

Diferencias de género en la percepción de elementos pedagógicos en la clase de educación física

ARGENIS PENIEL VERGARA-TORRES, ERIC IVAN ESQUEDA-VALERIO,
DIANA MAGDALENA VARGAS BATRES, JEANETTE MAGNOLIA LÓPEZ-WALLE
Y JOSÉ LEANDRO TRISTÁN RODRÍGUEZ¹

INTRODUCCIÓN

La manera en que los alumnos perciben los diferentes elementos pedagógicos de las prácticas de enseñanza de su profesor es de suma importancia en la obtención de beneficios físico-motrices (Chen, Mason et al., 2016; Chen, Zhu et al., 2016) y bienestar psicológico (Vergara-Torres et al., 2021; Zamarripa et al., 2016). Diversos estudios han demostrado que cuando una persona experimenta condiciones de bienestar, tiene mayor predisposición a realizar actividad física (Kuykendall et al., 2015; Trainor et al., 2010), algo que se vuelve relevante si tomamos en cuenta que un 80 % de los adolescentes a nivel mundial no alcanza los niveles recomendados de actividad física (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021).

Varias investigaciones (Alberga et al., 2012; Corder et al., 2015; Knuth y Hallal, 2009) han señalado que durante la adolescencia los niveles de actividad física comienzan a decrecer y ante un panorama de escasa actividad física poblacional (OMS, 2021), uno de los propósitos actuales de la educación física es favorecer la práctica de actividad física tanto dentro como fuera de la escuela (McLennan y Thompsom, 2015). En ese sentido, se ha encontrado que diversos elementos pedagógicos se han asociado a incrementos en la práctica de actividad física dentro (Aibar et al., 2015) y fuera de la escuela (Chen et al., 2014).

Algunos elementos pedagógicos que han recibido atención reciente por la investigación son la presentación de las tareas y el *feedback* correctivo (Vergara-Torres et al., 2021). La presentación de las tareas es el momento de la clase en que el profesor le comunica a sus estudiantes las tareas o actividades de aprendizaje que se van a realizar (Rink, 1994, 2019), y aunque los elementos a considerar en una

¹ Todos pertenecen a la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

presentación de las tareas de calidad pueden variar según el modelo de instrucción o estilo de enseñanza que emplee el profesor (Metzler, 2017), existe consenso en que esta comunicación se da mediante explicaciones y demostraciones, por lo que en ambos casos la comunicación debe ser clara, completa y precisa, incluir la intencionalidad de la tarea y brindar un número adecuado de indicaciones acorde al nivel de los estudiantes (Chen et al., 2012; Rink, 2019). Una presentación de las tareas de calidad motivará que el tiempo de práctica de las tareas se maximice y, por tanto, igual sucederá con la oportunidad de desarrollo de diferentes habilidades (Hall et al., 2011).

Durante la práctica de las tareas, es normal encontrar fallos por parte de los alumnos (Mouratidis et al., 2010) y es responsabilidad del profesor otorgar *feedback* correctivo con el propósito de mejorar el desempeño del estudiante (Hattie y Timperley, 2007), sin embargo, debido a su naturaleza negativa al señalar errores, esta respuesta podría tener repercusiones no deseadas (Vergara-Torres et al., 2020), por lo que es importante que el profesor se asegure de comunicarlo bajo un estilo de apoyo a la autonomía (Vergara-Torres et al., 2021; para una revisión sobre el apoyo a la autonomía en la educación física véase Pérez-González et al., 2019) que garantice que el *feedback* correctivo tenga efectos formativos y de aprendizaje.

Al recibir una retroalimentación correctiva, el estudiante puede percibirlo de diversas formas (Asún et al., 2020; Vergara et al., 2021), ya sea que lo encuentre justo y justificado y, por tanto, lo acepte, es decir, que exista una percepción legítima o por el contrario, que se sienta agredido, amenazado o constantemente atacado por lo que no lo acepte, es decir, que sea percibido de manera ilegítima. Las percepciones legítima e ilegítima dependen de la manera en que el profesor lo comunique (Mouratidis et al., 2010; Vergara et al., 2021): una comunicación basada en un estilo de apoyo a la autonomía devengará en percepciones legítimas, mientras que la comunicación basada en regaños, amenazas, coacciones o lenguaje intimidante (i.e., bajo un estilo controlador; véase Reeve, 2009), tendrán como resultado una percepción ilegítima (Mouratidis et al., 2010; Vergara et al., 2021). El *feedback* correctivo percibido legítimamente podría favorecer el que los estudiantes se sientan motivados en la práctica de las tareas y no forzados a seguir en ellas (Mouratidis et al., 2010).

En contextos de la educación física, se ha señalado que pueden existir diferencias en la percepción que los alumnos tienen en función de su género de diferentes aspectos relacionados a la clase (Arenas et al., 2022; Cairney et al., 2012; Koka y Sildala, 2018). Con respecto al *feedback*, parece existir debate en cuanto a la frecuencia y el tipo percibido por los estudiantes; mientras que algunos estudios han encontrado que los hombres perciben recibir más *feedback* que las mujeres (Davis, 2003; Huescar y Moreno-Murcia, 2012), otros estudios señalan que la frecuencia

del *feedback* varía en función al tipo de *feedback* y tipo de actividad o tarea, ya que las mujeres perciben mayor frecuencia el orientado al estímulo y la información sobre la técnica, mientras que los hombres lo recibían más orientado a la crítica, organización y mal comportamiento (Nicaise et al., 2006; Nicaise, Bois et al., 2007; Nicaise, Cogérino, et al., 2007).

En lo relacionado a si el *feedback* es percibido como legítimo o ilegítimo por sus estudiantes, es poco lo que se sabe respecto a diferencias de acuerdo con el género de los estudiantes; investigaciones previas (Vergara-Torres et al., 2020; Vergara-Torres et al., 2021) han encontrado altas percepciones de legitimidad entre los estudiantes; sin embargo, en la búsqueda literaria realizada para este trabajo, no se identificó algún estudio que haya analizado si hay diferencias entre hombres y mujeres en esas percepciones

Por su parte, la información de la que disponemos respecto a diferencias de género en cuanto a la percepción de la calidad de la presentación de las tareas también es escasa. Estudios recientes (Tristán et al., 2019; Vergara-Torres et al., 2021) enfocados en la presentación de las tareas han señalado que los alumnos perciben calidad en dicho elemento pedagógico, sin embargo, no han analizado si existían diferencias en función de género y, al igual que en el caso de las percepciones legítima e ilegítima, no se identificó algún trabajo que se centrara en estas diferencias, por lo que este estudio contribuirá a cubrir esos vacíos.

Las prácticas de calidad en la enseñanza de la educación física se han asociado a mejoras en ámbitos motrices (Chen, Mason et al., 2016; Chen, Zhu et al., 2016), intenciones de realizar actividad física fuera de la escuela (Chen et al., 2014) y percepciones de bienestar psicológico (Vergara-Torres et al., 2021) de los estudiantes, y se ha encontrado que las experiencias de bienestar no varían en función del sexo del estudiante (Zamarripa et al., en prensa), por lo que es importante que el profesor desarrolle sus prácticas de enseñanza teniendo en cuenta que podrían existir diferencias en cómo son percibidas por sus alumnos y alumnas, y así, ajustar sus prácticas con base en ellas.

Ante lo expuesto con anterioridad, el objetivo de este trabajo es analizar la percepción de la calidad de la presentación de las tareas y la cantidad de *feedback* correctivo que proporciona el profesor en la clase de educación física y su percepción legítima e ilegítima por parte de los alumnos en función de su género.

MÉTODO

Tipo de estudio y participantes

El presente estudio es de tipo descriptivo, comparativo, correlacional y transversal. Se empleó un tipo de muestreo no probabilístico debido a la complejidad de cobertura de todas las escuelas resultantes de un muestreo aleatorio. Participaron 620 estudiantes (306 mujeres, 314 hombres) de sexto grado de primaria de la zona metropolitana de Monterrey, México. Las escuelas se encontraban ubicadas en zonas de nivel socioeconómico medio y medio-bajo. Los participantes se encontraban en un rango de edad de entre los 10 y 13 años ($M = 11.36$; $DT = .49$) y contaban con entre una y dos clases de educación física por semana con una duración media de 45.40 minutos por clase.

Instrumentos

Para medir la calidad en la presentación de las tareas se empleó la versión adaptada al contexto de la educación física (Tristán et al., 2019) de la *Escala de Presentación de las Tareas del Entrenador* (Tristán et al., 2016), la cual, a través de once ítems mide diferentes aspectos (explicaciones, demostraciones, objetivo de la tarea, cantidad de indicaciones) de la calidad en la presentación de las tareas en un solo factor. La opción de respuesta de este instrumento es de tipo Likert, desde 1 (*completamente en desacuerdo*) a 5 (*completamente de acuerdo*). Los ítems estaban precedidos por el encabezado «Durante las clases de educación física...» y un ejemplo de ítem es: «Mi profesor(a) menciona el objetivo de cada una de las tareas, actividades o ejercicios que se van a realizar».

La cantidad de feedback correctivo, así como la percepción legítima e ilegítima se evaluó mediante una versión adaptada al contexto de la educación física de la *Escala de Cantidad de Feedback Correctivo* (Tristán et al., 2013). Esta versión ha sido empleada en estudios relacionados (e.g., Vergara-Torres et al., 2020; Vergara-Torres et al., 2021) mostrando buenas fiabilidades. El instrumento está compuesto por 16 ítems divididos en cuatro subescalas (cuatro ítems por subescala): cantidad de feedback correctivo, percepción legítima, oportunidad para aprender y percepción ilegítima. Para propósitos de este estudio, solo se emplearon las subescalas de cantidad de feedback correctivo, percepción legítima y percepción ilegítima. La opción de respuesta de la escala es de tipo Likert desde 1 (*completamente en desacuerdo*) a 5 (*completamente de acuerdo*), y un ejemplo de ítem para la subescala de cantidad de feedback correctivo es: «¿En qué medida es cierto que tu profesor(a) de

educación física te señala tus errores?». Para la subescala de percepción legítima un ejemplo de ítem es: «Si mi profesor(a) me señala mis errores, yo encuentro que él(ella) tiene una razón justa para hacerlo», mientras que para la subescala de percepción ilegítima un ejemplo de ítem es: «Si mi profesor(a) me señala mis errores yo me siento personalmente ofendido».

Procedimiento

Luego de obtener el registro por el Comité de Investigación de la Facultad de Organización Deportiva, se procedió a contactar a los directores de las escuelas seleccionadas mediante una carta en la que se solicitaba autorización y se explicaban los objetivos y lineamientos de la investigación. En aquellas escuelas donde se obtuvo autorización se solicitó el consentimiento informado del padre, madre o tutor de los estudiantes. Solo aquellos alumnos que presentaron el consentimiento informado firmado por su padre, madre o tutor, participaron en el estudio. Se fijaron como criterios de inclusión el ser alumno regular de la escuela y contar con al menos una clase de educación física por semana impartida por un profesional de la actividad física. Como criterio de exclusión se estableció que el alumno contara con alguna discapacidad cognitiva que le impidiera responder a los cuestionarios de forma autónoma/consciente.

Los instrumentos fueron administrados en el aula grupal durante una jornada normal de clases entre los meses de enero y febrero de 2020, previo al inicio del confinamiento en México a causa de la pandemia por COVID-19. Un investigador estuvo presente durante la recolección de los datos, quien explicó a los alumnos el propósito de la investigación, la voluntariedad y anonimato en la participación, la inexistencia de respuestas correctas e incorrectas y, además, indicó la importancia de responder con honestidad a los ítems. El investigador también se mantuvo atento para atender las preguntas que pudieran surgir y al concluir, se aseguró de que no hubiese ítems sin responder para así evitar la pérdida de muestra a causa de cuestionarios incompletos. Durante todo el procedimiento fueron seguidos los protocolos éticos recomendados por la American Psychological Association (APA).

Análisis de datos

Los datos obtenidos fueron organizados y procesados en el *software* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 25, donde se realizaron análisis descriptivos, de correlación, de consistencia interna y la prueba no paramétrica de

comparación de medianas U de Mann-Whitney. Como estimador del tamaño del efecto se empleó el estadístico *g* de Hedges (Rosnow & Rosenthal, 1996), utilizando el estimador en línea *Statology* (Statology, 2021).

RESULTADOS

Estadísticos descriptivos

En la Tabla 1, se presentan los estadísticos descriptivos de las variables de estudio para toda la muestra. La normalidad de los datos se determinó a través de la prueba de Kolmogórov-Smirnov y se encontró una distribución no normal, por lo que se emplearon valores para pruebas no paramétricas (medianas y rangos), siendo la percepción legítima la variable que presentó la mediana más elevada y la percepción ilegítima, la más baja. Tomando en cuenta la falta de normalidad en los datos, se empleó la prueba de correlación de Spearman, donde se encontraron valores de correlación positivos y significativos ($p < .01$) entre la presentación de las tareas, el *feedback* correctivo y la percepción legítima, mientras que el tipo de correlación fue negativa y significativa ($p < .01$) entre estas variables con la percepción ilegítima. Finalmente, se encontraron valores de consistencia interna superiores al .70 (Oviedo y Campo-Arias, 2005; Peterson, 1994) para todas las variables, lo que indica una fiabilidad adecuada de los instrumentos empleados.

TABLA 1. Estadísticos descriptivos, consistencia interna y correlación entre variables para el total de la muestra

Variables	Mdn	Rango	α	1	2	3
1. Presentación de las tareas	4.10	3.30	.83	—		
2. <i>Feedback</i> correctivo	4.00	4.00	.77	.56	—	
3. Percepción legítima	4.25	3.25	.73	.50	.59	—
4. Percepción ilegítima	1.75	4.00	.88	-.16	-.21	-.40

Nota: Mdn = Mediana, α = Alfa de Cronbach; todas las correlaciones son significativas a nivel $p < .01$.

TABLA 2. Correlaciones entre variables segmentadas por género

Variables	Hombres (n = 314)			Mujeres (n = 306)		
	1	2	3	1	2	3
1. Presentación de las tareas	–			–		
2. Feedback correctivo	.58**	–		.55**	–	
3. Percepción legítima	.51**	.58**	–	.49**	.62**	–
4. Percepción ilegítima	–.07	–.14*	–.34**	–.24**	–.30**	–.45**

Nota: ** $p < .01$. * $p < .05$.

Diferencias por género

En la tabla 2 se presentan las correlaciones entre las variables de estudio agrupadas en hombres y mujeres. Es posible apreciar que, para los varones, las correlaciones entre la presentación de las tareas, la cantidad de feedback correctivo y la percepción legítima son positivas y estadísticamente significativas, mientras que la correlación encontrada entre estas variables y la percepción ilegítima fueron negativas y significativas, con excepción de la correlación entre la presentación de las tareas y la percepción ilegítima, la cual no fue significativa. Por su parte, en el caso de las mujeres, las correlaciones entre la presentación de las tareas, el feedback correctivo y la percepción legítima fueron positivas y significativas, y la correlación entre estas tres variables y la percepción ilegítima fue negativa y significativa.

TABLA 3. Comparación en función del género de las variables de estudio

Variable	Hombres (n = 314)		Mujeres (n = 306)		U de Mann-Whitney	p	g de Hedges
	Mdn	Rango	Mdn	Rango			
Presentación de las tareas	4.10	3.30	4.10	3.20	45,591.00	.271	.115
Feedback correctivo	4.00	4.00	4.00	4.00	47,996.50	.984	.020
Percepción legítima	4.25	3.25	4.37	3.00	44,783.00	.139	.121
Percepción ilegítima	1.75	4.00	1.50	4.00	42,378.50	.009	.195

Nota: Mdn = Mediana.

**TABLA 4. Comparación en función del género
de los componentes de la presentación de las tareas**

Componente de calidad en la presentación de las tareas	Hombres (n = 314)		Mujeres (n = 306)		U de Mann- Whitney	p
	Mdn	Rango	Mdn	Rango		
Calidad en explicaciones	4.20	3.40	4.40	3.20	44,061.50	.073
Calidad en demostraciones	4.33	4.00	4.16	4.00	44,314.50	.215
Mención del objetivo de la tarea	4.00	4.00	4.00	3.00	47,703.50	.872
Cantidad de indicaciones	2.00	4.00	3.00	4.00	47,386.50	.816

Nota: Mdn = Mediana.

Siguiendo el supuesto de falta de normalidad en los datos, para dar cumplimiento al propósito de analizar si existían diferencias entre hombres y mujeres en la percepción de las variables de estudio, se empleó la prueba U de Mann-Whitney. En la tabla 3 se presentan los resultados de esta prueba. En ella es posible observar que no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en la percepción de la calidad en la presentación de las tareas ($p > .05$), la cantidad de *feedback* correctivo ($p > .05$) y su percepción legítima ($p > .05$), mientras que las diferencias entre hombres y mujeres sí fueron significativas en el caso de la percepción ilegítima del *feedback* correctivo ($p < .01$), siendo los hombres quienes muestran percepciones ilegítimas más elevadas, aunque el tamaño de estas diferencias es pequeño (g de Hedges = .195).

Finalmente, para analizar si existían diferencias en la percepción en función del género en cada uno de los componentes de la presentación de las tareas, se realizó la prueba U de Mann-Whitney en cada uno de dichos componentes (calidad en las explicaciones, calidad en las demostraciones, mención del objetivo de la tarea y cantidad de indicaciones brindadas). En la tabla 4 se pueden apreciar que no se encontraron diferencias significativas en ninguno de los componentes ($p > .05$).

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

El propósito de este estudio fue determinar si existían diferencias en la percepción de la calidad de la presentación de las tareas y la cantidad de *feedback* correctivo que proporciona el profesor en la clase de educación física, así como en las per-

cepciones legítima e ilegítima del feedback correctivo en función del género de los estudiantes. Estudios previos han señalado que al existir una presentación de las tareas de calidad (Hall et al., 2011) y un feedback correctivo percibido legítimamente, las intenciones de continuar (Mouratidis et al., 2010) y el tiempo de práctica en las tareas se podría ver maximizado (Hall et al., 2011), además de que los estudiantes manifiestan experimentar condiciones de bienestar psicológico (Vergara-Torres et al., 2020; Vergara-Torres et al., 2021), sin embargo, el hecho de que en la literatura se haya expuesto que existen diferencias de género en la percepción de diferentes elementos en la clase de educación física, vuelve relevante el análisis de estas diferencias.

Al analizar los resultados obtenidos relacionados a la presentación de las tareas, tanto en hombres como en mujeres se encontró una alta percepción de calidad en la presentación global de las tareas, y no se encontraron diferencias significativas ($p > .05$) entre hombres y mujeres de manera global, ni en cada uno de los aspectos que conforman una presentación de las tareas de calidad. Los estudiantes que participaron en este estudio manifestaron que las explicaciones y demostraciones eran claras y completas, además de que su profesor les comunicaba la intención de la tarea y la cantidad de indicaciones no era excesiva. En relación con esto, otros estudios (Chen et al., 2012; Chen, Mason et al., 2016; Chen, Zhu et al., 2016) han encontrado que existía calidad en la presentación de las tareas de los docentes participantes de esos trabajos, sin embargo, esos datos fueron tomados mediante rúbricas cumplimentadas por evaluadores expertos y no bajo la percepción de los alumnos. De la misma manera, no fueron identificadas investigaciones que analizaran las diferencias de género en esta variable, lo que, aunado a la idea anterior, representa una contribución importante de este trabajo.

Respecto a lo encontrado sobre la cantidad de *feedback* correctivo percibido, los participantes de este estudio manifestaron una alta cantidad de *feedback* recibido y no fueron identificadas diferencias significativas ($p > .05$) en función de su género. Trabajos previos (Davis, 2003; Huéscar y Moreno-Murcia, 2012) han encontrado que el *feedback* es más frecuente en los alumnos que en las alumnas, sin embargo, los resultados de este estudio señalan que tanto hombres como mujeres, perciben la misma cantidad y esto parece tener más sentido con lo señalado por Nicaise et al. (2006), Nicaise, Bois et al. (2007) y Nicaise, Cogérino et al. (2007), quienes encontraron que el tipo de *feedback* es lo que tiende a variar en función del género; no obstante, en esta investigación solo se midió un tipo de *feedback*, lo que representa una limitación y no hace posible profundizar más en la comparación de estos resultados.

En cuanto a los resultados referentes a la aceptación del *feedback* correctivo, los estudiantes que participaron en esta investigación manifestaron un alto grado

de aceptación del *feedback* correctivo que recibieron, es decir, una alta percepción legítima, obteniendo las puntuaciones más altas de las variables medidas (ver tabla 1) y, además, no se identificaron diferencias significativas ($p > .05$) entre hombres y mujeres, lo que parece indicar que al ser retroalimentados, tanto hombres como mujeres percibieron que su profesor tenía una razón válida, justificada y con intenciones de mejora. Pese a lo anterior, se identificaron diferencias significativas ($p < .01$) en la percepción ilegítima del *feedback*, siendo la única de las variables analizadas en la que existió esta diferencia. Pese a que las puntuaciones en general (ver tabla 1) fueron las más bajas del estudio, parece ser que los hombres tienden a sentirse más ofendidos y experimentar el recibir *feedback* correctivo como un fracaso personal que las mujeres, aunque el tamaño de estas diferencias es pequeño (g de Hedges = .19). Esto podría tener explicación en que los hombres parecen manifestar mayores niveles de competencia percibida (Slingerland et al., 2014) y, por tanto, recibir información sobre un error pudiese tener mayor impacto en la sensación de fracaso.

Respecto a esto, estudios relacionados (Vergara-Torres et al., 2020; Vergara-Torres et al., 2021) han dejado de manifiesto la importancia de que el profesor adopte un estilo de apoyo a la autonomía (véase Pérez-González et al., 2019) al comunicar el *feedback* correctivo y, de esta manera, favorezca no solo que este sea percibido como legítimo, sino que incida en mayores percepciones de autonomía, competencia y relación con los demás.

Se ha señalado la relevancia que tiene el que los profesores tomen en cuenta la diversidad de sus estudiantes durante los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández y De Barros, 2021) y conocer las posibles diferencias en cómo perciben sus estudiantes dicho proceso en función de su género puede contribuir a que los profesores brinden una mejor atención a esa diversidad y por tanto garanticen la obtención de los beneficios físicos, psicológicos y sociales que la clase de educación física debe lograr.

Un punto importante que debe mencionarse es que en este estudio no se contó con una muestra representativa de alumnos de educación física de nivel primaria, lo que dificulta la generalización de estos resultados y representa una limitación importante. También, este trabajo se centró en el análisis de dos elementos pedagógicos relacionados al profesor, esto, en parte, debido a la falta del desarrollo de instrumentos bajo características de autoinforme que permitan valorar desde la perspectiva de los estudiantes otros elementos pedagógicos de su profesor (e.g., diseño de tareas u organización de la clase), por lo que futuros estudios podrían explorar las posibles diferencias de género en esas variables, además de extender el análisis de esas diferencias relacionadas al bienestar físico, psicológico y social.

En conclusión, tanto hombres como mujeres perciben una calidad similar en la presentación de las tareas de sus profesores, la cantidad de *feedback* correctivo que reciben y en la percepción legítima del mismo, sin embargo, los hombres tienden a tener mayores percepciones ilegítimas en comparación a las mujeres, por lo que es necesario que el profesor de educación física tenga mayor tacto al momento de proporcionar *feedback* correctivo y además se asegure que este sea aceptado por sus estudiantes varones para que así favorezca percepciones de bienestar.

REFERENCIAS

- Aibar, A., Julián, J. A., Murillo, B., García-González, L., Estrada, S. y Bois, J. (2015). Actividad física y apoyo de la autonomía: El rol del profesor de educación física. *Revista de psicología del deporte*, 24(1), 155-161.
- Alberga, A. S., Sigal, R. J., Goldfield, G., Prud'Homme, D. & Kenny, G. P. (2012). Overweight and obese teenagers: why is adolescence a critical period? *Pediatric obesity*, 7(4), 261-273. <https://doi.org/10.1111/j.2047-6310.2011.00046.x>
- Arenas, D., Vidal-Conti, J. y Muntaner-Mas, A. (2022). Estereotipos de género y tratamiento diferenciado entre chicos y chicas en la asignatura de educación física: una revisión narrativa. *Retos*, 43, 342-351. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88685>
- Asún, S., Fraile, A., Aparicio, J. L. y Romero, M. A. (2020). Dificultades en el uso del *feedback* en la formación del profesorado de Educación Física. *Retos*, 37, 85-92. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.71029>
- Cairney, J., Kwan, M. Y. W., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S. R. & Fought, B. E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 1-8.
- Chen, W., Hypnar, A. J., Mason, S. A., Zalmout, S. & Hammond-Bennett, A. (2014). Chapter 9 Students' daily physical activity behaviors: the role of quality physical education in a comprehensive school physical activity program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(4), 592-610. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0060>
- Chen, W., Mason, S., Hypnar, A. & Hammond-Bennett, A. (2016). Association of quality physical education teaching with students' physical fitness. *Journal of Sports Science and Medicine*, 15(2), 335-343.
- Chen, W., Mason, S., Staniszewski, C., Upton, A. & Valley, M. (2012). Assessing the quality of teachers' teaching practices. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(1), 25-41. <https://doi.org/10.1007/s11092-011-9134-2>

- Chen, W., Zhu, W., Mason, S., Hammond-Bennett, A. & Colombo-Dougovito, A. (2016). Effectiveness of quality physical education in improving students' manipulative skill competency. *Journal of Sport and Health Science*, 5(2), 231-238. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.04.005>
- Corder, K., Sharp, S. J., Atkin, A. J., Griffin, S. J., Jones, A. P., Ekelund, U. & Van Sluijs, E. M. (2015). Change in objectively measured physical activity during the transition to adolescence. *British journal of sports medicine*, 49(11), 730-736. <https://doi.org/10.1111/j.2047-6310.2011.00046.x>
- Davis, K. L. (2003). Teaching for gender equity in physical education: a review of the literature. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 12, 55-82. <https://doi.org/10.1123/wspaj.12.2.55>
- Hall, T. J., Heirdon, B. & Welch, M. (2011). A description of preservice teachers' task presentation skills. *Physical Educator*, 68(4), 188-198.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Educational Research and Reviews*, 77, 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hernández, A. y De Barros, C. (2021). Inclusión, atención a la diversidad y neuroeducación en educación física. *Retos*, 41, 555-561. <https://doi.org/10.47197/retos.voi41.86070>
- Huéscar, E. y Moreno-Murcia, J. A. (2012). Relación del tipo de *feedback* del docente con la percepción de autonomía del alumnado en clases de educación física. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 87-98. <https://doi.org/10.1174/021037012798977449>
- Knuth, A. G. & Hallal, P. C. (2009). Temporal trends in physical activity: a systematic review. *Journal of Physical Activity and Health*, 6 (5), 548-559. <https://doi.org/10.1123/jpah.6.5.548>
- Koka, A. & Sildala, H. (2018). Gender differences in the relationships between perceived teachers' controlling behaviors and a motivation in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 197-208. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0199>
- Kuykendall, L., Tay, L. & Ng, V. (2015). Leisure engagement and subjective well-being: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 141(2), 364-403. <https://doi.org/10.1037/a0038508>
- McLennan, N. y Thompsom, J. (2015). *Educación física de calidad (EFC): Guía para los responsables políticos*. UNESCO.
- Metzler, Michael W. (2017). *Instructional models for physical education*. Routledge.
- Mouratidis, A., Lens, W. & Vansteenkiste, M. (2010). How you provide corrective feedback makes a difference: the motivating role of communicating in an autonomy-supporting way. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(5), 619-637. <https://doi.org/10.1123/jsep.32.5.619>

- Nicaise, V., Bois, J. E., 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. <https://doi.org/10.1080/02640410600898095>
- Nicaise, V., Cogérino, G., Bois, J. & Amorose, A. J. (2006). Students' perceptions of teacher feedback and physical competence in physical education classes: Gender effects. *Journal of teaching in Physical Education*, 25(1), 36-57. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.1.36>
- Nicaise, V., Cogérino, G., Fairclough, S., Bois, J. & Davis, K. (2007). Teacher feedback and interactions in physical education: Effects of student gender and physical activities. *European physical education review*, 13(3), 319-337. <https://doi.org/10.1177/1356336X07081799>
- Organización Mundial de la Salud (4 de noviembre de 2021). *Actividad Física*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Oviedo, H. C. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach, *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Pérez-González, A. M., Valero-Valenzuela, A., Moreno-Murcia, J. A. & Sánchez-Alcaraz, B. J. (2019). Systematic review of autonomy support in physical education. *Apunts: Educación física y deportes*, 138(4), 51-61. [https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/4\).138.04](https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/4).138.04)
- Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of Consumer Research*, 21(2), 381-391. <https://doi.org/10.1086/209405>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Rink, J. E. (2019). *Teaching physical education for learning*. McGraw-Hill.
- _____ (1994). Task presentation in pedagogy. *Quest*, 46(3), 270-280. <https://doi.org/10.1080/00336297.1994.10484126>
- Rosnow, R. L. & Rosenthal, R. (1996). Computing contrasts, effect sizes, and counternulls on other people's published data: general procedures for research consumers. *Psychological Methods*, 1(4), 331-340. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.4.331>
- Slingerland, M., Haerens, L., Cardon, G. & Borghouts, L. (2014). Differences in perceived competence and physical activity levels during single-gender modified basketball game play in middle school physical education. *European Physical Education Review*, 20(1), 20-35. <https://doi.org/10.1177/1356336X13496000>
- Statology. (2 de noviembre de 2021). *Hedges' g Calculator*. <https://www.statology.org/hedges-g-calculator/>

- Trainor, S., Delfabbro, P., Anderson, S. & Winefield, A. (2010). Leisure activities and adolescent psychological well-being. *Journal of Adolescence*, 33(1), 173-186. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.03.013>
- Tristán, J., López-Walle, J., Cantu, A., Zamarripa, J. & Sanchez, A. (2013). Perception of athletes on the amount of corrective feedback and the coach controlling style. *Abstract of the ISSP 13th World Congress of Sport Psychology*, 278.
- Tristán, J., López-Walle, J., Tomás, I., Cantú-Berrueto, A., Pérez-García, J. A. & Castillo, I. (2016). Development and validation of the coach's task presentation scale: A quantitative self-report instrument. *Psychology of Sport and Exercise*, 25, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.04.002>
- Tristán, J., Vergara-Torres, A., Vanegas-Farfano, M., Espino-Verdugo, F., Medina-Corrales, M. y Tomás, I. (2019). Presentación de las tareas proporcionado por el profesor, necesidades psicológicas y vitalidad subjetiva en alumnos de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(3), 190-204. <https://doi.org/10.6018/cpd.358561>
- Vergara-Torres, A. P., Tristán, J., López-Walle, J., González-Gallegos, A., Pappous, A. S. & Tomás, I. (2021). Quality of the physical education teacher's instruction in the perspective of self-determination. *Frontiers in Psychology*, 12: 708441. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708441>
- _____ (2020). Students' perceptions of teachers' corrective feedback, basic psychological needs and subjective vitality: a multilevel approach. *Frontiers in Psychology*, 11:558954. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.558954>
- Vergara, A. P., Vanegas, M., Ramírez, R., Tomás, I. y Tristán, J. (2021). Percepción del *feedback* correctivo por alumnos de educación física. *Revista de Ciencias del Ejercicio FOD*, 16(1), 24-33. <https://doi.org/10.29105/rcefod16.1-25>
- Zamarripa, J., Castillo, I., Tomás, I., Tristán, J. y Álvarez, O. (2016). El papel del profesor en la motivación y la salud mental de los estudiantes de educación física. *Salud mental*, 39(4), 221-227. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2016.026>
- Zamarripa, J., Rodríguez-Medellín, R. & Otero-Saborido, F. (agosto de 2021). Basic psychological needs, motivation, engagement, and disaffection in mexican students during physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education* (published online ahead of print 2021). <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/aop/article-10.1123-jtpe.2021-0006/article-10.1123-jtpe.2021-0006.xml>