulto como por la ayuda de sus compañeros (Rico, 2003). Si bien estas teorías poseen un enorme valor, explican de forma poco clara las relaciones que suceden en contextos reales tales como los encontrados en la Educación Física.

La dimensión psicosocial del aprendizaje en educación física es un asunto que en las últimas décadas años ha recibido una especial atención (Martinek, 1991; Cervelló y Santos-Rosa, 2000), sin embargo la investigación y documentación sobre la interacción en el aprendizaje de habilidades es escasa, y los estudios existentes se pueden clasificar en dos tipos según Echeita y Martín (1992). Por un lado aquellos que se han centrado en la interacción entre profesor y alumno, y por otro lado aquellos cuyo interés ha sido las interacciones entre alumnos. De estos estudios se decanta que los procesos relacionales tienen un efecto favorable o desfavorable en la adquisición de habilidades cognitivas, emocionales, sociales o motrices (Alonso Tapia, 1983; Entwistle, 1991; Coll y Colomina, 1992; Mir, 1998).

En el ámbito de la educación física este fenómeno se ha manifestado por un incremento del interés por el trabajo cooperativo como medio de desarrollo y aprendizaje (Orlick, 1978, 1986, 1990; Orlick, MacNally y O'Hara, 1978; Orlick y Pitman-Davidson, 1988; Grineski, 1989; Greendorfer, 1987; Brown y Grineski, 1992; Yoder, 1993; Dyson, Griffin y Hastie, 2004).

1.1. Las Preferencias de los Escolares al Participar en el Aprendizaje en Educación Física

Una de las dificultades encontradas al analizar la investigación en el ámbito de la educación física es lo variado que ha sido el modo de constatar las preferencias de los escolares sobre las diferentes estructuras de participación en el aprendizaje. Así, mientras que en unos casos se han categorizado las conductas cooperativas en contextos de laboratorio y naturales mediante hojas de registro, en otros se han analizado filmaciones con tareas diseñadas al efecto con el objetivo de constatar el efecto de las diferentes estructuras de aprendizaje en el logro alcanzado. En muy pocos casos se ha indagado sobre la opinión sobre cómo se consideran, si se perciben más o menos individualistas, cooperativos o competitivos.

El análisis de la organización social ha sido abordado desde diferentes perspectivas teóricas (Deutsch, 1949; Hayes, 1976; Johnson et al., 1994; Pepitone, 1980; Slavin, 1999). Dicho análisis muestra que la atención de los investigadores se ha centrado en el estudio de tres formas básicas de organización social de las actividades escolares: cooperativa, competitiva e individualista.

Siguiendo la perspectiva de la teoría de campo de Kurt Lewin (Johnson, 1981), estas formas de organización han sido analizadas considerando el tipo de interdependencia que existe entre los alumnos respecto a la tarea a realizar o el objetivo a conseguir en el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Se han definido tres dimensiones preferentes de organización social (Echeita y Martín, 1992) denominadas:

-Dimensión cooperativa. *Es la situación en la que los objetivos de los participantes están íntimamente vinculados, de tal forma que cada uno de ellos puede alcanzar los objetivos si todos los participantes alcanzan los suyos. Los resultados de todos los miembros del grupo son beneficiosos para los restantes miembros con los que está actuando cooperativamente.*

-Dimensión competitiva. *Es la situación en que los resultados de los participantes también están vinculados pero de forma excluyente. Un participante puede alcanzar la meta que se ha propuesto si los otros no consiguen alcanzar las suyas, cada miembro del grupo persigue resultados que son personalmente beneficiosos, pero que son en principio perjudiciales para los otros miembros con los que está asociado competitivamente.*

-Dimensión individualista. *Es la situación en la que no existe relación alguna entre los objetivos que se proponen alcanzar los participantes. El hecho de que un participante alcance o no el objetivo propuesto no influye sobre el hecho de que los otros participantes alcancen los suyos; se persiguen resultados individualmente*

beneficiosos, no siendo importantes los resultados obtenidos por los otros miembros del grupo.

En 1978, Hutchins como resultado de su trabajo doctoral desarrolló una Escala de Actitud Cooperativa y Competitiva (CCCAS- *Children competitive and cooperative attitude scale*) para las edades escolares. Dicha escala constaba de 21 ítems divididos en dos sub-escalas, una competitiva formada por 10 ítems, y otra cooperativa que la constituían 11 ítems. Los escolares debían responder a las expresiones que se les proponía en relación a las mismas, aceptándolas o rechazándolas. La forma de respuesta era de carácter bipolar, debiendo indicar el Sí o el No (Ejem. “Me gusta hacer las cosas mejor que los demás” o “Lo paso fenomenal cuando participo en juegos en los que no hay un ganador”). La valoración propuesta por la autora en su Tesis Doctoral suponía contabilizar el número de *Sies* y *Noes*, estableciendo que una puntuación de 7 puntos ó más en cualquiera de las subescalas era un valor elevado, y una puntuación de 3 o menos, era un valor bajo para establecer una de las actitudes correspondientes.

De su estudio dedujo que las actitudes cooperativas y competitivas no eran extremas y que los escolares mostraban una combinación diferente de las mismas, así un escolar podría presentar cuatro combinaciones 1) *Alta competitividad y alta cooperación*; 2) *Alta competitividad y baja cooperación*; 3) *Alta cooperación y baja competitividad* y 4) *Baja competitividad y baja cooperación*

A partir de este estudio y de los estudios referidos a las estructuras de aprendizaje comentados, en 1996 fue traducida y adaptada al español esta escala ante la inexistencia de instrumentos adecuados para evaluar las preferencias participativas de los escolares. Esta primera versión fue aplicada en un primer estudio a escolares españoles de educación primaria. Las edades oscilaron entre 8 a 11 años, y sus resultados permitieron establecer modificaciones que ayudaron a analizar mejor la complejidad de lo estudiado en la versión española (ver Ruiz, Graupera, Fraile y Rico, 1997), y proceder a su refinamiento hasta desarrollar la “*Escala GR de Participación Social en el Aprendizaje*”

El análisis de los resultados de este estudio permitió establecer la existencia de un tercer factor que recogía ítems cuya característica principal era el sentirse bien dentro del grupo por el hecho de ser aceptado, lo cual añadía algunos matices adicionales a la dimensión cooperativa, y nos ratificaba en la idea de que podían existir circunstancias en las que los intercambios cooperativos manifiestan un deseo por parte de uno de los agentes de no tener que tomar la iniciativa y seguir las órdenes o instrucciones del que es considerado líder del grupo. De ahí que en este estudio se plantearan las siguientes cuestiones: ¿Qué piensan los escolares de la ESO sobre los procesos de relación que establecen en las sesiones de educación física?,

¿Cuáles son sus preferencias?, ¿Son diferentes las preferencias de participación social de los chicos con respecto a las chicas?.

2. METODO

2.1. Participantes

En este estudio participaron una muestra de 6.263 escolares de Educación Secundaria de ambos sexos y de edades comprendidas entre 11 a 20 años, representando a los centros de ESO públicos y privados ubicados en zonas urbanas y rurales de las Comunidades de Castilla-La Mancha y Madrid, de los cuales el 47,4% fueron varones y el 52,6% fueron mujeres. Todos los permisos pertinentes fueron solicitados, y la aplicación del instrumento fue realizada, aprovechando las sesiones de educación física, por un colaborador de la investigación, no mostrándose dificultades dignas de ser reseñadas (Tabla 1).

Tabla 1. Datos descriptivos de la muestra participante en este estudio

		N
Curso	1º ESO	607
	2º ESO	649
	3º ESO	1872
	4º ESO	1678
	1º Bachill.	1457

2.2. Instrumental

2.2.1. La Escala GR de Participación Social en el Aprendizaje

Para establecer las preferencias sociales de los escolares de la ESO participantes en este estudio se empleó la *Escala GR de Participación Social en el Aprendizaje*. Esta escala consta de 28 ítems distribuidos en de 4 dimensiones de 7 ítems cada una de ellas, y denominadas: Cooperativa, Competitiva, Afiliativa e Individualista. Cada ítem se presenta en forma de una escala tipo Likert de 4 puntos, en la que el 1 indicaría el total desacuerdo y el 4, el total acuerdo.

3. RESULTADOS

3.1. Propiedades de Medida

Para revalidar las propiedades psicométricas del instrumento en este estudio, previamente se llevó a cabo la prueba de esfericidad de Bartlett siendo sus

resultados significativos. El índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer y Olkin dio resultados elevados (.900), los cuales son especialmente adecuados para el análisis de la validez de un cuestionario de este tipo (Tabla 2).

Tabla 2. Índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin y prueba de esfericidad de Bartlett

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		
		,900
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	45187,545
	gl	378
	Sig.	,000

El análisis factorial (Método componentes principales con rotación varimax) y su diagrama de sedimentación correspondiente (Fig. 1), permitió la extracción de cuatro factores con autovalores mayores de 1 y que explicaron conjuntamente un 44,87% de la varianza, lo cual ratificó la estructura factorial del instrumento.

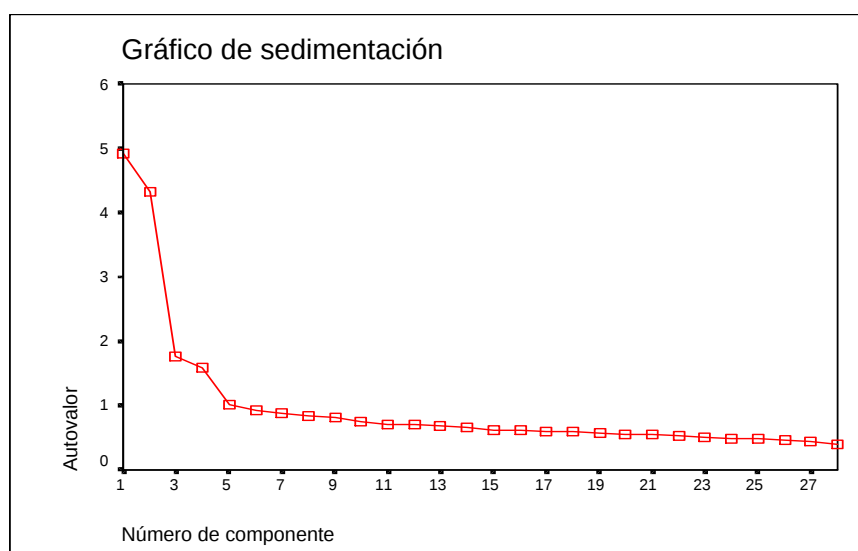


Figura. 1. Diagrama de sedimentación del análisis factorial

En cuanto a la fiabilidad del instrumento, ésta se valoró mediante su consistencia interna. Se calculó el coeficiente alpha de Cronbach de los ítems de las

4 subescalas, correspondientes a los factores extraídos que configuran el instrumento. Los valores obtenidos oscilaron entre .69 y .83, niveles recomendados por Nunnally (1978) para el uso de instrumentos en investigación. Asimismo, se calcularon los índices de homogeneidad de cada ítem (correlación corregida del ítem con la escala), siendo todos los índices superiores al valor .30.

3.2. Las Dimensiones de la Escala

A continuación se presentarán comentadas las cuatro dimensiones participativas con indicación de sus coeficientes de saturación así como su fiabilidad.

1. *La dimensión competitiva* se caracteriza por desear realizar las cosas o los ejercicios mejor que los demás, por querer ser el mejor y que se asemeja a los sujetos orientados a la comparación social o ego de los estudios sobre clima motivacional o estructuras de metas. Los ítems que conforman esta dimensión se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3. Ítems de la dimensión competitiva, coeficientes de saturación y coeficiente alpha de Cronbach

Ítems de la Dimensión Competitiva (Alpha: .83)	Coefficientes de saturación
1. Me gusta hacer las cosas mejor que los demás.	.776
5. Me gusta ser capaz de hacer las cosas mejor que mis compañeros y compañeras de clase.	.773
9. Intento ser el/la mejor del equipo.	.769
13. Me gusta terminar mi trabajo antes que los demás.	.639
17. Me gusta que me digan que lo he hecho mejor que los demás.	.701
21. Trabajo más duro que los demás si trato de superar a mis compañeros y compañeras de clase.	.636
25. Trabajo más duro en algo cuando veo que los demás lo hacen mejor que yo.	.484

2. *Dimensión cooperativa*, caracterizada por el deseo de compartir, de intercambiar experiencias, de trabajar en grupo en régimen de igualdad aportando su experiencia y su dedicación, creyendo que esa es la manera más provechosa de progresar y de alcanzar los objetivos propios y del grupo. Los ítems de esta dimensión se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4. Ítems de la dimensión cooperativa, coeficientes de saturación y coeficiente alpha de Cronbach

Ítems de la Dimensión Cooperativa (Alpha: .76)	Coeficientes de saturación
2. Me gusta decir y hacer cosas que ayuden a los demás.	.642
6.Me gusta participar en trabajos de grupo.	.673
10. Creo que el trabajo en grupo es necesario para todos.	.607
14. Me encantan los deportes de equipo.	.561
18. Me gusta ayudar a los demás compañeros y compañeras, aunque a mí no me ayuden.	.619
22. Deseo trabajar con los demás, aunque sea en tareas muy aburridas.	.541
26. Me gusta realizar trabajos en grupo, aunque sean más difíciles.	.595

3. *Dimensión Afiliativa.* Esta dimensión puede considerarse una derivación de la anterior pero con ciertos matices diferenciadores. Su caracterización tiene que ver con un sentido afiliativo y gregario de la cooperación, en el sentido estricto de la palabra (seguir sin cuestionamientos las ideas e iniciativas ajenas). Esta dimensión caracteriza a aquellos escolares para los que la participación en actividades de grupo es el medio de ser acogido, reconocido e incluso querido. Los ítems que forman esta dimensión se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5. Ítems de la dimensión cooperativa, coeficientes de saturación y coeficiente alpha de Cronbach

Ítems de la Dimensión Cooperativa (Alpha: .69)	Coeficientes de saturación
3. Trabajo en grupo para que deseen estar conmigo.	.394
7. Necesito participar en grupo para sentirme bien.	.677
11.Me gustan los juegos de grupo porque siempre sé lo que tengo que hacer.	.477
15. Me gustan los juegos de grupo porque se notan menos mis fallos.	.635
19. Sólo me siento bien cuando trabajo en equipo.	.735
23. Las cosas me salen mejor cuando estoy con los demás que cuando estoy solo/a.	.577
27. La mejor manera de aprender en clase es que te acepten para participar en grupo.	.394

4. *Dimensión individualista.* En el eje central de esta dimensión esta que el éxito se consigue trabajando sólo, sin las interferencias de otros, de sentir la propia competencia sin desear compararse a los demás y sin otros que le ayuden a conseguirlo. Los ítems que conforman esta dimensión se presenta en la Tabla 6.

Tabla 6. Ítems de la dimensión individualista, coeficientes de saturación y coeficiente alpha de Cronbach

Ítems de la Dimensión Individualista (Alpha: .76)	Coeficientes de saturación
4. Me gusta trabajar a mi manera, sin preocuparme de lo que hacen los demás.	.346
8. Mi mejor manera de hacer las cosas bien es hacerlas solo/a	.645
12. Deseo que haya que hacer ejercicios individuales para poder trabajar solo/a.	.731
16. Me divierten mucho las actividades en las que se trabaja solo/a.	.702
20. Me encantan los deportes individuales.	.617
24. La mejor manera de aprender en clase es trabajar solo/a.	.672
28. Cuando trabajo solo/a es cuando saco mejores notas.	.608

3.2. Análisis Global

Si se analizan globalmente los resultados obtenidos podemos destacar que los escolares de este estudio son preferentemente cooperativos (Tabla 7), ya que las puntuaciones en esta dimensión superan de forma clara al resto de las puntuaciones (Fig. 2).

Tabla 7. Datos descriptivos en las diferentes dimensiones de la escala

Dimensiones	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
COMPETITIVA	2,581	,011	2,560	2,602
COOPERATIVA	3,263	,008	3,247	3,279
AFILIATIVA	2,646	,009	2,629	2,663
INDIVIDUALISTA	2,080	,010	2,061	2,099

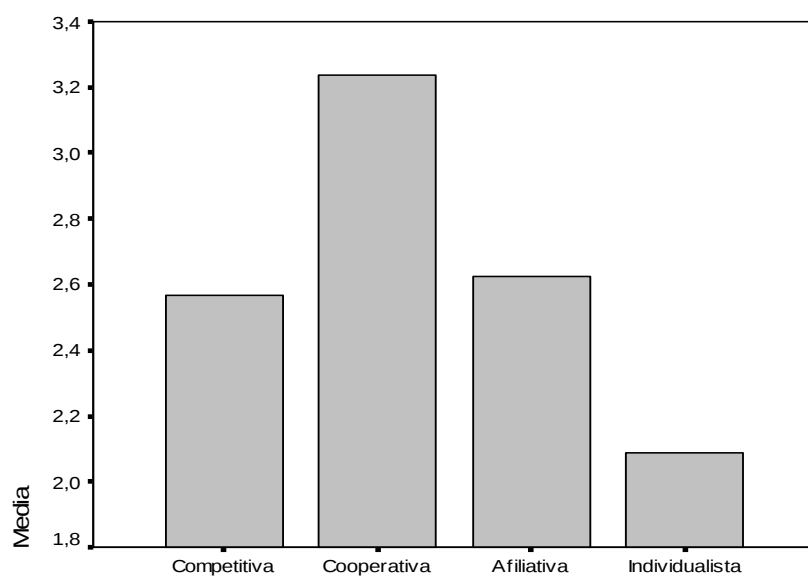


Figura.2. Diferencias globales en las medias en las cuatro dimensiones de la escala

3.2.1. Diferencias de género en las dimensiones de la escala

Para establecer las diferencias en función del sexo de los participantes del estudio se llevó a cabo un análisis multivariado de la varianza (MANOVA) tomando como variables dependientes las dimensiones de la escala y como factor el género, encontrándose diferencias significativas ($p < .000$) (Tabla 8). Los datos descriptivos se presentan en la tabla 9.

Tabla 8. Contrastes multivariados de la varianza en función de género.

Contrastes multivariados					
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación
GENERA Traza de Pillai	,102	177,715 ^b	4,000	1229,000	,000
Lambda de V	,898	177,715 ^b	4,000	1229,000	,000

a. Calculado con alfa = ,05

b. Estadístico exacto

c. Diseño: Intercept+GENERO

Tabla. 9. Datos descriptivos en las cuatro dimensiones de la escala en función del género

Estadísticos descriptivos				
	Género	Media	Desv. típ.	N
COMPETITIVA	Varón	2,7759	,7389	2951
	Mujer	2,3839	,7073	3283
	Total	2,5695	,7484	6234
COOPERATIVA	Varón	3,1509	,5992	2951
	Mujer	3,3220	,5438	3283
	Total	3,2410	,5770	6234
AFILIATIVA	Varón	2,5717	,6052	2951
	Mujer	2,6725	,6129	3283
	Total	2,6248	,6113	6234
INDIVIDUALISTA	Varón	2,2240	,6879	2951
	Mujer	1,9773	,6470	3283
	Total	2,0941	,6779	6234

Los análisis univariados establecieron que estas diferencias existían en las cuatro dimensiones de la escala (Tabla 10). Los resultados en las dimensiones competitiva e individualista indicaban mayores puntuaciones en los chicos, mientras que en las dimensiones cooperativa y afiliativa estas puntuaciones eran mayores en las chicas (Tabla 9 y Fig. 3,4,5 y 6).

Tabla 10. Prueba de los efectos inter-sujetos en función del género en las cuatro dimensiones de la escala

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Fuente	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
GENERIC	COMPETITIVA	238,841	1	238,841	457,621	,000
	COOPERATIVA	45,479	1	45,479	139,649	,000
	AFILIATIVA	15,790	1	15,790	42,537	,000
	INDIVIDUALISTA	94,591	1	94,591	212,828	,000

a. Calculado con alfa = ,05

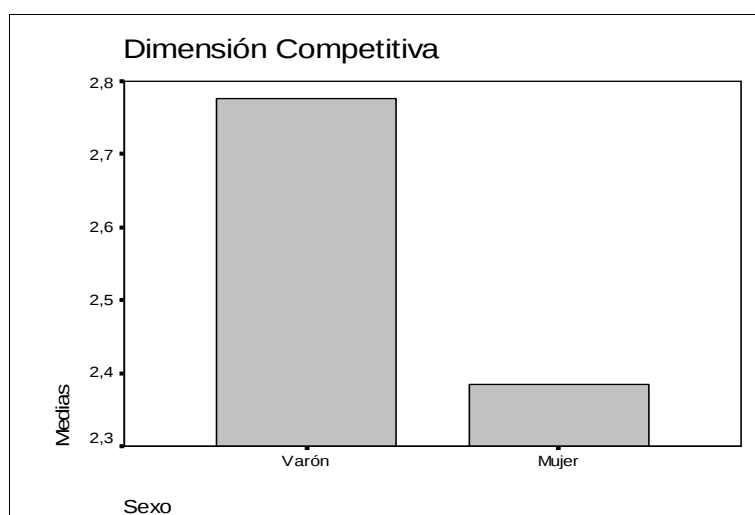


Figura. 3. Comparación de chicos y chicas en la dimensión competitiva

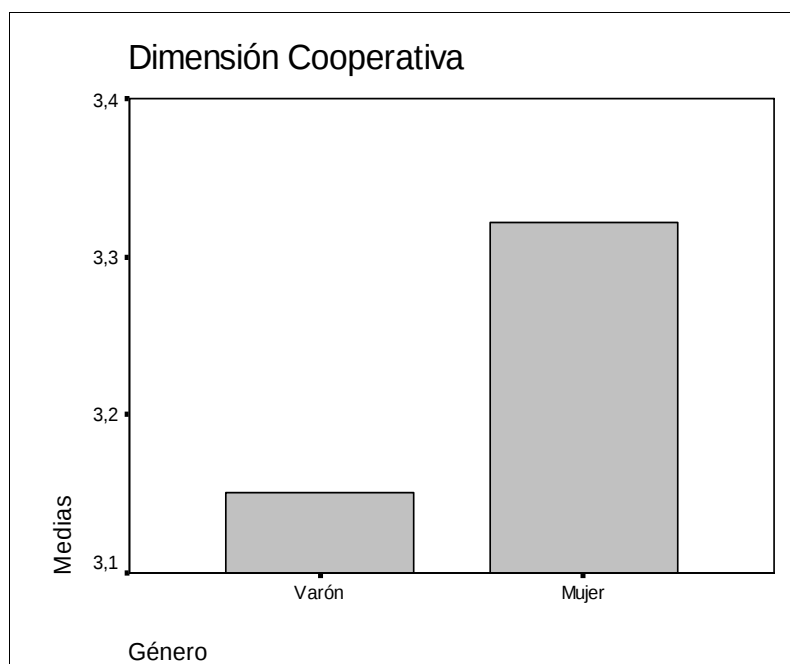


Figura. 4. Comparación de chicos y chicas en la dimensión cooperativa

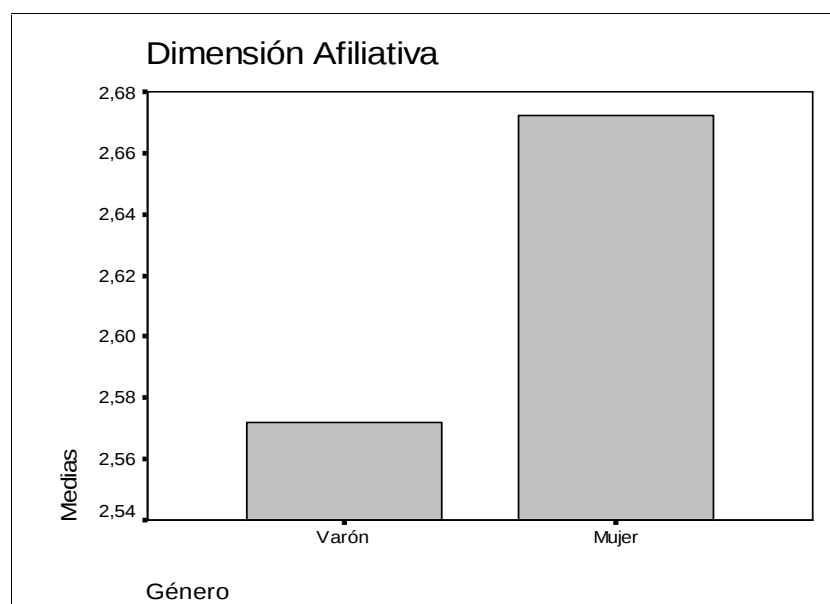


Fig. 5. Comparación de chicos y chicas en la dimensión afiliativa

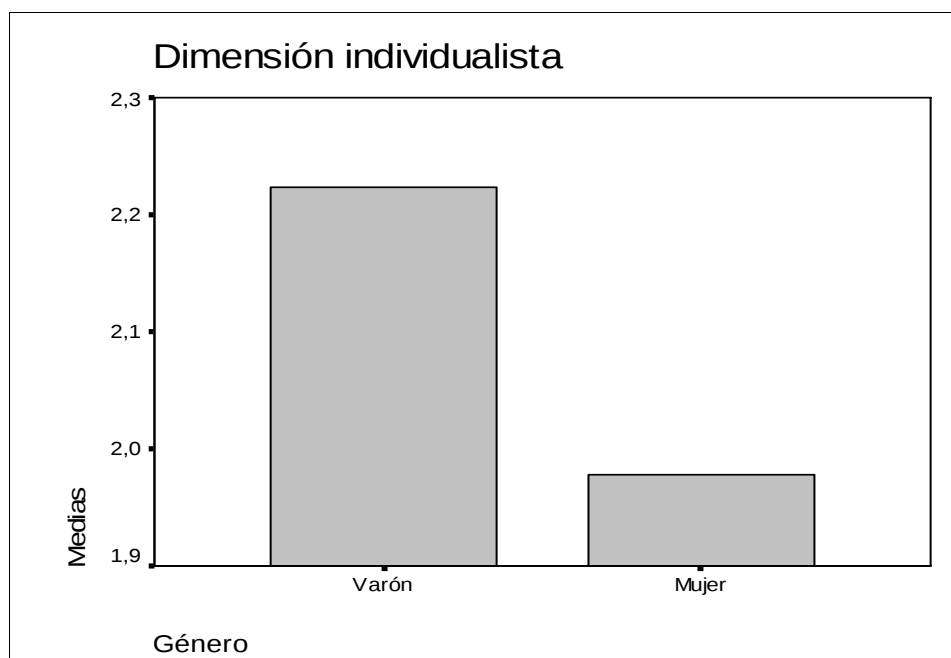


Fig. 6. Comparación de chicos y chicas en la dimensión individualista

4. DISCUSIÓN

El instrumento empleado en este estudio puede considerarse más completo que el elaborado por Hutchins en su tesis doctoral, dado que abarca más dimensiones que las estudiadas por la autora y posee la novedad de ser único en su tipo, tal y como queda atestiguado en la consulta del texto de Ostrow (1996), en el que se recogen los instrumentos más conocidos en el campo de la actividad física y el deporte.

Los resultados hallados nos han permitido constatar que los escolares participantes en este estudio son preferentemente cooperativos, lo cual coincide con otros estudios (Ruiz, Mendoza, Del Valle, Graupera y Rico, 2000; Rico, 2003). Este hallazgo es interesante destacarlo, dada la tendencia a considerar que lo que predomina en la educación es la competitividad y el individualismo, y que por lo tanto, se deben desarrollar las actitudes cooperativas. Probablemente esta tendencia venga dada por la aplicación a nuestra cultura y sociedad de los patrones norteamericanos, en los que el individualismo y la competitividad tienen un gran arraigo, lo cual nos permite comprender por qué los autores norteamericanos tienen un elevado interés por desarrollar actitudes y comportamientos más cooperativos, actitudes que están presentes en el pensamiento de los escolares españoles.

Lo que nos plantean estos resultados es que tal vez la finalidad educativa no sea tanto desarrollar actitudes cooperativas, como aprovechar esta preferencia que ya existe, pero que lo que necesita son escenarios que la potencien y permitan una mejora de los aprendizajes en educación física a partir de los mismos. Esta tendencia cooperativa podría estar apoyada por el papel socializador que tienen los compañeros y que adquiere mayor relevancia durante la adolescencia. Es un momento en que los compañeros adolescentes se ayudan mutuamente a superar situaciones (Stassen, 1996) y es, por ello, por lo que tienen una tendencia preferente a situaciones con estructuras de aprendizaje cooperativas.

Asimismo, no podemos olvidar que los contextos de aprendizaje son capitales para comprender este desarrollo, de ahí que el hecho de que en las últimas dos décadas, la educación física haya dado un giro hacia la cooperación ha contribuido a que haya sido percibido de forma clara por el alumnado. Este hecho es destacado por Kahila (1993), para quien el tipo de interacción que se establece entre los alumnos en las clases de educación física es de una gran cercanía, lo cual se vería apoyado por el contexto en que se desarrollan las actividades, favoreciendo así las actitudes cooperativas.

Es interesante destacar que la segunda preferencia es de carácter competitivo, seguido por la dimensión afiliativa y finalizando por la individualista.

En definitiva podríamos afirmar que los escolares secundarios de este estudio se ubican del lado de la cooperatividad, y que en ese camino hacia la autonomía cooperativa, existen otros estudiantes que siguen considerando que estar bajo la protección de los otros es el medio de saber lo que tienen que realizar, lo cual debe hacernos reflexionar sobre la necesidad de desarrollar contextos de autonomía cooperativa, en las que los escolares trabajen juntos y mejoren todos juntos, y en los que la interdependencia sea positiva, y no una dependencia de los más capaces. (Lara, 2001).

Si centramos la atención en las diferencias de género, los resultados nos muestran como las chicas son más cooperativas que los chicos, lo cual coincide con la mayoría de los estudios en los que esta dimensión se ha podido analizar (Farver y Branstetter, 1994; Fuentes, 1990; García, 1994).

Por otro lado, los chicos tienden a una participación social más competitiva, lo cual también coincide con lo hallado en otros estudios, en los que se destaca que el estilo de interacción de los varones es competitivo, egocéntrico e individualista, algo que se manifiesta en este estudio ya que también se encontraron diferencias significativas en la dimensión individualista a favor de los chicos (Calvo, González y Martorell, 2001; García, 1994; Ruiz et al., 2000). Este tipo de estructura de interacción favorece que ellos sean más proclives a la comparación social y a

intentar ganar en las actividades físicas y deportivas en las que participan, y una de las razones por las cuales ellas no son proclives a este tipo de escenarios, es que no estén dispuestas a desplegar el coste emocional que reclama una interacción social en el que ganar y/o perder son el *leitmotiv* de la participación en el aprendizaje en educación física (Gill, 1992; Sassen, 1980).

Por lo tanto, podríamos afirmar que chicos y chicas aprenden a partir de diferentes tipos de interacción preferente entre ellos y ellas. Sin duda, esta tendencia no debe desconectarse del contexto social y cultural en el que han crecido, como se destaca en los estudios donde se observa este tipo de interacciones en la clase de educación física desde temprana edad (García, 1994). Sin embargo, esta misma autora destacó como el grupo de niños y niñas preescolares asiáticos no mostraron este patrón de interacción, mostrando un perfil cooperativo entre ellos, lo que podría reflejar un predominio de la actitud cooperativa en este grupo cultural frente al del entorno caucásico, en el que sí se observan diferencias entre los géneros.

Las preferencias cooperativas de las chicas pueden tener un efecto sobre la cantidad de práctica y sobre la competencia percibida, ya que para las chicas resulta más relevante la interacción con sus compañeras que el dominio de las habilidades. Este hecho se pone de manifiesto cuando chicos y chicas participan en grupo, lo que supone la confrontación de los estilos de interacción, así mientras ellas dan énfasis a la relación y a tratar de que todos y todas participen, ellos desean superarlas, lanzar más lejos, chutar más fuerte, correr más rápido, algo que no es tan importante para ellas, y cuando ellas manifiestan estas actitudes competitivas no son reforzadas.

Todo lo cual puede llevar a una menor competencia real y percibida, lo que nos indica la importancia que tiene para el docente conocer el estilo preferente de sus alumnos para poder aprovecharlo, para favorecer la interacción cooperativa en los chicos, y elevar el tiempo real de práctica y la competencia real y percibida de las chicas, estableciendo escenarios de aprendizaje en los que el clima motivacional y social sea favorable para todos y todas. Es probable que un entorno *coo-competitivo* pudiera responder a estas demandas.

REFERENCIAS

- ALONSO TAPIA, J. (1983) Atribución de la causalidad y motivación de logro I: estudio evolutivo de la utilización de la información en la formación de juicios de atribución. *Estudios de Psicología*, 16, 13-27
- BROWN, L. y GRINESKI, S. (1992) Competition in Physical Education: An educational contradiction?. *JOPERD*, 63, 1, 17-19,77

- CERVELLÓ, E.M. y SANTOS-ROSA, F.J. (2000) motivación de logro en educación física: un estudio de las perspectivas de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 1-2, 51-70
- CALVO, A. J., GONZÁLEZ, R. y MARTORELL, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24(1), 95-110.
- COLL, C. y COLOMINA, R. (1992) Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.) *Desarrollo psicológico y Educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza-Psicología (pág. 335-354)
- DYSON,B., GRIFFIN,L.L. y HASTIE,P. (2004) Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56, 226-240
- DEUTSCH, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- ECHEITA, G. y MARTÍN, E. (1992) Interacción social y aprendizaje. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.) *Desarrollo Psicológico y Educación, III* (pp. 49-67). Madrid, Alianza-Psicología
- ENTWISTLE, N. (1991) *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona, Paidós
- FARVER, J. A. y BRANSTETTER, W. H. (1994). Preschooler's prosocial responses to their peers' distress. *Developmental Psychology*, 30(3), 334-341.
- FLEISHMAN, E. y QUAINANCE, M.K. (1984) *Taxonomies of Human Performance. The descriptions of human tasks*. London, Academic Press
- FUENTES, M. J. (1990). Análisis de variables afectivas que mediatizan la conducta prosocial de ayuda en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 5(2-3), 237-248.
- GARCÍA, C. (1994). Gender differences in young children's interactions when learning fundamental motor skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(3), 213-225.
- GILL, D. L. (1992). Gender differences in competitive orientation and participation. *International Journal of Sport Psychology*, 19, 145-159.
- GREENDORFER, S.L. (1987) Psychosocial correlates of organized physical activity. *JOPERD*, 58, 7, 59-64
- GRINESKI, S. (1989) Children, Games and pro social behaviors. *JOPERD*, 58, 7, 21-24
- HAYES, L. (1976). The use of group contingencies for behavioral control: a review. *Psychological*(83), 628-648.

- HUTCHINS, P.A. (1978) *The relationships of children's personality factors to their competitive and/or cooperative attitudes*. Doctoral dissertation. University of Maine
- JOHNSON, D. W. (1981). Student-student interaction: the neglected variable in education. *Educational Researcher*(10), 5-10.
- JOHNSON, R. T., BJORKLAND, R. y KROTEE, M. L. (1994). The effects of cooperative, competition and individualistic student interaction patterns on achievements and attitudes os students learning the golf skill of putting. *Research quaterly for exercise and sport*, 55(2), 129-134.
- KAHILA, S. (1993). *The role of teaching method in prosocial learning: developing helping behaviour by means of the cooperative teaching method in physical education*. Tesis Doctoral. Universidad de Jyvaskyla, Jyvaskyla.
- LARA, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. *Revista de Estudios sobre Educación*, 1, 99-110.
- MARTINEK, T.J. (1991) *Psychosocial dynamics of teaching physical education*. Dubuque, Brown and Benchmark
- MIR, C. (Coord.) (1998) *Cooperar en la escuela*. Barcelona, Grao
- MUGNY, G. Y DOISE, W. (1983) *La construcción social de la inteligencia*. México, Trillas
- NUNNALLY, J. (1978) *Psychometric theory*. New York, McGraw-Hill
- ORLICK, T. (1978) *Winning through cooperation: competitive insanity, cooperatives alternatives*. Washington,DC: Accropolis Press
- ORLICK, T. (1986) *Juegos y deportes cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*. Madrid: Editorial Popular.
- ORLICK, T. (1990) *Libres para cooperar. Libres para crear. (Nuevos juegos y deportes cooperativos)*. Barcelona: Paidotribo
- ORLICK, T., MACNALLY, J. y O'HARA, T. (1978)n *Cooperative Games. Systematic analisis and cooperative impact*. En F.L.Smoll y R.E. Smith (Eds.) *Psychological perspectives in youth sports*. pp.203-225. London, John Wiley & sons
- ORLICK, T. y PITMAN-DAVIDSON, A. (1988) *Enhancing cooperative skills in games and life*. En F.Smoll et al. (comps.) *Children in Sport*. 3rd edition. pp. 149-160. Champaign: Human Kinetics.
- OSTROW, A. (1996). *Directory of Psychological Tests en The Sport and Exercise Sciences* (2nd ed.). Morgantown: Fitness Information Technology.
- PEPITONE, E. A. (1980). *Children in cooperation and competition*. Massachusetts: Lexington Books.

- RICO, I. (2003) *Estructuras de interacción y clima motivacional en los escolares de la ESO en E.F. tesis* Doctoral inédita. Universidad de Castilla La Mancha
- RUIZ, L.M., GRAUPERA, J.L., FRAILE, A. Y RICO, I. (1997) Análisis psicométrico de la escala de actitudes cooperativas y competitivas en la infancia y estudio de su validez para la evaluación de un programa alternativo de deporte escolar. En *Nuevas Perspectivas Didácticas y Educativas de la educación Física. ICD*, vol, 14, 60-85
- RUIZ, L.M., MENDOZA, N., DEL VALLE, S., RICO, I. y GRAUPERA, J.L. (2000) *Orientación participativa y motivación para aprender en educación física y deporte en escolares de la ESO y Bachillerato*. Toledo, departamento de Actividad Física y Ciencias del Deporte.
- SASSEN, G. (1980). Success anxiety in women: A constructivist interpretation of its sources and its significance. *Harvard Educational Review*, 50, 13-25.
- SLAVIN, R. E. (1999). *Aprendizaje Cooperativo. Teoría, Investigación y Práctica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- STASSEN, K. (1996). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.
- YODER, L.J. (1993) Cooperative Learning and Dance Education. *JOPERD*, 64, 5, 47-51,56