



WANCEULEN
EDITORIAL DEPORTIVA

Revista

WANCEULEN E.F. DIGITAL

Número 8 – Abril 2011

**INFLUENCIA DEL FEEDBACK ESPECÍFICO Y
SOCIOAFECTIVO SOBRE LA
DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO EN LAS
CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA.**

Fernando Ramos Nateras y Antonio Videra García

Fernando Ramos Nateras: Licenciado en CCAFYD por la Universidad de Granada y maestro de educación física en el C.E.I.P Ciudad Palma de Mallorca de Torremolinos (Málaga).

Antonio Videra García: Doctor en Psicología y profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga

*ramos080@hotmail.com
avidera@uma.es*

RESUMEN BREVE DEL TRABAJO.

Investigaciones previas han demostrado la importancia del feedback en la enseñanza y su efecto sobre los estudiantes en las clases de educación física. El propósito de este estudio ha sido determinar la influencia del feedback socioafectivo y técnico en la discriminación de género percibida por el alumnado durante las clases de educación física. Ochenta y cuatro estudiantes de 5º de Educación Primaria fueron objeto de diferentes tratamientos de feedback durante 6 sesiones y cumplieron el Cuestionario de Percepción de Igualdad-Discriminación en Educación Física (CPIDEF). Los resultados obtenidos muestran una mayor percepción de discriminación de género por parte del alumnado después de la intervención, independientemente del sexo y del tipo de feedback recibido. Por sexos, los chicos parecen estar más habituados a recibir atención y refuerzos por parte del profesorado, advirtiendo la ausencia de los mismos como una clara discriminación, algo que no sucede con las chicas.

PALABRAS CLAVE.

Educación física, feedback, género, percepción del alumnado

1. INTRODUCCIÓN

El correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje exige al docente una técnica o método que le permita llevar a cabo la comunicación y presentación de las actividades de una forma efectiva. Delgado (1991) lo define como técnica de enseñanza y distingue dos fases dentro de la misma: la información inicial, que se corresponde con la presentación de la información de las tareas; y el conocimiento de resultados o feedback, que incluye las reacciones del profesor a las actuaciones del alumnado.

En el campo de la educación física, Piéron (1999) define el feedback como “la información proporcionada al alumno para ayudarle a repetir los comportamientos motrices adecuados, eliminar los comportamientos incorrectos y conseguir los resultados previstos”. Se trata por tanto de que el sujeto asimile unas pautas de ajuste para que en las próximas ejecuciones vaya reduciendo diferencias entre su ejecución motriz y el modelo que pretende reproducir. Este proceso se podría alcanzar a priori mediante el feedback interno o propio del sujeto, pero no todos los alumnos lo tienen bien entrenado y muchas veces la complejidad del ejercicio supera ampliamente su capacidad perceptiva. Por ello, surge la necesidad de que el profesor de educación física proporcione un feedback externo que ayude a mejorar la ejecución motriz del alumno/a. Contreras (1998), para una adecuada diferenciación entre el feedback interno y externo, denomina a este último conocimiento de resultados.

La función principal del feedback es, por tanto, informar al discente sobre su ejecución. No obstante, también se le atribuyen otras funciones como la de motivar y reforzar el aprendizaje (Magill, 1989) o mejorar el clima socioafectivo de la clase (Piéron, 1999). Esta multiplicidad de funciones ha dado lugar a una gran variedad de modalidades de feedback en función del criterio que adoptemos para clasificarlo. Una de las más utilizadas es la de

Piéron (1988), que en función de la finalidad del mismo, diferencia entre feedbacks descriptivos, evaluativos, comparativos, explicativos, prescriptivos, afectivos e interrogativos. En nuestro estudio, con el objeto de no complicar en exceso la terminología y siguiendo a Sáenz-López et al. (2005), utilizaremos una sencilla diferenciación entre feedbacks específicos y socioafectivos. El específico o técnico será aquél que incide directamente sobre la corrección de la conducta motora, correspondiéndose según la clasificación de Piéron (1988) con los feedbacks evaluativos, descriptivos y prescriptivos. Por su parte, el feedback socioafectivo es inespecífico, es decir, que no informa sobre el gesto realizado sino que se refiere a una comunicación emocional entre docente y discente. Sería lo que Piéron (1988) denomina feedback afectivo.

El feedback constituye un elemento fundamental en la calidad de la enseñanza (De Knop, 1983), siendo por ello uno de los temas más estudiados dentro del campo de la educación física. Las investigaciones al respecto han analizado su impacto en los estudiantes y la mayoría de dichos estudios han concluido que el feedback impartido por el profesor de educación física es capaz de incrementar los aprendizajes de los estudiantes (Carreiro da Costa & Piéron, 1992; Vernetta & López, 1998) y de mejorar el clima de la clase (Viciano, Cervelló, Ramírez, San-Matías & Requena, 2003; Molina, Torres & Miranda, 2008).

Sin embargo, la relación del feedback con la igualdad de género en la educación física no está tan documentada. Las investigaciones existentes en este ámbito parecen apuntar a que los profesores tienden a interactuar más con los chicos que con las chicas (Dunbar & O'Sullivan, 1986; MacDonald, 1990; Davis, 2003). Similares resultados obtuvieron en España Vázquez, Fernández y Ferro (2000) y Jiménez, Ramos y Cervelló (2002), afirmando éstos últimos que la interacción verbal entre docente y discente posee una proporción de 74 a 100 a favor de los chicos. En cuanto al feedback, Spender (1982) y Griffin (1989) hallaron que ellos reciben mayor atención y refuerzos que las chicas durante la misma clase. Nicaise, Cogerino, Fairclough, Bois y Davis (2007) encontraron además que los profesores impartían diferente tipo de feedback según el sexo del alumnado. Así, las chicas recibían más feedback técnico mientras que los chicos recibían más feedback inespecífico, fundamentalmente de tipo crítico, organizativo y por mala conducta. En cuanto al feedback afectivo, mientras los chicos son más halagados por su buen rendimiento, ellas lo son por su esfuerzo (Dunbar & O'Sullivan, 1986; MacDonald, 1990).

A pesar de que las investigaciones coinciden en señalar que los docentes tratan de forma diferente a chicos y chicas durante las clases de educación física, la mayor parte de esta información proviene de estudios observacionales. Poco se sabe por tanto de cómo los estudiantes interpretan el feedback que sus profesores les imparten, ya que no siempre existe congruencia entre lo que el profesor dice y cómo los estudiantes interpretan dicha información. Martinek (1988), realizando entrevistas con los alumnos, encontró que había diferencias entre las interacciones observadas y las percibidas por el alumnado. En esta misma línea, Harter (1998) y Roberts (2001) defienden que los efectos del feedback dependen más de cómo el sujeto percibe la información recibida y no tanto del carácter de la misma desde un punto de vista objetivo. Por tanto, tal y como haremos en este estudio, es importante incorporar las perspectivas de los estudiantes a la hora de analizar el trato diferencial dispensado a chicos y chicas en las clases de educación física.

El propósito de esta investigación consiste en determinar la influencia del feedback socioafectivo y técnico en la discriminación de género percibida por el alumnado en las clases de educación física. En función de lo expuesto en las investigaciones precedentes, se plantea la hipótesis de que la manipulación del feedback influirá en dicha percepción, siendo el alumnado masculino el que percibirá mayor discriminación sexista cuando los refuerzos no le sean favorables.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

La muestra se compone de un total de 84 estudiantes de 5º de Educación Primaria y pertenecientes a un centro de la localidad de Torremolinos (Málaga). Los participantes tienen edades comprendidas entre los 11 y los 12 años ($M= 11,83$; $DT= 0,56$) y se encuentran distribuidos en cuatro cursos diferentes con una media de 21 alumnos/as en cada clase ($DT= 1,63$). En cuanto a la distribución por sexos, el 50% pertenece a cada sexo, lo que nos da un total de 42 chicas y 42 chicos.

En la Tabla 1 se refleja la distribución de la muestra en función del grupo clase y el sexo.

	<i>Grupo 1</i> <i>N (%)</i>	<i>Grupo 2</i> <i>N (%)</i>	<i>Grupo 3</i> <i>N (%)</i>	<i>Grupo 4</i> <i>N (%)</i>
Muestra (%)	21 (25%)	19 (22,6%)	23 (27,3%)	21 (25%)
Sexo				
Mujeres	10 (47,6%)	9 (47,3%)	11 (47,8%)	12 (57,1%)
Varones	11 (52,4%)	10 (52,7%)	12 (52,2%)	9 (42,9%)

TABLA 1. Distribución de la muestra.

2.2 DISEÑO

Se empleó un diseño cuasi-experimental multigrupo pre-post ya que esta estrategia nos permite estudiar el efecto de varios tratamientos sobre varios grupos y compararlos según los resultados de la variable dependiente. La muestra se dividió en cuatro grupos: Grupo Experimental 1 (GE1), Grupo Experimental 2 (GE2), Grupo Experimental 3 (GE3) y Grupo Experimental 4 (GE4). Para la construcción de los grupos, una vez comprobada la paridad de los mismos (Tabla 1), se respetó la estructura original de cada grupo-clase.

Las variables estudiadas fueron las siguientes:

a) Variables independiente: Administración por parte del profesor de dos tipos de feedback (socioafectivo y técnico) con tres niveles: presencia de ambos, ausencia de ambos y existencia de un solo tipo de feedback.

b) Variables dependiente: Valoración que el alumnado muestra sobre la igualdad de trato entre sexos que les dispensa el profesor durante las clases de educación física.

2.3 INSTRUMENTOS

Para medir si los discentes perciben que su profesor realiza sesiones de Educación Física de igualdad de trato entre ambos sexos, se utilizó un cuestionario diseñado por Cervelló, Jiménez, Del Villar y Ramos (2004) a partir de las categorías propuestas por Del Villar (1996) acerca de la problemática de los profesores noveles en las clases de educación física.

El cuestionario se denomina Cuestionario de Percepción de Igualdad-Discriminación en Educación Física (CPIDEF) y está formado por 19 ítems, 10 de los cuales se agrupan en el factor Igualdad (p.e. "En las clases de Educación Física mi profesor, emplea las mismas

normas para las alumnas que para los alumnos”, “Delega responsabilidades tanto en chicas como en chicos”) y los otros 9 en el factor denominado Discriminación (p.e. “Mi profesor/a no dedica el mismo tiempo de atención a los chicos que a las chicas”, “Motiva y anima de forma diferente a los chicos que a las chicas”). Las respuestas al cuestionario estaban indicadas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 0 a 100 en la que el 0 corresponde a totalmente en desacuerdo y el 100 a totalmente de acuerdo con la formulación de la frase.

El CPIDEF muestra una adecuada estructura factorial tanto en Educación Primaria como en Secundaria (Cervelló y Jiménez, 2001), obteniendo unos alphas de Cronbach de .82 para el factor igualdad y de 0.78 para el factor discriminación (Cervelló et al., 2004).

2.4 PROCEDIMIENTO

Los cuestionarios fueron administrados a los estudiantes en el horario de clase habitual de educación física durante el transcurso del tercer trimestre del curso 2009-2010. Antes de su realización, se explicó al alumnado verbalmente las normas para su correcta realización, el significado de cada uno de los 19 ítems y se les animó a contestar con sinceridad amparándose en el anonimato del cuestionario.

El CPIDEF fue cumplimentado antes y después de una unidad didáctica referente a las habilidades gimnásticas en la cual se produjo la intervención. En la primera ocasión, el alumnado cumplimentó el cuestionario valorando la igualdad de trato entre chicos y chicas que el profesor de educación física les había dispensado hasta la fecha en las cinco unidades didácticas precedentes.

Posteriormente se aplicó el tratamiento a los grupos durante las 6 sesiones de las que constaba la unidad didáctica. En ellas se administraba un tratamiento de feedback (FB) diferenciado para cada grupo experimental de la siguiente manera: en el GE1 sólo recibían FB las chicas (tanto técnico como afectivo), en el GE2 sólo recibían FB los chicos, en el G3 los chicos recibían FB técnico y las chicas FB afectivo, y en el G4 los chicos recibían FB afectivo y las chicas FB técnico. Durante cada una de las sesiones un observador externo se encargaba de registrar en una hoja de observación el número y tipo de feedback por sexo que recibía cada clase. Además, para asegurarnos que se realizaba la administración del tratamiento correspondiente a cada grupo experimental, este observador externo aportaba esta información al profesor durante la clase y le avisaba de las proporciones de feedbacks impartidos. El contenido de la unidad didáctica seleccionada (construcción de figuras y habilidades sobre la colchoneta) facilitó mucho la aplicación de una gran cantidad de feedback por parte del profesor.

En la tabla 2 puede observarse la media de feedbacks por grupo aportados por el docente durante las 6 sesiones objeto del tratamiento:

	<i>GE 1</i> <i>N (%)</i>	<i>GE 2</i> <i>N (%)</i>	<i>GE 3</i> <i>N (%)</i>	<i>GE 4</i> <i>N (%)</i>
Técnico				
Chicos	4 (8,6%)	35 (53,8%)	28 (40,6%)	1 (1,7%)
Chicas	42 (91,5%)	4 (6,2%)	0 (0%)	36 (62,1%)
Afectivo				
Chicos	13 (86,6%)	25 (32,5%)	2 (2,9%)	19 (32,8%)
Chicas	2 (13,4%)	1 (1,5%)	39 (56,5%)	2 (3,4%)
TOTAL	61 (100%)	65 (100%)	69 (100%)	58 (100%)

TABLA 2. Distribución de los feedbacks durante la intervención

La unidad didáctica de habilidades gimnásticas se prolongó durante un mes y medio y a la finalización de la misma se aplicó el post-test a los participantes utilizando el mismo cuestionario empleado en el pre-test. Se volvió a explicar al alumnado las normas para su correcta realización y se incidió en que a la hora de cumplimentarlo valoraran exclusivamente la igualdad de trato entre chicos y chicas percibida durante la unidad didáctica donde se desarrolló la intervención.

3. RESULTADOS

Los análisis de los datos y sus resultados se han realizado con el programa SPSS 15.0 para Windows y se han estructurado en varios apartados.

En primer lugar, se ha realizado un análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios por el alumnado antes y después de la intervención. Dichos resultados pueden verse a continuación clasificados por sexos (Tabla 3) y de forma global (Tabla 4):

	Sexo	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
Percepción igualdad pre-test	chica	42	81,0319	13,96429	2,15474
	chico	42	76,7343	17,99385	2,77651
Percepción igualdad post-test	chica	42	76,7036	23,79778	3,67208
	chico	42	70,5007	17,84253	2,75316

TABLA 3. Estadísticos descriptivos por sexos pre y post intervención.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Percepción igualdad pre-test	84	45,26	100,00	78,8831	16,15357
Percepción igualdad post-test	84	18,42	178,42	73,6021	21,13647
N válido (según lista)	84				

TABLA 4. Estadísticos descriptivos pre y post intervención.

En la tabla 3, puede observarse cómo la percepción de igualdad de los estudiantes desciende tras la intervención tanto en chicas (4,29%) como en chicos (6,20%), con una media general del 5,28% (Tabla 4). Para conocer si estas diferencias son significativas, se realizó una comparación de medias utilizando la t de Student para muestras relacionadas cuyos resultados se exponen en la Tabla 5:

	Diferencias relacionadas						Sig. (bilateral)	
	Media	Desviación típ.	Error ttp. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t		
				Superior	Inferior			
Percepción Igualdad pre-test - Percepción Igualdad post-test	5,28095	24,18617	2,63893	,03223	10,5296	2,001	83	,049

TABLA 5. T de Student para muestras relacionadas

Los resultados nos confirman la existencia de diferencias significativas entre las percepciones de igualdad de los estudiantes antes y después de la intervención ($T_{(N, 84)} = 2,001$, $p < 0,05$). Esta tendencia a percibir mayor discriminación de género después del tratamiento es además homogénea entre los sexos, encontrándose tanto en los chicos como en las chicas.

Respecto a las diferencias encontradas por grupos antes y después del tratamiento, sólo se encontraron resultados significativos en el GE1, donde el docente impartió todo el feedback (tanto técnico como afectivo) a las chicas. En la tabla 6 aparece el análisis descriptivo correspondiente al GE1 y en ella se puede ver cómo la percepción de igualdad entre sexos disminuye incluso en las chicas, que han sido claramente beneficiadas en el tratamiento.

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Percepción de igualdad pre-test	chica	10	81,9980	14,56479	4,60579
	chico	11	70,6464	15,60671	4,70560
Percepción de igualdad post-test	chica	10	80,2630	14,82206	4,68715
	chico	11	67,0809	11,31078	3,41033

TABLA 6. Estadísticos descriptivos del GE1.

El análisis de medias realizado en dicho grupo experimental mediante una t de Student para muestras independientes (Tabla 7) nos proporciona resultados significativos en el post-test tanto si asumimos varianzas iguales ($T_{(N, 11)} = 2,304$, $p < 0,05$) como si no lo hacemos ($T_{(N, 11)} = 2,304$, $p < 0,05$).

		Prueba T para la Igualdad de medias						
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Percepción igualdad pre-test	Se han asumido varianzas iguales	1,718	19	,102	11,35164	6,60733	-2,47766	25,18094
	No se han asumido varianzas iguales	1,724	18,981	,101	11,35164	6,58453	-2,43084	25,13412
Percepción igualdad post-test	Se han asumido varianzas iguales	2,304	19	,033	13,18209	5,72028	1,20941	25,15477
	No se han asumido varianzas iguales	2,274	16,811	,036	13,18209	5,79652	,94202	25,42216

TABLA 7. Prueba T de student en el GE1

Por último, se realizó un análisis de fiabilidad del CPIDEF a través del cálculo del estadístico *alpha de Cronbach* en las medidas pre y post intervención. Los resultados fueron

de .81 para el pretest y de .77 para el postest, sobrepasando en ambos casos el valor mínimo exigible de .70 (Nunnally, 1978).

4. DISCUSIÓN

Las diferencias encontradas en todos los grupos experimentales entre el pre y el post confirman nuestra hipótesis y, por tanto, la importancia del feedback como variable fundamental en la discriminación de género durante la clase de educación física. Más concretamente, la manipulación del feedback suministrado durante la intervención parece relacionarse con una mayor percepción de discriminación de género, ya que el alumnado, independientemente del sexo y del tratamiento recibido, ha manifestado una mayor desigualdad de trato durante la intervención. En esta misma línea, Zulaika y Goñi (2001) demostraron que un programa de intervención específico que aporte feedback a los chicos y chicas por igual mejora el autoconcepto del alumnado y fomenta un clima relajado y positivo en el aula. Por tanto, parece razonable que una manipulación de esta paridad como la llevada a cabo en nuestra investigación provoque una mayor discriminación percibida en los estudiantes.

En cuanto a los resultados obtenidos por grupos, se ha comprobado la inexistencia de diferencias significativas en los GE 3 y 4. Es decir, el alumnado no asocia una mayor discriminación o igualdad de género a un tipo específico de feedback, ya sea socioafectivo o técnico, sino que ambos parecen tener el mismo peso en cuando a discriminación sexista percibida se refiere. La mayoría de las investigaciones existentes en torno a qué tipo de feedback es el más determinante en clase de educación física coinciden en señalar la importancia del feedback específico o técnico en el aprendizaje motriz del alumnado (Piéron, 1999; De Knop, 1983). No obstante, no parece tan claro qué tipo de feedback es el más influyente en lo que respecta al grado de satisfacción del alumnado. Molina et al. (2008) hallaron que todos los tipos de feedback excepto el afectivo negativo se relacionaban con una mayor satisfacción de los alumnos, siendo el técnico el más utilizado por los profesores. Manzano et al. (2003), en cambio, encontró que el feedback socioafectivo es más utilizado y valorado por el profesorado que el específico, sobre todo en lo relativo a la organización de la clase. Serán necesarias por tanto futuras investigaciones que contribuyan a arrojar más luz en lo referente a qué tipo de feedback está más relacionado con la satisfacción de los estudiantes y la percepción de igualdad de trato entre chicos y chicas.

Siguiendo con los resultados hallados por grupos, resulta interesante comprobar que entre los GE 1 y 2 sólo se hayan encontrado diferencias significativas en el primer grupo, donde los chicos no recibían ningún tipo de feedback. En cambio, en el GE 2, donde las chicas eran discriminadas sin recibir ninguna clase de refuerzo, no se han encontrado diferencias con el pretest. El reducido tamaño de la muestra estudiada aconseja analizar con cautela dichos resultados que, no obstante, vendrían a confirmar las investigaciones mencionadas anteriormente que señalan que los docentes suelen olvidarse de las chicas durante las clases de educación física, fomentando en ellas una actitud de conformismo y aceptación de su rol secundario. Fairclough (2003) lo atribuye a que los chicos, al estar más interesados en el deporte que las chicas, esperan una mayor atención por parte del profesor. También se ha sugerido como explicación que los chicos crean condiciones, tanto positivas como negativas, para atraer la atención del profesor, experimentando así importantes experiencias de aprendizaje que les hacen ganar confianza y los estimula a seguir participando (Howe, 1997). Se deduce por tanto que los chicos se encontrarían más habituados que las chicas a recibir atención y refuerzos por parte del profesorado, advirtiendo la ausencia de los mismos como una clara discriminación. En el lado opuesto, las chicas no percibirían su falta de protagonismo en clase como una discriminación sexista

ya que están acostumbradas a un rol más pasivo y sumiso (Vázquez et. Al., 2000; Wright, 1996).

A la luz de los resultados de esta investigación, parece claro que el feedback no sólo tiene una influencia clara en el aprendizaje de las habilidades motrices por parte del alumnado, sino también en el desarrollo de actitudes y valores morales tales como la igualdad de oportunidades entre los sexos. Gutiérrez, Sanmartín y Vivó (2003) señalan que en educación física es posible transmitir estos valores a través del aprendizaje social basado en los refuerzos (feedbacks) y en la interacción entre docente y discente.

5. CONCLUSIONES

- La manipulación del feedback suministrado durante las clases de educación física en cuanto a frecuencia y tipología se relaciona con una mayor percepción de discriminación de género por parte del alumnado de ambos sexos.

- No se han encontrado asociaciones entre la discriminación sexista percibida por el alumnado y un tipo concreto de feedback, por lo que ambos tipos de refuerzo, técnico y afectivo, parecen tener la misma importancia en este aspecto.

- Los chicos se encuentran más habituados que las chicas a recibir atención y refuerzos por parte del profesorado, advirtiendo la ausencia de los mismos como una clara discriminación. En el lado opuesto, las chicas no percibirían su falta de protagonismo en clase como una discriminación sexista ya que están más acostumbradas a esta situación.

- Los datos resultantes de esta investigación demuestran que el feedback no sólo tiene influencia en el aprendizaje de las habilidades motrices por parte del alumnado, sino también en el desarrollo de actitudes y valores morales tales como la igualdad de oportunidades entre los sexos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acker, S. (1997). Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Narcea.
- Cervelló, E.M., y Santos-Rosa, F.J. (2001). Motivation in Sport: and achievement goal perspective in young spanish recreational athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 527-534.
- Cervello, E. M., Jimenez, R., Del Villar, F., Ramos, L. (2004). Goal Orientations, Motivational Climate, Equality, and Discipline of Spanish Physical Education Students. *Perceptual and motor skills*, 99 (1), 271-283.
- Carreiro da Costa, F. & Piéron, M. (1992). Teaching effectiveness: Comparison of more and less effective teachers in an experimental teaching unit. En, T. Almond & A. Sparkes (Eds.), *Sport and physical activity: moving towards excellence* (pp. 169-176). London: E & F N Spon.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona. INDE.
- Davis, K. L. (2003). Teaching for gender equity in physical education: A review of literature. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 12, 55-82.
- De Knopp, P. (1983). Effectiveness of tennis teaching. En Telma, R. et al (Eds), *Research in scholl physical education. The foundation for promotion of physical culture and health*, 22-234.

- Del Villar, F. (1996). La investigación en la enseñanza de la Educación Física. En F. Del Villar (Ed.), *La evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas. Un estudio de casos en Educación Física* (pp. 203-231). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Delgado, M.A. (1991). *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- Dunbar, R., & O'Sullivan, M. (1986). Effects of intervention on differential treatment of boys and girls in elementary physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 166-175.
- Fairclough, S. J. (2003). Physical activity, perceived competence and enjoyment during high school physical education. *European Journal of Physical Education*, 8, 5-18.
- Griffin, P. (1981). One small step for personkind: Observations and suggestions for sex equality in coeducational physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 7-12.
- Griffin, P. (1989). Gender as a socializing agent in Physical Education. En T.J. Templin and P.G. Schempp (Eds.), *Learning to teach: Socialization into Physical Education* (pp. 219-233). Indianapolis, IN: Benchmark Press.
- Gutiérrez Sanmartín, M. y Vivó, P. (2003), "Desarrollo Sociomoral en Educación Física", en M. J. Mosquera, V. Gambau, R. Sánchez y X. Pujadas. (Coords.), *Deporte y Postmodernidad* (pp. 471-478). Madrid: Librerías Esteban Sanz.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (pp. 553-618). New York: Wiley & Sons.
- Howe, C. (1997). *Gender and classroom interaction*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Jiménez, R.; Ramos, L.A. y Cervelló, E. (2002). Análisis de la coeducación en las clases de Educación Física. *Propuestas didácticas para una intervención no sexista en el contexto educativo. Habilidad Motriz*, 18, 39-47.
- Lirgg, C.D. (1993). Effects of same-sex versus coeducational physical education on the self-perceptions of middle and high school students. *Research Quarterly for Exercise of Sport*, 64, 324-334.
- MacDonald, D. (1990). The relationship between the sex composition of physical education classes and teacher – pupil verbal interaction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 152-163.
- Magill, R. A. (1989). *Motor learning: Concepts & applications* (3rd ed). Dubuque. IA: William C. Brown.
- Manzano, J. I. et al. (2003). *Currículo, deporte y actividad física en el ámbito escolar. La visión del profesorado de Educación Física en Andalucía*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Martinek, T.J. (1988). Confirmation of a teacher expectancy model: Student perceptions and causal attributions of teaching behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 118-126.
- Marteniuk, T.L. (1989). Children's perceptions of teaching behaviors: An attributional model for explaining teacher expectancy effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 318-328.
- Molina, L., Torres, E. y Miranda, M. T. (2008). El feed-back en educación física desde la perspectiva de género: Relación con la satisfacción en el área y los hábitos de actividad física extraescolar. *Habilidad motriz*, 30, 5-22.
- Nicaise, V , Bois, J. , Fairclough, S. J., Amorose, A. J. & Cogérino, G. (2007). Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: Effects on performance and psychological responses. *Journal of Sports Sciences*, 25 (8), 915-926.
- Nicaise, V., Cogérino, G., Bois, J., & Amorose, A. J. (2006). Students' perceptions of teachers' feedback and physical competence in physical education classes: Gender effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 36-57.
- Nicaise, V., Cogérino, G., Fairclough, S.J., Bois, J., & Davis, K.L. (2007). Teacher feedback and interactions in physical education: Effects of student gender and physical activities. *European Physical Education Review*, 13(3), 319-337.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

- Piéron, M. (1988). *Didáctica de las Actividades Físicas y Deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde.
- Roberts, G.C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals and motivational processes. In G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sáenz-López, P., Manzano, J. I., Sicilia, A., Varela, R., Cañadas, F., Delgado, M. A., et al (2005). Utilización de las técnicas de enseñanza en Andalucía. *Wanceulen. Educación Física Digital*, 1(1), 1-15. Recuperado de <http://www.wanceulen.com/revista/nos.anteriores/numero1.diciembre05/articulos/articulo%201.2.htm?phpMyAdmin=6e797b98330a177d30bc4cb1260dadfe>
- Spender, D. (1982). *Invisible women: The schooling scandal*. London: Writers & Readers.
- Vázquez, B.; Fernández, E. y Ferro, S. (2000). *Educación Física y género: Modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid: Gymnos.
- Vernetta, M. y López bedoya, J. (1998). Análisis de diferentes categorías del feedback en dos formas organizativas del medio gimnástico. *Motricidad*, 4, 113-130.
- Viciano, J., Cervelló, E., Ramírez, J., San-Matías, J., y Requena, B. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la ef y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *Motricidad*, 10, 99-116.
- Wright, J. (1996). The Construction of Complementarity in Physical Education. *Gender and Education*, 8 (1), 61-80.
- Zulaika, L. y Goñi, A (2001). Mejora del autoconcepto de los alumnos por medio del currículum de Educación Física. En V. Mazón, D. Sarabia, F.J. Canales y F.Ruiz (Coords.). *IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar* (pp 300-304). Santander: ADEF Cantabria.