

## Dificultades en el uso del feedback en la formación del profesorado de Educación Física

### Difficulties in the use of feedback in physical education teacher training

\*Sonia Asún Dieste, \*\*Antonio Fraile Aranda, \*\*José Luis Aparicio Herguedas, \*M<sup>a</sup> Rosario Romero Martín  
\*Universidad de Zaragoza (España), \*\*Universidad de Valladolid (España)

**Resumen.** En este estudio se exploran las dificultades que tienen los futuros docentes de educación física con el uso del *feedback* en situaciones simuladas de enseñanza-aprendizaje de expresión corporal. Durante dos años se realiza una investigación-acción desarrollada en la Universidad de Valladolid y la Universidad de Zaragoza. Los estudiantes, durante el proceso de retroalimentación integrado en un sistema de evaluación formativa, toman conciencia de su uso y progresan en la tarea de enseñar y evaluar como parte del propio proceso de aprendizaje. Se acomete una investigación-acción durante dos cursos académicos y se realiza un análisis de contenido, con un proceso de codificación de la información, para descubrir las dificultades comunicativas experimentadas. Las principales observadas se relacionan con la escasa presencia de *feedback* afectivo o motivador. Consideran importante la retroalimentación afectiva; sin embargo, los datos muestran que encuentran dificultades en su utilización aunque resulte fundamental para la mejora de la comunicación y el proceso docente.

**Palabras clave.** Retroalimentación. Evaluación formativa. Formación inicial del profesorado. Expresión corporal. Educación Física.

**Abstract.** This study explores the difficulties that future physical education teachers have when using feedback in simulated teaching situations on body expression. For two years, action research was carried out at the University of Valladolid and the University of Zaragoza in which students, during the feedback process integrated into a formative assessment system, become aware of their use of feedback and progress in teaching and assessing tasks as a part of the learning process itself. Action research is carried out during two academic years and an analysis of content with a coding information process is performed to discover communicative difficulties experienced. The main issues observed are related to the scarce presence of affective or motivating feedback. Regarding affective feedback, they consider it important, although data shows that they find it difficult to use it; being a fundamental part of the improvement of communication and the teaching process.

**Keywords:** Feedback. Formative assessment. Initial training. Body expression. Physical Education.

### Introducción

La finalidad de este estudio es conocer las dificultades que tienen los estudiantes de formación inicial del profesorado de educación física para utilizar el *feedback* verbal y no verbal durante las intervenciones docentes simuladas en clases de expresión corporal que posteriormente recogen en sus informes de autoevaluación como parte del proceso de evaluación formativa.

A fin de poder abordar la cuestión objeto de estudio en esta introducción se parte de la revisión teórica de los siguientes aspectos: el conocimiento de la retroalimentación en la formación docente, su presencia en la evaluación formativa y las dificultades de los futuros docentes en el uso de la misma.

#### *El conocimiento del feedback en la formación docente*

Una de las necesidades básicas de la formación inicial para los docentes de educación física es desarrollar conocimiento pedagógico-didáctico y, especialmente, ofrecer a los estudiantes saberes sobre el manejo del *feedback* en la intervención docente; entendido este como una transmisión de información sobre el conocimiento de resultados (Simonet, 1985) y como un proceso de comunicación integrado en un sistema de evaluación formativa que promueve el diálogo entre profesor y discente con el fin de mejorar y regular el aprendizaje (Black & Wiliam, 1998; Higgins, Hartley & Sekelton, 2002).

La diferencia entre los docentes, en cuanto a intenciones y contextos en los que desarrollan su labor, hace que sea

altamente complejo homogeneizar en una única clasificación los distintos tipos de retroalimentación existentes en la literatura. Relacionado con su efecto se puede diferenciar entre varios tipos de *feedback*: uno de carácter positivo, aprobador simple (genérico) o específico (orientado a la tarea); otro de carácter negativo, reprobador simple (genérico) o específico (orientado hacia la tarea); además de aquellos que tienen un objetivo afectivo y motivador (orientado al propio discente y no tanto a la tarea); y de tipo neutro o correctivo (no ofrece una evaluación positiva o negativa) (Moreno-Murcia, Huéscar, Alarcón & Cervelló, 2013; Pieron, 1999). Otros autores indican no solo el tipo, sino también el momento de otorgarlo: verbal-terminal (Marco, García, García & Estevan, 2019).

Según Pieron (1999), este proceso de retroalimentación representa una alta complejidad para quien lo implementa, pues no solo requiere de una buena capacidad de comunicación sino también de excelente capacidad de observación y diagnóstico (Cloes, Premuzac & Pieron, 1995). Sin embargo, se debe destacar el beneficioso efecto que el *feedback* puede llegar a provocar en el progreso y la autorregulación del aprendizaje de los discentes (Contreras-Pérez & Zuguiña-González, 2017); esto justifica la necesidad de indagar sobre aquello que los futuros docentes experimentan durante su formación con respecto a la implementación de retroalimentación como parte inexcusable de su competencia docente.

Esta última cuestión resulta interesante si se tiene en cuenta que en el campo de la Educación Física se valora mucho el uso del *feedback* (Gallego-Ortega & Rodríguez-Fuentes, 2018). Se defiende su doble efecto en los estudiantes, ya que ofrece una información complementaria para la mejora del aprendizaje a la vez que eleva su motivación (Pieron, 1999). No obstante, numerosos expertos reconocen

que valorar la efectividad real de la retroalimentación de modo objetivo entraña una gran dificultad (Price, Handley, Millar & O'Donovan, 2010). Con respecto a esto interesa señalar que la literatura científica va desgranando conocimiento. Ya se evidencia que el *feedback* resulta más efectivo cuando el alumno comprende los comentarios recibidos y es capaz de actuar sobre ello. También se reconoce que siempre está presente el impacto emocional que genera la retroalimentación en el estudiante (Layder, 1997). Así mismo, que es importante la inteligencia pedagógica y la experiencia del docente al hacer uso del *feedback* (Hutchings, 2005; Maclellan, 2001). También es ya evidencia que el *feedback* debe otorgarse a los estudiantes tan pronto como sea posible y que no es suficiente con informar sobre el error. Es necesario explicar aquello que es preciso mejorar y sugerir cambios para el trabajo futuro, y siempre considerando que el lenguaje de los profesores no en todo momento es bien entendido por los estudiantes. Se considera por ello interesante la posibilidad de incluir estrategias de evaluación por pares durante la formación, ya que ayuda a que los estudiantes se familiaricen con los criterios sobre los que se evalúan sus acciones. La discusión entre tutores y estudiantes sobre las expectativas también puede ayudar, así como un diálogo más abierto entre tutores para evitar que los estudiantes reciban consejos contradictorios desde diferentes disciplinas (Higgins, et al., 2002). De igual modo, se considera importante observar las repercusiones que este *feedback* ejerce sobre los estudiantes y estimar su posible reacción ante la retroalimentación de cara a los futuros aprendizajes.

#### *La presencia del feedback en la evaluación formativa*

La variedad de tendencias en los sistemas de evaluación de los estudiantes es una realidad en la universidad. Sin embargo, está siendo considerable el incremento de estudios centrados en una evaluación formativa orientada al aprendizaje que avalan sus incuestionables beneficios (Carless, 2007; Hebles, Alonso-Dos-Santos, Yaniz & Villardón-Gallego, 2017).

El diseño de nuevos sistemas de evaluación continua y formativa, centrados en el proceso, ha conseguido mejorar los sistemas de evaluación en las aulas de enseñanza superior. Pese a ello, prevalece el uso de prácticas de evaluación de tipo convencional y es necesaria una mayor profundización de los expertos e investigadores en los diseños de nuevos modelos y formas de evaluación efectivas (Cañadas, Santos y Castejón, 2018; Panadero, Fraile, Fernández, Castilla-Estévez & Ruiz, 2018).

Unido a este tipo de sistemas alternativos se conforma la idea de considerar el *feedback* como uno de sus pilares esenciales. Sin embargo, resulta evidente que este elemento clave de la evaluación formativa y compartida, es un territorio que, por el momento, tan solo se concibe como parcialmente explorado en la investigación (Agius & Wilkison, 2014; Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2017); aunque, bien es cierto que se reconoce como un elemento esencial en el proceso de aprendizaje (Weaver, 2006).

Tras considerar la importancia de la retroalimentación para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje conviene revisar su presencia en la evaluación. La retroalimentación se considera integrada en la evaluación formativa ya que incita a un proceso de diálogo entre profesorado y

alumnado con el fin de desarrollar competencias; por tanto, resulta esencial tanto para promover el aprendizaje deseado por los profesores, como para que los estudiantes se mantengan motivados intrínsecamente en su aprendizaje (Black & Wiliam, 1998; Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2017; Higgins, et al., 2002). Sin embargo, las prácticas evaluativas de los docentes, en su conjunto convencionales, solo parecen modificarse y acercarse a modelos formativos cuando los vivenciaron en su formación inicial o permanente (Barrientos, López-Pastor, Pérez-Brunicardi, 2019)

Es necesario resaltar que la literatura sobre la evaluación por pares y la autoevaluación está siendo emergente (Dochy, Segers & Sluijsman, 1999). Se abordan cuestiones relacionadas, no solo con la evaluación compartida en la que el estudiante toma un rol activo (Boud & Molly, 2013; López-Pastor, 2009), sino también en aquellas que conllevan y promueven una calificación participativa; constatándose, de momento, su bajo uso en el estudio de Cañadas, Castejón y Santos (2018).

#### *Dificultades de los futuros docentes en el uso del feedback*

Huelga decir que existen muchas y complejas barreras en la implementación de la retroalimentación para cualquier docente durante un proceso de enseñanza-aprendizaje, y, por ende, para cualquier estudiante que recibe formación con la intención de convertirse en docente. Una de ellas podría ser la carencia de formación docente en competencia comunicativa (Gállego-Ortega & Rodríguez-Fuentes, 2018). Otra, la evidente desconexión de la formación inicial docente con la realidad profesional (Carreño, Díaz, López & Martín, 2019). Pero la más inquietante es la distinta percepción que docentes y discentes poseen en la emisión y recepción de la retroalimentación. Mientras los profesores piensan que los estudiantes no aprovechan las oportunidades de mejora que se ofrecen a partir del *feedback* por una baja motivación o implicación (Higgins, et al., 2002), y dicen orientar sus comentarios hacia la corrección, el elogio y la mejora proyectiva (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2017), los estudiantes muestran su desencanto con la retroalimentación ofrecida por sus profesores. Consideran que los comentarios que les hacen llegar no son suficientes para responder a lo que se les pide y no se orientan hacia el aprendizaje (Higgins, Hartley, & Skelton, 2001). Además, existe dificultad en los estudiantes para interpretar dichos comentarios (Chanock, 2000) llegando alguna de las apreciaciones a afectar a su ego (Carless, 2006); lo que lleva a que, en muchas ocasiones, los profesores utilicen la retroalimentación tan solo para justificar una determinada calificación (Hernández, 2012; Hounsell, McCune, Hounsell & Litjens, 2008).

Sobre los tipos de *feedback* que los estudiantes perciben se refleja en los estudios una gran variabilidad en cuanto a la cantidad y calidad de los mismos. En opinión de Higgins, Hartley & Skelton (2002), se reciben desde comentarios autoritarios, críticos y distantes, hasta empáticos y muy personales; no obstante, destacan experiencias negativas por encima de las positivas. Pero lo cierto es que los estudiantes también son diversos y por ello perciben de modo diferente la retroalimentación. Desde el estudio de Rae & Cochrane (2008) se sugiere que los estudiantes a los que se dirige el *feedback* se ubican normalmente en dos perfiles

opuestos: por una parte, los estudiantes activos que utilizan la información recibida para aprender y desarrollar su competencia; por otra, los estudiantes pasivos cuyo único objetivo es obtener una calificación para superar la materia.

Resulta obvio que la retroalimentación es concebida y percibida de manera diferente entre profesores y estudiantes; así pues, da muestra de la complejidad que entraña su aprendizaje como recurso pedagógico durante la formación. Existen muchas barreras que los propios profesionales se encuentran al emitir su información a los estudiantes y que no saben, o no pueden, gestionar de modo correcto durante los complejos procesos de enseñanza-aprendizaje; también lo perciben los estudiantes en su formación docente.

Algunas obras genéricas sobre retroalimentación proceden de autores anglosajones, pero también las hay en España como se evidencia con el estudio de Gallego & Rodríguez (2017), entre otros.

En particular, en el ámbito de la educación física existe un amplio campo de investigación que aborda la temática del *feedback*. Son estudios de diseños mayoritariamente cuantitativos centrados en la especificidad o en el carácter adecuado de la retroalimentación (Carlier, Radelet & Renard, 1991; Pieron, 1999); también los hay centrados en la variabilidad de implementación por estudiantes en prácticas, profesores noveles o expertos (Cloes, et al., 1995; Pieron, 1999); y, algo más recientes, los enfocados a su relación con el género (Molina, Torres & Miranda, 2008; Nicaise, Cogerino, Bois & Amoros 2006; Nicaise, Cogerino, Fairclough, Bois & Davis, 2007) o con los medios tecnológicos utilizados (Palao, Hernández, Guerrero y Ortega, 2011).

En cambio, se adolece de estudios cualitativos sobre el *feedback* en el área de la educación física. Son escasos también los estudios sobre el aprendizaje de la retroalimentación durante la formación inicial del profesorado de Educación Física a partir de la evaluación formativa; y son escasos los estudios sobre percepciones y dificultades de los futuros docentes en el uso de retroalimentación en situaciones simuladas de intervención de expresión corporal.

A partir de la finalidad de este trabajo basado en explorar los problemas con los que se encuentran los estudiantes en sus intervenciones prácticas de expresión corporal al utilizar el *feedback*, verbal y no verbal, se plantean como objetivos del estudio: a) explorar carencias en los procesos de interacción entre el estudiante que actúa como profesor de Educación Física y los participantes; b) identificar el tipo de carencias experimentadas por estos estudiantes.

## Material y métodos

### Participantes

La investigación-acción se implementa durante dos años con 250 estudiantes, pero la toma de datos se realiza únicamente durante el segundo año entre 115 estudiantes que cursan los Grados Universitarios en Educación Primaria (mención Educación Física) (n=45) y de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (n=70) de las Universidades de Valladolid y Zaragoza respectivamente. Sus edades comprenden de los 18 a los 26 años. El 36 % son mujeres y el 79 % hombres. Para participar en el estudio accedieron a asistir de modo regular a las clases y a involucrarse en el sistema de evalua-

ción formativa ofrecido en las asignaturas. Todos tienen en común que en su futuro laboral podrían incorporarse al ámbito de la docencia de la educación física en la educación primaria y secundaria.

### Diseño

A partir de un diseño basado en la investigación-acción se pretende investigar y mejorar de manera continua el proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes de Educación Física (Bausela, 2004; Fraile, 1995). Este diseño se justifica por la consideración de que la investigación participativa provoca un gran impacto social tanto por la reflexión de los profesores sobre su propia práctica docente como por los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la universidad y en su futura práctica profesional docente. Cuatro profesores de universidad indagan y dialogan cada semana vía telemática sobre la forma de retroalimentar en evaluación formativa para conseguir un mejor aprendizaje de los futuros docentes en el uso del *feedback* durante la intervención docente. Se establece un proceso cíclico que coincide con los periodos de curso. Al inicio se proponen posibilidades, después se implementa en los centros y al final de curso se reflexiona sobre los resultados para implementar la mejora al año siguiente comenzando un nuevo ciclo. Se establecen dos ciclos. El primero se inicia en el curso 2016-2017 con una propuesta de evaluación formativa a partir de una intervención docente simulada donde los estudiantes que asumen labores docentes reciben retroalimentación de profesores, compañeros y de la visualización a través del video y del audio de sus propias intervenciones. El segundo ciclo se realiza durante el curso 2017-2018 con la implementación del modelo formativo definitivo donde se recopilan los datos de los estudiantes, a partir de sus narraciones, sobre su percepción y barreras en torno al *feedback*. La estructura del informe sugiere que expresen aspectos positivos, aspectos de mejora y una autovaloración. Este proceso es planificado y aplicado en las aulas de ambas universidades, con la participación colaborativa de los cuatro profesores de las asignaturas de Expresión Corporal y de Procesos de enseñanza-aprendizaje en la actividad física y del deporte.

### Procedimiento

Durante el primer ciclo de investigación-acción (curso 2016-2017) y, en su primera fase, se adapta una rúbrica a partir de la propuesta de Amado (2012) basada en las teorías motivacionales y las necesidades psicológicas básicas (Decy & Ryan, 2000), y se realiza una validación del contenido por cuatro profesores con un elevado coeficiente de competencia experta en evaluación formativa (K=0.8) (Cabero & Barroso, 2013). Se decide que todos los estudiantes realicen una intervención y seis observaciones. Seis estudiantes, con el apoyo previo de los profesores, asumen el rol de observadores y co-evaluadores durante la 1h y media de sesión práctica. Utilizan la rúbrica de observación retroalimentando con carácter inmediato a los otros seis compañeros. Estos realizan la intervención docente simulada durante 10-15 minutos cada uno a lo largo de la sesión. Del mismo modo, el profesor ofrece *feedback* a los estudiantes de modo individual; y, finalmente, el propio alumno que simula ser profesor observa y escucha las grabaciones de video y audio de su propia

intervención. Con todo ello redacta un informe de autoevaluación en el que narra sus percepciones. En una segunda fase, se aplica el sistema elaborado de forma coordinada por los profesores responsables del estudio y, en una tercera fase, se analizan los datos obtenidos y se proponen mejoras.

En el segundo ciclo (curso 2017-2018) se analiza la incorporación de las mejoras de la intervención docente simulada, se implementa la evaluación formativa en ambas universidades y se recogen los informes de autoevaluación sobre las percepciones y barreras en torno al uso del *feedback*. Este proceso ha supuesto 40 sesiones compartidas de aproximadamente una hora de trabajo a lo largo de los dos ciclos de la investigación-acción.

Se considera que la dimensión interpretativa establecida entre estudiantes les ayuda a revisar y valorar no solo las acciones, sino también los significados de dichas acciones, para a partir de ellas, y una vez capturados los registros para su continua consulta y análisis, establecer las orientaciones didácticas de forma reflexiva y compartida permitiéndoles acercarse a la función docente.

Para abordar los aspectos de credibilidad de la investigación (Guba, 1985), y a fin de conservar el valor holístico de las relaciones que configuran el fenómeno objeto de investigación, se establece durante el proceso investigativo un trabajo prolongado en el tiempo y en un mismo lugar (aula clase), haciendo uso de un mismo planteamiento metodológico, habituando a los participantes a la presencia de investigadores y observadores desde una misma dinámica de actuación; de la misma forma, se favorece la observación persistente de los participantes e investigadores, a fin de identificar las cualidades perseverantes o características atípicas del fenómeno objeto de investigación.

### Análisis de datos

En relación al análisis de la información obtenida se hace uso del software Atlas ti (versión 8). Se realiza un trabajo de análisis de contenido con el fin de desarrollar una estrategia de codificación a partir de los datos basada en la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). Se establece una red de códigos y grupos de códigos que condensan la significación de tales evidencias con el fin de comprender y relacionar mejor los significados de éstas en el contexto, a fin de generar conceptos y constructos a partir de los datos. El proceso inductivo permite hacer emerger las categorías sin que exista una fundamentación teórica previa, si bien, después de la obtención de los datos y la realización del microanálisis y la codificación axial se realiza una búsqueda bibliográfica que permite afinar el sistema de categorías (Glaser, 1998). Para el establecimiento definitivo de la red de códigos y grupos de códigos y la codificación de la información se mide el grado de acuerdo entre dos codificadores a partir del índice Kappa. El valor obtenido (.795) indica un grado de acuerdo satisfactorio según la escala de Fleiss. Las categorías definitivas fueron: interacción, motivador, correctivo y conducta táctil. Los datos se analizaron hasta que se alcanzó el grado de saturación adecuado determinado por el agotamiento de la riqueza representativa de los mismos (Flick, 2007).

## Resultados

En este apartado se muestran los datos obtenidos sobre las dificultades que encuentran los futuros docentes en el uso de la retroalimentación durante sus intervenciones docentes simuladas. En ellos se aprecia que las dificultades percibidas por los futuros docentes se vinculan a: aspectos relativos a la interacción con el alumnado en muchas ocasiones, en alguna medida a la emisión del *feedback* positivo y motivador, así como del tipo correctivo; y en determinados momentos mencionan tener dificultades para el uso de la conducta táctil como medio de interacción con el alumnado (Figura 1).

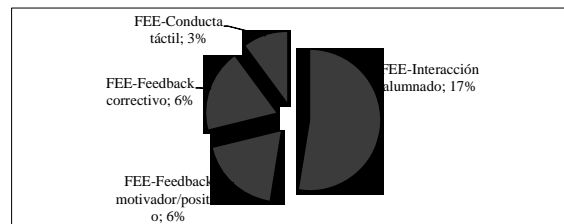


Figura 1: Dificultades de los estudiantes en la aplicación de los diferentes tipos de *feedback* durante la práctica docente.

En detalle se aprecia que la interacción con el alumnado (17%) es el momento que reconocen de mayor dificultad. Los problemas para comunicarse con el alumnado en el aula se relacionan con: dificultades para mostrarse accesible, cercano, interactivo, afectivo y preocupado por el desarrollo de las tareas; también para gestionar incidencias que surgen durante su desarrollo, tener la competencia de intervenir a tiempo y garantizar los aprendizajes.

*«A la hora de mantener contacto, tengo que interactuar más, ser más cercana y aproximarme a ellos, crear confianza, que siempre es mejor para empezar una clase»* (6:28. D1:A1. UNIZAR)

*«cuando los alumnos se encontraban realizando la actividad debería haber estado algo más cerca de ellos para que fueran conscientes de mi presencia y recibieran lo que yo les iba diciendo»* (6:126. D1:A1. UNIZAR)..

*«me faltó interactuar con el grupo en ese inicio, preguntando si habían comprendido la actividad o acercándome a ellos»* (6:124. D1:A1. UNIZAR).

*«Me faltó un poco de afectividad con mis compañeros por preocuparme un poco más de ellos e interactuar para ver si lo habían entendido, si lo hacían bien»* (6:139. D1:A1. UNIZAR).

También se perciben dificultades para aplicar el *feedback* de tipo positivo y motivador (6%), que permite animar al grupo y mejorar el clima grupal evitando con ello la distracción o la frustración durante el desarrollo de las tareas; así como de tipo correctivo (6%), relacionado con las conductas, las tareas a desarrollar y la ejecución motriz.

Los estudiantes perciben barreras para emitir un *feedback* motivador y positivo condicionados por el tiempo de práctica y porque la mirada de un grupo de practicantes produce una cierta intimidación.

*«al principio empecé un poco acelerado para que mis compañeros se pusieran rápidamente con la actividad y para no tener la presión de que todo el grupo está mirando. Esta presión hizo que al principio de la sesión tuviera un tono de voz bajo y que no intentará interactuar ni moti-*

var a mis compañeros» (6:92. D1:A1. UN).

Igualmente perciben dificultades para mantener el nivel de *feedback* motivador y positivo a lo largo de toda la situación de enseñanza-aprendizaje, y con la misma intensidad a pesar de considerarlo indispensable para el clima y el aprendizaje:

«la motivación y animación hacia los alumnos fue descendiendo a lo largo de la práctica y debe mantenerse constante durante toda la intervención para crear un mejor clima y que nadie se sienta frustrado» (6:5. D1:A1. UN).

«partir de una postura y gesto más alegre y de mayor complicidad, interactuar de una mayor manera con todo el grupo estando un poco más cercano, quizá hilado a esto último, intentar motivar con más energía» (6:21. D1.:1-UN)

Los futuros docentes perciben dificultades de distinto nivel para emitir un *feedback* correctivo. En algunos casos los estudiantes son capaces de observar la situación, pero no pasan a tomar la decisión adecuada de emitir la retroalimentación para corregir.

«El grupo situado a la izquierda del video hace trampas, no lo percibo en el momento, pero cuando me acerco a ellos lo veo, no doy un toque de atención, simplemente finalizo la tarea. Podría haberles comentado que no tiene ningún beneficio hacer trampas dado que no era una competición y lo interesante del juego era resolver el nudo de forma cooperativa» (1:114. D1:A1. VA).

«al principio algunos alumnos hacían los movimientos con la pierna o mano contraria y no lo corregí» (6:117. D1:A1. UN).

«podría haber realizado más correcciones de las que realicé, ya que muchas veces el paso no salía bien y no lo corregía» (6:108. D1:A1. UN).

Mientras que otros creen que no son capaces de observar correctamente todas las situaciones que se producen por falta de capacidad de atención a todos los estudiantes o por exceso de preocupación en la implementación de las tareas, priorizando esto último a la observación y toma de decisión ante las acciones de los discentes.

«hubo algún momento en el que no estuve pendiente de los alumnos que estaban sentados ya que alguno estaba sin hacer nada por lo que no se cumplía al 100% el objetivo de la actividad» (1:71. D1:A1. VA).

«En muchas ocasiones estaba tan pendiente de realizar los pasos correctamente que no me fijaba mucho en si los participantes los estaban realizando correctamente o no» (6:23. D1:A1. UN)

Otros estudiantes detectan que la dificultad para emitir *feedback* correctivo proviene de mantenerse excesivamente distante de las personas que aprenden

«estaba distante respecto al grupo y debería de haberme paseado más por las parejas para corregirlos en caso de que hiciesen mal la actividad, con lo que estoy totalmente de acuerdo. Podría haber dado un *feedback* correctivo sobre todo con aquellas personas que estaban realizando la actividad posturalmente mal» (1:129. D1:A1 VA).

«doy indicaciones y animo a los grupos, pero no interactúo personalmente con cada uno ni les corrijo personalmente los fallos» (6:63. D1:A1 UN).

«estaba distante respecto al grupo y debería haberme paseado más por las parejas para corregirlos en caso de

que hiciesen mal la actividad, con lo que estoy totalmente de acuerdo. Podría haber dado un *feedback* correctivo sobre todo con aquellas personas que estaban realizando la actividad posturalmente mal» (1:129. D1:A1. VA)

Y, finalmente, se observa una ausencia de conducta táctil o *feedback* no verbal de carácter kinestésico (3%) entre docente y alumnado. Se vincula a aspectos que lo dificultan como el mantenimiento de la distancia interpersonal, la existencia de la distancia emocional y la falta de cercanía; lo que impide trasladar al alumnado una imagen de proximidad y confianza como docentes.

El *feedback* no verbal con componente kinestésico es percibido por los estudiantes como complejo de realizar debido a factores personales:

«No hay comunicación táctil: hago el amago, pero me cuesta mucho tener conducta táctil, quizá relacionado con la inseguridad. Siempre he sido tímido y reservado, no de tocar a la gente y siempre manteniendo un espacio con la persona con la que hablo» (1:140. D1:A1. VA).

No obstante, algunos estudiantes no parecen tener problema en realizarlo, pero detectan que pueden mejorar aumentando la cantidad de este tipo de retroalimentación para mejorar el clima y la confianza durante el aprendizaje:

«tengo que dar más *feedback* positivos; yo mientras lo hacía sentía que estaba dando suficientes pues cuando iba a los grupos decía «bien hecho», «sigue así»... pero al ver el video y oír el audio, me doy cuenta de que no son suficientes, ya que en solo una ocasión (minuto 20.40) toco a dos de mis compañeros para darles un *feedback* táctil; el hecho de tener poco contacto táctil es mayormente lo que no da sensación de cercanía y *feedback* a los alumnos» (1:119. D1:A1-VA).

«procuraré utilizar un *feedback* corporal hacia el alumnado, de tal forma que se cree un mejor clima de aula, relacionándome con todos/as mediante el contacto táctil, proporcionándoles así, un mayor nivel de confianza hacia mí, gracias al contacto físico (palmadas, caricias)» (1:7. D1:A1. VA).

## Discusión

Los resultados indican que los estudiantes, cuando actúan como docentes en sus clases prácticas simuladas, muestran dificultades en los procesos de interacción con su alumnado en el uso y gestión del *feedback* correctivo, en el positivo y motivador y, por último, en el uso y gestión del *feedback* táctil de carácter kinestésico.

En cuanto a que los estudiantes manifiestan bastantes dificultades en el momento de interactuar con los discentes decir que resulta poco alentador, teniendo en cuenta que esta estrategia docente es considerada como una de las habilidades pedagógicas clave para la docencia de calidad (Pieron, 1999). Una línea similar de dificultad la expresan también Fernández y Espada (2017) en su estudio, pues hallan que los profesores de Educación Física perciben dificultades en la intervención por las actitudes y características heterogéneas de los discentes. Por tanto, resulta fundamental considerar que el conocimiento y gestión de la retroalimentación en la formación inicial del profesorado de educación física debe incidir sobre la mejora de la competencia de

los estudiantes en esta temática, pues tal y como señalan también Sluijsmans, Brand-Gruwel & Van Merriënboer (2002), resulta imprescindible como competencia comunicativa básica entre los estudiantes.

En los resultados del estudio se aprecia que los futuros docentes muestran dificultades en algunas secuencias de esta habilidad pedagógica. Hoffman (1983) las concreta en: primero, observar la diferencia entre lo realizado por los discentes y lo deseable; segundo, tomar decisiones para reaccionar; tercero, emitir la retroalimentación adecuada; cuarto, detectar la respuesta activa del estudiante a la retroalimentación; y, por último, observar para identificar si el discente hace el uso adecuado de la información recibida. En concreto, en este estudio, manifiestan su dificultad en la observación entre el nivel real de rendimiento y el aprendizaje deseado, siendo esta cuestión, en opinión de Lizzio y Wilson (2008), una de las claves de la retroalimentación. Muestran también dificultad en la toma de decisiones a la hora de emitir o no *feedback*, así como en la emisión de *feedback* motivador.

En cuanto a la retroalimentación motivadora, la consideran importante, al igual que encuentra Carless (2006) en su estudio, por el efecto que provoca en los estudiantes; sin embargo, los datos muestran que estos evidencian algunas dificultades en la frecuencia de su uso.

En ningún caso aparecen percepciones referidas a la cuarta y quinta fase, en las que el docente observa si existe respuesta activa o pasiva del discente ante la recepción de la retroalimentación y comprueba si el uso que hace el discente del *feedback* es el adecuado y le permite progresar. Sin embargo, para Drapper (2009) y Wiliam (2011) sería esencial, pues entienden que no se puede considerar que exista una buena retroalimentación mientras no se detecte un impacto en la siguiente acción del estudiante.

La escasez de oportunidades formativas que llevan consigo la posibilidad de experimentar funciones docentes durante la formación inicial puede ser causa de la aparición de estas dificultades (Pieron, 1999). En este sentido se destaca la consideración de Alonso, Gómez-Alonso, Pérez-Pueyo & Gutiérrez-García (2016) que defienden la gran aportación que las prácticas simuladas otorgan a la formación inicial de los estudiantes, ya que posibilitan una gradación que permite una mejor progresión a la intervención docente real, tal y como se ha pretendido en este estudio. Igualmente, a partir del estudio de Gallego y Rodríguez (2018), se reconoce que los futuros maestros están muy sensibilizados hacia la necesidad de saber gestionar bien la retroalimentación, aunque perciben que tienen carencias importantes al respecto. Esto puede referirse al desconocimiento teórico y práctico sobre los sistemas de evaluación en donde está presente cómo hacer uso del *feedback* formativo, cuya esencia exige un mayor dominio de habilidades cognitivas superiores, ya que, en ocasiones, los procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación siguen estando apoyados en estudios de carácter memorístico (Fraile, Catalina, De Diego & Aparicio, 2018). Como alternativa es preciso modificar la propia acción y posibilitar la alfabetización pedagógica tanto de profesores como de estudiantes; también provocar un cambio en las propuestas curriculares para que tengan mayor presencia las habilidades cognitivas superiores (Price, et al., 2010; Sadler, 2013; Shute, 2008). Se hace necesario, por tanto, desarrollar

de un modo más profundo la atención del *feedback* en la formación inicial como herramienta docente.

No obstante, lo más inquietante de los resultados del estudio es que algunos estudiantes, futuros docentes, manifiestan dificultades no solo para observar y tomar decisiones sino también para crear las condiciones óptimas previas a la interacción (confianza, cercanía, empatía, ...). Dichas condiciones son las que permitirían que los futuros docentes pudieran velar por un paradigma socio-constructivista de la retroalimentación basado en comentarios, sugerencias y diálogo (Archer, 2010). Sin estas condiciones, lo más probable es que estos futuros profesionales acaben optando siempre, durante su docencia, por un paradigma cognitivista centrado de manera casi exclusiva en la corrección (Evans, 2013).

En este sentido, la realización de una retroalimentación por pares, tal y como se ha planteado en el estudio, podría ser una excelente opción pedagógica al permitir una relación dialógica entre iguales para elevar ese grado de confianza, aunque en algunos estudios también se ha detectado el grado de incomodidad de ciertos estudiantes al vivenciar este tipo de interacción (Evans, 2013).

En cuanto a que los futuros docentes se sienten menos cómodos en la proximidad corporal y en la producción de retroalimentación basada en el contacto táctil se aprecia que dicha situación puede dificultar el posterior desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Bien es cierto que en el estudio de Pieron y Demelle (1983) la cantidad de *feedback* Kinestésico-táctil oscila solo entre un 3% y un 11% de la totalidad de la retroalimentación impartida, dependiendo de la disciplina, mientras que el *feedback* verbal oscila entre un 48% y un 84%, aunque se considera altamente beneficioso para el clima de aprendizaje (Stamatis, 2011).

## Conclusiones

Los estudiantes cuando actúan como docentes en situaciones de aprendizaje de expresión corporal evidencian dificultades en los procesos de interacción con su alumnado, en el uso y gestión del *feedback* correctivo y de carácter positivo y motivador y, por último, reconocen tener algunas dificultades en el uso y gestión del *feedback* táctil de carácter kinestésico.

Entre los aspectos a mejorar por los estudiantes se encuentran: saber establecer una mejor relación entre lo realizado y lo deseable, aprender a tomar decisiones para reaccionar, saber emitir una retroalimentación adecuada.

Además, mostrar una mejor actitud hacia las situaciones que exigen proximidad corporal y aumentar el uso del *feedback* basado en el contacto táctil, ya que se aprecia que dicha situación favorece el posterior desarrollo personal y profesional de los estudiantes como futuros docentes.

El estudio muestra la potencia del sistema de evaluación formativa para reflexionar y promover competencias cognitivas de orden superior en los aprendizajes de los futuros docentes en la retroalimentación, aunque debería seguir explorándose otros modelos, otras universidades y otros tipos de acciones motrices.

El conocimiento y gestión de la retroalimentación en la formación inicial del profesorado de educación física debe ser una competencia comunicativa básica durante su formación inicial y debería por ello ampliarse su investigación.

En resumen, a lo largo de este estudio se hacen patentes algunas de las razones por la que se necesita revisar este objeto de estudio vinculado al buen uso de la retroalimentación, como parte esencial del proceso comunicativo profesor-estudiantes; y de cara a la investigación futura con objeto de poder ampliar y mejorar esta competencia en la formación inicial y permanente, tal y como recogen Mattos, Prados & Padua (2013).

## Referencias

- Agius, N. & Wilkinson, A. (2014). Student's and Teacher's Views of Written Feed-back at Undergraduate Level: A Literature Review. *Nurse Education Today*, 34(4), 552-559. doi:10.1016/j.nedt.2013.07.005
- Alonso, M. C., Gómez-Alonso, M. T., Pérez-Pueyo, A. & Gutiérrez-García, C. (2016). Errores en la intervención didáctica de profesores de Educación Física en formación: perspectivas de sus compañeros en sesiones simuladas. *Retos*, 29, 229-235.
- Amado, D., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D. & García-Calvo, T. (2012). Adaptación a la expresión corporal del cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(27), 867-884.
- Archer, J. C. (2010). State of the science in health professional education: Effective feedback. *Medical Education*, 44, 101-108. doi:10.1111/j.1365-2923.2009.03546.x
- Barrientos, E., López-Pastor, V. & Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en Educación Física. La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos*, 36, 37-43.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-73. doi: <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boud, D. & Molloy, E. (2013). *El feedback en educación superior y profesional*. Madrid: Narcea.
- Cabero, J. & Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de Tic: el coeficiente de competencia experta. *Bordón*, 65(2), 25-38.
- Cañadas, L., Santos, M. & Castejón, J. (2018). Evaluación en la formación inicial: ¿avance o retroceso? *Bordón*, 70(4), 9-22. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.64434>
- Cañadas, L., Castejón, J. & Santos, M. (2018). Relación entre la participación del alumnado en la evaluación y la calificación en la formación inicial del profesorado de educación física. *CCD*, 39(13), 291-300. doi:10.1080/713695728.
- Carless, D. (2006). Differing Perceptions in the Feedback Process, *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233. doi: 10.1080/03075070600572132
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66. doi: 10.1080/14703290601081332
- Carlier, G., Radelet, K. & Renard, J. P. (1991). Sources des variations des feedback et leur perception par les élèves. *Revue de l'Éducation Physique*, 31, 137-176.
- Carreño, J. M., Díaz, A., López, S. & Martín, J. A. (2019). ¿Qué se investiga en formación docente en educación física y recreación?, *Retos*, 36, 3-8.
- Chanock, K. (2000). Comments on Essays : Do Students Understand what Tutors Write?. *Teaching in Higher Education*, 5(1), 95-105. doi: <https://doi.org/10.1080/135625100114984>
- Cloes, M., Premuzak, J. & Pieron, M. (1995). Effectiveness of a video training programme used to improve error identification and feedback processes by physical education student teachers. *International Journal of Physical Education*, 32, 2-7. Recuperado de: [https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/11923/1/Cloes\\_et\\_al\\_1995\\_ijpe.pdf](https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/11923/1/Cloes_et_al_1995_ijpe.pdf)
- Contreras-Pérez, G. & Zuñiga-González, C. G. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 69-90. doi: <http://doi.org/10.11144/Jaberiana.m9-19.cpsr>
- Dochy, F., Segers, M. & Sluijsman, D. (1999). The use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>
- Drapper, S. W. (2009). What are learners actually regulating when given feedback? *British Journal of Educational Technology*, 40, 306-315. doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00930.x
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of educational research*, 83(1), 70-120. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Fernández, M. & Espada, M. (2017). Formación inicial y percepción de profesorado sobre los estilos de enseñanza en el aula de Educación Física, *Retos*, 31, 69-75.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Sage.
- Fraile, A. (1995) La investigación acción: instrumento de formación para el profesorado de E. Física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 42, 46-52.
- Fraile, A., Catalina, J., De Diego, R. & Aparicio, J. L. (2018). Las capacidades cognitivas en la evaluación de la formación inicial del profesorado de educación física. *Sportis*, 4(1), 77-94.
- Gallego, J. L. & Rodríguez, A. (2017). Confiabilidad de las valoraciones de los estudiantes. Estudio de sus competencias evaluativas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 349-366.
- Gallego, J. L. & Rodríguez, A. (2018). Percepciones del profesorado sobre competencias comunicativas de futuros maestros de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(71), 479-492. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.005>
- Glaser, B. (1998). *Doing Grounded Theory*. Sociology Press: California.
- Guba, E. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-166). Madrid: Akal.
- Hebles, M., Alonso-Dos-Santos, M., Yaniz, C. & Villardón-Gallego, L. (2017). Diseño y validación de la Escala Evaluación de los Aprendizajes (EEA). *Profesorado: revista*



- de curriculum y formación de profesorado*, 21(2), 107-126. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038007>
- Hernandez, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning? *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 64(4), 489-502. doi: 10.1007/s10734-012-9506-7
- Higgins, R., Hartley, P. & Skelton, A. (2001). Getting the Message Across: The problem of Communicating Assessment Feedback. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 269-274. doi: <https://doi.org/10.1080/13562510120045230>
- Higgins, R., Hartley, P. & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27(1), 53-64. doi: <https://doi.org/10.1080/03075070120099368>
- Hoffman, S. (1983). Clinical diagnosis as a pedagogical skill. In T. Templin & J. Olson (eds.). *Teaching in Physical Education* (pp. 35-45), Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J. & Litjens, J. (2008). The Quality of Guidance and Feedback to Students. *Higher Education Research and Development* 27(1), 55-67. doi: 10.1080/07294360701658765
- Hutchings, P. (2005). *Building pedagogical intelligence. Carnegie perspectives*. Recuperado de : <http://www.carnegiefoundation.org/perspectives>.
- Layder, D. (1997). *Modern Social Theory: key debates and new directions*. London: UCL Press.
- Lizzio, A. & Wilson, K. (2008). Feedback on assessment: students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33, 263-275. doi:10.1080/02602930701292548
- López-Pastor, V. M. (coord.) (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.
- MacLellan, E. (2001). Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318. doi: <https://doi.org/10.1080/02602930120063466>
- Marco, A., García, X., García, C. & Estevan, I. (2019). Influencia del tipo de feed-back utilizado en el aprendizaje de una tarea motriz de equilibrio. *Retos*, 36, 435-440.
- Mattos, B., Prados, E., & Padua, D. (2013). La voz del alumnado: una investigación narrativa sobre lo que siente, piensa y hace el alumnado de Magisterio de E.F en su F.I. *Movimiento*, 19(5), 251-269. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115328881012>
- Molina, L., Torres, E. & 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.
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., Peco, N., Alarcón, E. & Cervelló, E. (2013). Relación del *feedback* y las barreras de comunicación del docente con la motivación intrínseca de estudiantes adolescentes de educación física. *Anales de Psicología*, 29(19), 267-273. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.161881>
- Nicaise, V., Cogérino, G, Bois, J. & Amorós, A. (2006). Students' Perceptions of Teacher Feedback and Physical Competence in Physical Education Classes: Gender Effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 36-57. doi: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 on students gender and physical activities. *European Physical Education Review*, 13(3), 319-337 doi: 10.1177/1356336X07081799
- Palao, J. M., Hernández, H., Guerrero, P. & Ortega, E. (2011). Efecto de distintas estrategias de presentación de video en clase de educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 106(4), 26-35. doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2011/4).106.03
- Panadero, E., Fraile, J. Ruiz, J.F., Castilla-Estévez, J. & Ruiz, M. A. (2018): Spanish university assessment practices: examination tradition with diversity by faculty. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. doi: <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1512553>
- Pieron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde.
- Pieron, M. & Demelle, V. (1983). Le retour d'information dans l'enseignement des activités physiques. *Motricité Humaine*, 1, 12-17.
- Price, M. Handley, K. & Millar, J. (2011) Feedback: focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36(8), 879-896. doi: 10.1080/03075079.2010.483513
- Rae, A. M. & Cochrane, D. K. (2008). Listening to Students. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 217-230. doi: <https://doi.org/10.1177/1469787408095847>
- Sadler, D. R. (2013). Opening up feedback: Teaching learners to see. In S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (eds.), *Reconceptualising Feedback in Higher Education: developing dialogue with students* (pp. 54-63). London: Routledge.
- Simonet, P. (1985). *Apprentissages moteurs*. Paris: Vigot.
- Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S. & Van Merriënboer, J. J. G. (2002). Peer assessment training in teacher education: Effects on performance and perceptions. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27, 443-454. doi:10.1080/0260293022000009311
- Stamatis, J. (2011). Comunicación no verbal en las interacciones de aula: una perspectiva pedagógica sobre el contacto físico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 25, 1427-1442. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122852021>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Weaver, M. (2006). Do Students Value Feedback? Students' perceptions of Tutors' Written Responses. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394. doi: <https://doi.org/10.1080/02602930500353061>
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14. doi:10.1016/j.stueduc.2011.03.001