

EL *FEEDBACK* COMO CLAVE DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA. UN ESTUDIO DE CASOS EN EL PRÁCTICUM DE EDUCACIÓN FÍSICA

FEEDBACK AS A KEY TO FORMATIVE ASSESSMENT.
A CASE STUDY IN THE PHYSICAL EDUCATION
PRACTICUM

O FEEDBACK COMO CHAVE PARA A AVALIAÇÃO
FORMATIVA. UM ESTUDO DE CASO NO PRÁCTICUM
DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Andrea Herrero Ruiz¹

José Luis Aparicio²

Antonio Fraile³

- ¹ Estudiante de Grado Universitario en Educación Física, Facultad de Educación, Universidad de Valladolid. Correo electrónico: andrea.herrero.ruiz@alumnos.uva.es
- ² Doctor en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Valladolid. Miembro de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Profesor Asociado, Dpto. Didáctica de la Expresión Corporal. Correo electrónico: joseluis.aparicio.herguedas@uva.es
ORCID: 0000-0003-0181-4543
- ³ Doctor en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Valladolid. Miembro de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Catedrático de Didáctica de la Expresión Corporal. Correo electrónico: antonio.fraile@uva.es
ORCID: 0000-0002-0514-1393

Cómo referenciar

Herrero Ruiz, A., Aparicio, J. L., & Fraile, A. (2020). El *feedback* como clave de la evaluación formativa. Un estudio de casos en el Prácticum de educación física. *Educación Física y Deporte*, 39(1), 73-98. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a05>

© Autores.



Esta obra está bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0.

RESUMEN

Objetivo: analizar la comunicación no verbal centrada en el estudio del *feedback* o retroalimentación en el ámbito de la educación primaria, buscando mejorar la práctica docente. **Método:** investigación a partir de la acción, tipo estudio de caso, mediante observación a la práctica docente de una estudiante de formación inicial del profesorado de educación física, con un grupo alumnos de 4º grado de educación primaria. La observadora (maestra cooperante) registró en una ficha de control sus valoraciones, y se elaboró un informe con base en sus anotaciones y reflexiones sobre cada sesión, incluyendo posibles mejoras para las siguientes. Para procesar la información se usó el software ATLAS.ti. **Resultados:** el empleo del *feedback* en el aula, tanto en número como en tipología, fue incrementando durante el desarrollo de la unidad didáctica. **Conclusión:** existe una relación entre el tipo de *feedback* aplicado y el contenido impartido, aunque mayormente predomina el de tipo correctivo.

PALABRAS CLAVE: educación física; educación superior; evaluación formativa; *feedback*; retroalimentación; formación inicial del profesorado.

ABSTRACT

Objective: To review non-verbal communication focused on the study of *feedback* in primary education, to improve teaching practice. **Method:** Research from the action, case study type, by observing the teaching practice of a student of initial teaching training in physical education, with a group of 4th-grade primary school students. The observer (cooperating teacher) recorded her evaluations on a control sheet, and a report based on her notes and reflections on each session was prepared, including possible improvements for the following ones. ATLAS.ti software was used to process the information. **Results:** The use of *feedback* in the classroom, both in number and typology, increased during the development of the teaching unit. **Conclusion:** There is a relationship between the type of *feedback* applied and the content taught, although the corrective type predominates.

KEYWORDS: Physical education; higher education; formative assessment; *feedback*; initial teaching training.

RESUMO

Objetivo: analisar a comunicação não verbal centrada no estudo do *feedback* ou retroalimentação no âmbito da educação primária, no intuito de melhorar a prática docente. **Método:** investigação-ação, tipo estudo de caso, através da observação do estágio docente de uma estudante de formação inicial de professorado com um grupo de alunos de 4º de educação primária. A observadora (professora assistente) registrou suas valorações num relatório, feito *a posteriori* com as respetivas notas e reflexões sobre cada sessão, incluindo possíveis melhorias para as sessões seguintes. Para sistematizar as informações usou-se o *software ATLAS.ti*. **Resultados:** o uso do *feedback* na sala de aula foi aumentando tanto em número quanto em tipologia, à medida que o tempo de desenvolvimento da unidade didática avançava. **Conclusão:** comprovamos que, apesar de ter havido uma predominância de *feedback* corretivo, existe uma relação entre o tipo de *feedback* aplicado e o respetivo conteúdo de ensino.

PALAVRAS CHAVE: educação física; ensino superior; avaliação formativa; *feedback*; retroalimentação; formação inicial de professores.

INTRODUCCIÓN

La Declaración de la Sorbona, en 1998, representa una propuesta de los poderes políticos europeos, que se considera clave para la creación de una Europa del conocimiento. Su presencia determina caminar hacia un modelo de sociedad que ha de saber competir en el mercado socioeconómico global, sin olvidar la búsqueda del bienestar y de la convivencia ciudadana. La concreción de ese Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), exigió de diversas reuniones entre los mandatarios europeos de educación de sus Estados miembros (Bolonia, 1999; Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005, Londres 2007).

Entre las orientaciones de la Unión Europea en materia educativa, se encuentran cómo potenciar el diseño de programas formativos de enseñanza superior, incorporando la presencia de las competencias en los diseños curriculares. Es decir, cómo lograr que los individuos alcancen un desarrollo personal, social y profesional, ajustado a las demandas de una sociedad globalizada y determinante, considerando un modelo de desarrollo económico que también abraza al conocimiento (OCDE, 2003). Para ello, la Universidad, como importante baluarte formativo, es transmisora del saber y debe definir cómo formar al estudiante, haciéndole competente, para que pueda vivir en la sociedad actual cambiante y compleja. Entre otras acciones, para ello se favoreció e impulsó la libre circulación de estudiantes y profesionales en el ámbito geográfico de la Unión Europea, a fin de intercambiar experiencias y ampliar el efecto competencial de la formación superior (Delors, 1996).

La sociedad actual demanda, cada vez más, personas con competencias diversificadas que respondan a los problemas sociales y a los cambios tecnológicos, siendo necesario para ello apostar, tanto por una formación inicial en el contexto de la universidad, como por un aprendizaje constante a lo largo de la vida

(competencia de aprender a aprender). Esta situación se justifica a partir de una reorganización permanente del trabajo y de la propia sociedad globalizaba, lo que obliga a diseñar programas cada vez más competitivos en las ofertas de titulación, y con mayores exigencias formativas a los estudiantes. Las dinámicas del mercado de trabajo exigen, a su vez, que los profesionales se adapten constantemente a sus nuevas necesidades y organización. Sobre ello, la Universidad también ha de ofrecer soluciones formativas, incorporando en sus programas y planes de estudios una actualizada atención competencial (Fraile, 2018).

Ese desarrollo de competencias docentes exige un análisis detallado acerca de cómo el diseño de los programas formativos, los contenidos, las actividades, las estrategias docentes y los sistemas de evaluación, se aplican en la práctica profesional. Desde esta perspectiva, se ofrecen algunas pautas sobre cómo las competencias comunicativas, y más concretamente el uso del *feedback* o retroalimentación, como parte de la comunicación verbal y no verbal del docente, es clave para el desarrollo de los procesos de interacción en el aula de educación física en educación primaria, entre el profesorado y el alumnado. Ello exige a los docentes saber aplicar retroalimentaciones como parte de una comunicación más efectiva para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin olvidar cómo este proceso es un componente fundamental del sistema de evaluación formativa, ya que permite que el docente y discente puedan avanzar juntos en el proceso de aprendizaje, implicándose y participando conjuntamente (Asún et al., 2020).

Desde una teoría constructivista del aprendizaje, se considera que la retroalimentación es parte esencial de la evaluación formativa, ya que permite alentar un tipo de aprendizaje profundo. Para Hattie & Timperley (2007), es parte fundamental de la información que el profesor aporta al alumnado con relación a la comprensión y realización de una actividad, para alcanzar una serie de aprendizajes. En esta misma línea, según Jiménez (2015), el enfoque constructivista sociocultural considera que

el *feedback* es una ayuda potencial del profesorado a sus estudiantes, a distribuir a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para Black & Wiliam (1998) y Higgins et al. (2002) es un proceso mediante el cual el docente y su alumnado mantienen un diálogo que enriquece y optimiza los aprendizajes.

A pesar de que se considere la retroalimentación como una estrategia esencial para el desarrollo de los aprendizajes, son escasos los estudios sobre cómo los docentes y estudiantes de formación del profesorado vienen aplicando el *feedback* con su alumnado durante sus prácticas formativas, desde una postura consciente y reflexiva (Poulos & Mahony, 2008; Sadler, 2010).

En el escenario educativo, se considera que, para que la retroalimentación tenga efectos positivos, el profesor debe: contar con criterios y estándares de evaluación previamente establecidos y comunicados a los estudiantes, diseñar e implementar un sistema adecuado para recoger la información sobre el aprendizaje, y diseñar estrategias para comunicar esa información y usarla para que los estudiantes, durante el desarrollo de la acción, aprendan mejor (Contreras & Zúñiga, 2017). Igualmente, cuando es aplicado en educación física, la información proporcionada al alumnado es esencial para ayudarle a adquirir los comportamientos motrices adecuados, prevenir la conducta corporal inapropiada y alcanzar los resultados educativos previstos (Pieron, 1999).

Para atender a esas finalidades, la aplicación del *feedback* debe incrementar de manera cuantitativa las relaciones pedagógicas entre el profesorado y su alumnado, y mejorar la calidad de la información desde la atención consciente a la propia estructura del *feedback*. Por tanto, es necesario atender, tanto a la perspectiva cuantitativa (de frecuencia de uso), como a la cualitativa, desarrollando una mirada más amplia y profunda a la atención a las necesidades del alumnado y mejorar sus aprendizajes, atendiendo de forma combinada su carácter motivador y correctivo (Pieron, 1999).

Para Contreras & Zúñiga (2017), el *feedback* es un componente claro de la evaluación formativa, ya que representa un diálogo continuo de revisión entre el profesorado y el alumnado. Esto, a partir de los comentarios y sugerencias que se ofrecen para que alcance un conocimiento más significativo sobre su práctica, y mejore su comportamiento docente. Para Black & William (1998) y Higgins et al. (2002) ese proceso dialógico entre docentes y discentes es clave para enriquecer los aprendizajes.

El tipo de *feedback* que se ofrece al alumnado debe de ser claro y concreto, de modo que le permita actuar mejor en, y sobre la actividad, así como ser comprensible, oportuno y ajustado a sus intereses y necesidades (Yorke, 2003). El docente debe comunicar el objetivo a conseguir, ya que cuando el alumnado sabe lo que debe hacer, y cómo, conociendo también cómo va a ser evaluado, alcanza mejor las metas. Para Bilodeau (1969), el *feedback* mejora el comportamiento del alumnado y este se deteriora cuando se suprime. Las intervenciones positivas favorecen un mejor clima en el aula y, con ello, una mejor relación interpersonal profesorado-alumnado. Sin embargo, las intervenciones agudamente críticas sobre el estudiante, dificultan este tipo de relaciones. Por último, se debe señalar que serán objeto de revisión cinco tipos de *feedbacks*, entre los que se encuentran aquellos que refuerzan de manera simple o específica, los que reprueban de manera simple o específica, y los neutros.

A continuación, se recogen algunos resultados de investigaciones sobre el *feedback* que nos ayudaron a conocer mejor qué tiempo destina el profesor a aplicar la retroalimentación en el aula, y qué características tiene dicho proceso en la práctica docente. En primer lugar, Pieron (1999) plantea que los docentes invierten la mayor parte de su tiempo en mostrar la actividad, observar al alumno y dar información sobre el comportamiento del alumnado. No obstante, diversas experiencias recogen diferencias en la gestión del *feedback* entre los docentes expertos y

los noveles, en tanto que los primeros emiten un mayor número de *feedbacks* en la práctica de aula, mientras que los segundos no intervienen tanto para informar y dirigir durante el desarrollo de las actividades. Morgenegg (1978) verificaba una abundancia de las intervenciones positivas y reforzadoras (38%), mientras que las negativas eran del 19% y las neutras del 29%. Igualmente, se ha comprobado que los alumnos lo aceptan mejor si no dependen de una calificación numérica, y su efecto es mayor cuando el *feedback* se emite justo después de haber realizado la tarea (Pieron, 1999).

Por otro lado, Fredman (1978) comprobó que sus estudiantes en prácticas daban más *feedbacks* de tipo correctivo, que los profesores experimentados de quienes aprendían, aspecto que se relaciona con las creencias sobre la eficacia de las intervenciones docentes para con el alumnado. Destaca también una tradición en la práctica docente en la que se priorizan más las cuestiones de disciplina del alumnado, sobre las que se aplicaban *feedbacks* más correctivos sobre la conducta, que favorecedores de los aprendizajes.

Para Fishman & Tobey (1978), la frecuencia de uso del *feedback* durante la práctica de aula, como parte de la evaluación formativa, es aproximadamente cada 45 segundos. Igualmente, Brunelle & Carufel (1982) registraron una frecuencia de 5,5 *feedbacks* por minuto, en profesoras especializadas en danza y baile. Finalmente, Caruso (1980) destaca la importancia de la formación del profesorado para generar conciencia sobre la importancia del *feedback* en la práctica de aula, e incrementar la frecuencia y la tipología a aplicar.

En esta revisión, es objeto de estudio conocer e identificar los tipos de *feedback* aplicados durante el *prácticum* de educación física en el aula de educación primaria, así como esclarecer su relación con el desarrollo de la materia, a partir de la puesta en marcha de ocho bloques de contenidos específicos de expresión corporal y sus correspondientes actividades prácticas.

Con este fin, se establecen los siguientes objetivos específicos: conocer cuál es la frecuencia de aplicación de los *feedbacks* durante el *prácticum* que los estudiantes en formación inicial del profesorado de educación física aplican en sus centros escolares de destino; conocer si hay relación entre el tipo de *feedback* aplicado, y los contenidos disciplinares de las sesiones de expresión corporal desarrolladas en el aula con el alumnado de educación primaria; e identificar qué cambios se producen en la aplicación de los *feedbacks* durante las sesiones desarrolladas en las prácticas de aula.

METODOLOGÍA

Participantes y contexto

En este trabajo se recogen los resultados de la experiencia desarrollada por una estudiante de 4º grado de formación inicial del profesorado de educación física, durante sus prácticas docentes. El grupo lo componen 25 alumnos (14 niños y 11 niñas), de 10 años, en 4º curso de Educación Primaria en un centro escolar concertado de Valladolid (España).

La estudiante implementa una unidad didáctica de Expresión Corporal. Los contenidos que aborda atienden a ocho dimensiones de la expresión corporal, promoviéndolos en forma de actividades prácticas ajustadas a las posibilidades de realización de la edad de los alumnos. Las dimensiones son: cuerpo expresivo en el espacio, cuerpo expresivo en el tiempo, cuerpo introyectivo, cuerpo creativo, cuerpo hedonista, cuerpo expresivo-comunicativo, cuerpo cooperativo y cuerpo expresivo-emocional.

Instrumentos y procedimientos de recogida de datos

El estudio fue de corte cualitativo, y se sirvió de la observación de la docente cooperadora, quien registró, en una ficha de control, la actuación de la estudiante que ejercía como docente, y la información sobre el *feedback* que aplicaba, especialmente atendiendo a la siguiente tipología:

- *Feedback* positivo sobre la tarea, en el que se informa al alumnado sobre la ejecución óptima de una tarea (motivación mediante la felicitación).
- *Feedback* correctivo sobre la tarea, en el que se informa al alumnado cuando no ha realizado la actividad como se esperaba de él, ofreciéndole pautas para su mejora.
- *Feedback* positivo emocional sobre la conducta de la persona, a fin de motivar y felicitar a los alumnos en función de cómo se está desarrollando su comportamiento durante la participación en las actividades.
- *Feedback* correctivo emocional sobre la conducta de la persona, con el objetivo de regresar a conductas aptas para recibir la información sobre la realización de las actividades, y con ello asegurar los aprendizajes (llamadas al silencio y a centrarse sobre la tarea).
- *Feedback* a partir de una conducta táctil, que facilita un acercamiento de confianza hacia el alumnado y en ocasiones proporciona mayor claridad que cualquier otro tipo de *feedback*.

Los aspectos de lenguaje no verbal presentes en los contenidos de expresión corporal y de conocimiento aplicativo por parte de la estudiante docente, formaban parte de la conducta de retroalimentación, siendo el *feedback* objeto de análisis en su aspecto verbal y expresivo corporal (Asún et al., 2020; Canales, 2009).

Con base en esta diversidad de tipos, la observadora recogió, en la ficha de registro, el tipo de *feedback* aplicado por la practicante con su alumnado, así como su vinculación con el contenido que se desarrollaba en cada momento. Después, tras finalizar cada sesión, la observadora y la practicante establecían una conversación para intercambiar información, analizar la tipología de *feedback* identificado, las posibles explicaciones causales sobre su uso y aplicación, y finalmente se debatían alternativas de mejora.

Según se viene implementando en la formación inicial del profesorado de educación, y específicamente en la asignatura de expresión corporal, un objetivo prioritario de la gestión de la programación es la observación de la docente a los estudiantes, para lo que se utilizan diferentes plantillas en las que se recogen datos relativos al comportamiento kinésico, proxémico, paralingüístico y, por último, retroalimentador.

Las conversaciones se grabaron, resultando un audio por sesión desarrollada. Cada audio derivó en un informe de la practicante, organizando la información con base en cuatro aspectos: a) contextualización de la sesión, recogiendo las características del grupo clase, el espacio de práctica, los motivos que influyeron en el desarrollo de la sesión, las expectativas previas y el análisis de las actividades realizadas; b) observaciones respecto a los *feedbacks* aplicados; c) otros aspectos observados que, sin guardar *a priori* relación con el *feedback*, fueron considerados como influyentes en su aplicación y/o mejora; d) conclusiones y propuestas de mejora, recogiendo conclusiones significativas y propuestas de mejora para futuras sesiones.

La información obtenida se procesó con el software ATLAS.ti, realizando un trabajo de análisis textual de los informes de la practicante.

Tomando como referencia a Miles et al. (2014), la codificación se realizó segmentando fragmentos de texto, aplicando, en un primer ciclo, códigos de tipo descriptivo, con base en los

cuales, en un segundo ciclo, se crearon familias de códigos y categorías a partir de las características comunes sobre el significado que representan. Se establece así, durante los dos ciclos de codificación, una relación circular constante entre los códigos obtenidos y los nuevos creados, refinando los conceptos, e identificando sus características y relaciones, agrupándolos en familias para configurar constructos de mayor nivel, a modo de teorías (Taylor & Bodgan, 2000). Los tipos de feedback y los tipos de contenidos de expresión corporal aplicados, son dos categorías resultantes del proceso de codificación; no obstante, se aprovechó la herramienta de coocurrencia de códigos para conocer posibles relaciones entre las categorías y códigos, lo que permitió responder así a los objetivos del estudio (Friese, 2012).

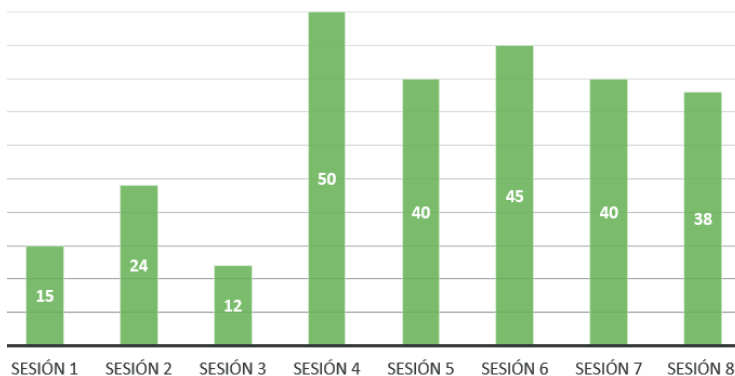
En cuanto a los aspectos éticos del estudio, a los escolares se les garantizaron sus derechos a partir del cumplimiento riguroso de la normativa que regula en España la protección de menores y la protección de datos. La docente y la estudiante firmaron el consentimiento informado, lo que hizo posible su participación en el estudio y el tratamiento investigativo de la información resultante.

RESULTADOS

A continuación se recogen los resultados de cada sesión, con respecto a cada objetivo específico planteado.

Con relación al objetivo *conocer cuál es la frecuencia de aplicación de los feedbacks durante el prácticum* (figura 1), se presenta el registro de los datos observados en cada sesión de expresión corporal. Se observa que se presentan de forma relacionada las ocho sesiones desarrolladas y observadas, y el número de *feedbacks* aplicados en cada sesión, con duración aproximada de 40 minutos cada una.

Figura 1. Frecuencia en la aplicación del feedback en cada sesión del Prácticum



Fuente: elaboración propia.

En la tabla 1 se describe el número y frecuencia de *feedback* observado y registrado en cada sesión de expresión corporal desarrollada con los escolares.

Tabla 1. Categorías de análisis de los resultados

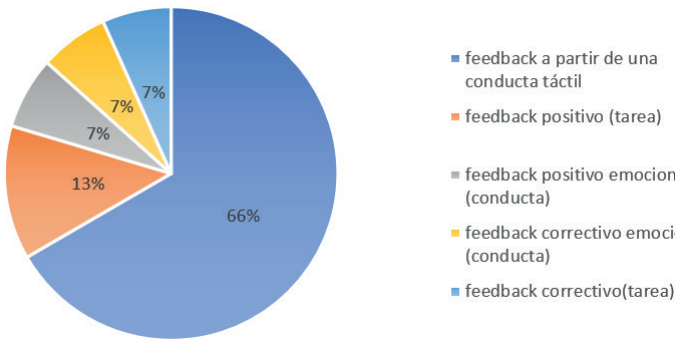
Sesión	Número de <i>feedbacks</i> aplicados
1. Cuerpo en el espacio	15 <i>feedbacks</i> , uno por cada 2,7´
2. Cuerpo en el tiempo	24 <i>feedbacks</i> , uno por cada 1,7´
3. Cuerpo introyectivo	12 <i>feedbacks</i> , uno por cada 3,30´
4. Cuerpo creativo	50 <i>feedbacks</i> , uno por cada 0,8´
5. Cuerpo comunicativo	40 <i>feedbacks</i> , uno por cada minuto
6. Cuerpo cooperativo	45 <i>feedbacks</i> , uno por cada 0,88´
7. Cuerpo hedonista	40 <i>feedbacks</i> , uno por cada minuto
8. Cuerpo emocional	38 <i>feedbacks</i> , uno por cada 1,02´

Fuente: elaboración propia.

Con relación al objetivo *conocer la relación entre los contenidos disciplinares de las sesiones de expresión corporal desarrolladas en el aula y el tipo de feedback aplicado*, para la sesión 1,

sobre el cuerpo en el espacio (figura 2), el *feedback* más utilizado fue el táctil (66% de los casos), seguido del *feedback* positivo sobre la tarea (13%). Mientras que los menos empleados fueron el *feedback* positivo, el correctivo emocional sobre la conducta y el correctivo sobre la tarea, con 7% de frecuencia de uso.

Figura 2. Relaciones entre el tipo de *feedback* y la dimensión: cuerpo en el espacio

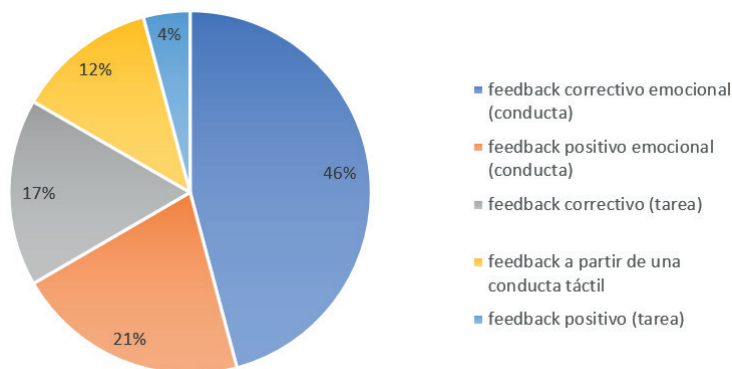


Fuente: elaboración propia.

En la segunda sesión, sobre el cuerpo que se expresa en el tiempo, el *feedback* aplicado fue el emocional, predominando el correctivo emocional sobre la conducta (46%), seguido del positivo emocional sobre la conducta (21%), siendo el menos aplicado el positivo sobre la tarea (4%) (figura 3).

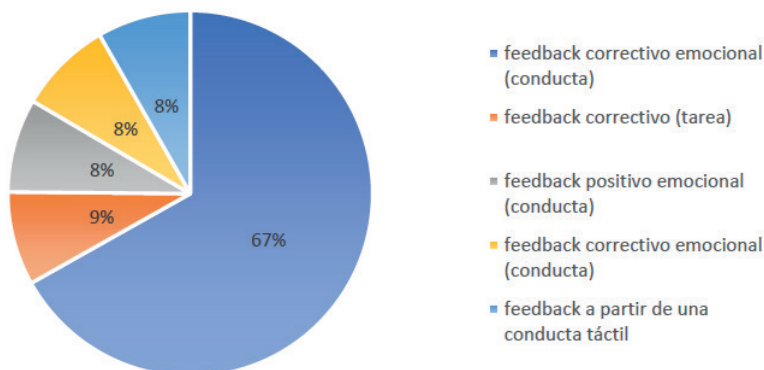
En la tercera sesión, sobre el cuerpo introyectivo, predominó el *feedback* correctivo emocional sobre la conducta (67%), en este caso motivado por el tipo de tarea a realizar, una práctica de relajación, en la que el alumnado debía alcanzar el silencio completo. En menor medida se registró el *feedback* correctivo sobre la tarea (9%), siendo los menos aplicados el *feedback* positivo emocional sobre la conducta, el táctil y el correctivo emocional sobre la conducta (8%) (figura 4).

Figura 3. Relaciones entre el tipo de feedback y la dimensión: cuerpo en el tiempo



Fuente: elaboración propia.

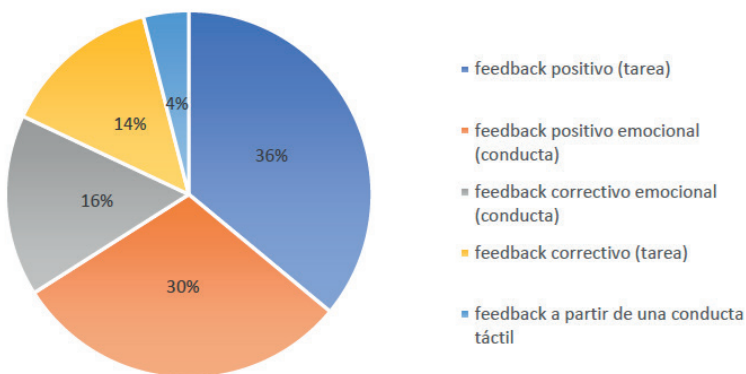
Figura 4. Relaciones entre el tipo de *feedback* y la dimensión: cuerpo introyectivo



Fuente: elaboración propia.

En la cuarta sesión, sobre el cuerpo creativo, se presentó variedad de tipos de *feedback* aplicados, con diversas situaciones de retroalimentación entre la docente y el alumnado. El más aplicado fue el positivo sobre la tarea (36%), seguido del positivo emocional sobre la conducta (30%), siendo menos aplicado el táctil (4%) (figura 5).

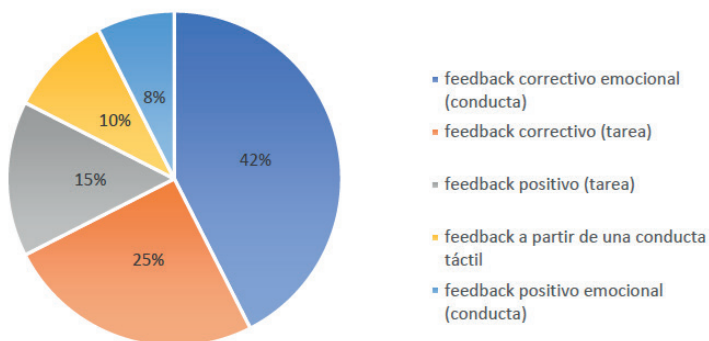
Figura 5. Relaciones entre el tipo de *feedback* y la dimensión: cuerpo creativo



Fuente: elaboración propia.

En la quinta sesión, sobre las posibilidades comunicativas del cuerpo, el *feedback* más aplicado fue el correctivo emocional sobre la conducta (42%), seguido por el correctivo sobre la tarea (25%), mientras el menos utilizado fue el positivo emocional sobre la conducta (8%) (figura 6).

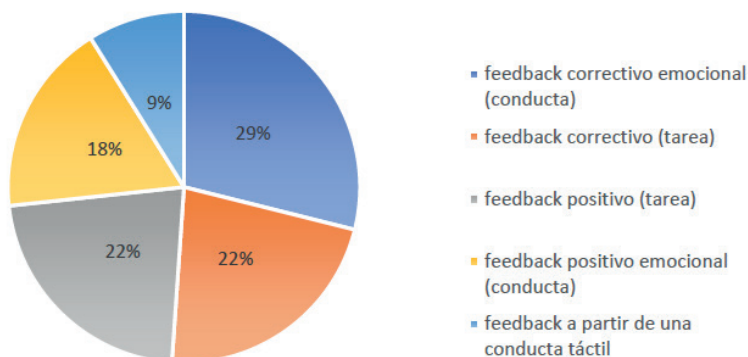
Figura 6. Relaciones entre el tipo de *feedback* y la dimensión: cuerpo comunicativo



Fuente: elaboración propia.

En la sexta sesión, sobre el cuerpo cooperativo, predominan los *feedbacks* correctivos, predominando el correctivo emocional sobre la conducta (29%) y el correctivo sobre la tarea (22%) y los de tipo positivos también fueron abundantes (22% y 18%). El menos aplicado fue el *feedback* a partir de la conducta táctil (9%) (figura 7).

Figura 7. Relaciones entre el tipo de *feedback* y la dimensión: cuerpo cooperativo

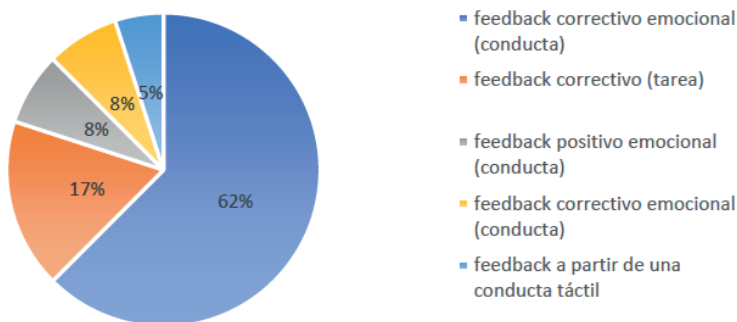


Fuente: elaboración propia.

En la séptima sesión, sobre el cuerpo hedonista, el *feedback* correctivo emocional tuvo mayor presencia en la práctica docente (62%), seguido del correctivo sobre la tarea (17%), siendo el menos utilizado el *feedback* a partir de una conducta táctil (5%) (figura 8).

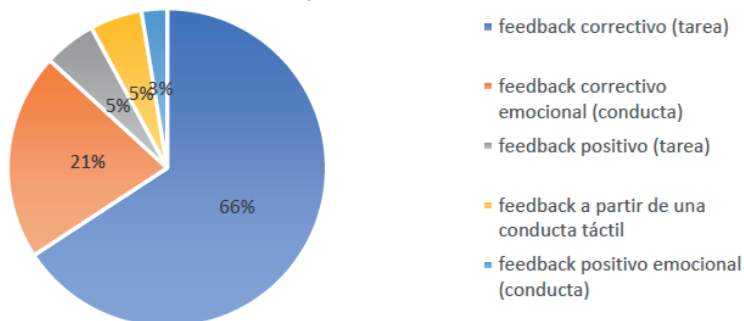
En la octava sesión, sobre la dimensión expresivo emocional del cuerpo, la profesora usó en mayor medida el *feedback* correctivo sobre la tarea (66%), seguido del correctivo emocional sobre la conducta (21%), y en menor medida (3%) el positivo emocional sobre la conducta (figura 9).

Figura 8. Relaciones entre el tipo de *feedback* y la dimensión: cuerpo hedonista



Fuente: elaboración propia.

Figura 9. Relaciones entre el tipo de *feedback* y la dimensión: cuerpo emocional

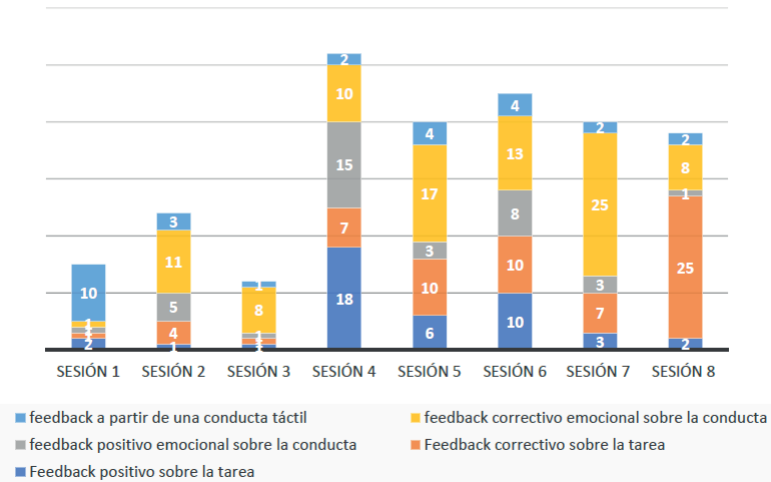


Fuente: elaboración propia.

Con respecto al tercer objetivo, *identificar qué cambios se producen en la aplicación de los feedbacks durante las sesiones desarrolladas en las prácticas de aula* (figura 10), en la primera sesión se aprecia que la aplicación del *feedback* fue muy escasa, siendo la conducta táctil el tipo de *feedback* predominante (66.7%), y a medida que avanzaron las sesiones, descendió el uso de ese tipo de *feedback*. No obstante, la observadora, du-

rante el proceso, señaló la necesidad de incluir un *feedback* final en cada actividad, e incluso también al final cada la sesión, para revisar con el alumnado la finalidad de las actividades realizadas, los contenidos aprendidos y las prácticas expresivo-motrices desarrolladas, favoreciendo así su opinión e implicación.

Figura 10. Evolución de la presencia de cada tipo de *feedback* durante las sesiones desarrolladas durante el Prácticum



Fuente: elaboración propia.

Entre las sesiones 2 y 4, se observa que se modificaron los tipos de *feedback*, ajustándolos a cada momento. Después, en las siguientes sesiones, predominaron los *feedbacks* correctivo y positivo sobre la tarea, siendo mucho mayor su presencia. También, la aplicación de *feedback* después de cada actividad y al final de la clase, fue mejorando a medida que avanzaba la práctica, destacando la sesión 6, mientras se trataba la dimensión cooperativa de la expresión corporal.

DISCUSIÓN

Atendiendo a cada objetivo planteado para el estudio, sobre el primero de ellos, *conocer la frecuencia de aplicación de los feedbacks durante el prácticum que los estudiantes en formación inicial del profesorado de educación física realizan en el centro escolar de destino*, se observa que su frecuencia de uso fue evolucionando a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica. Mientras que en la primera sesión se producía un *feedback* en cada 2,7 minutos, en la última se producía cada 1,02 minutos, comprobando el progreso de su presencia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, tal y como observa entre las sesiones 4 y 6, la presencia del *feedback* fue muy abundante. Sin embargo, aunque muestra evolución, aún está lejos de valores de profesores experimentados, como lo reportan los estudios de Fishman & Tobey (1978) y Brunelle & Carufel (1982), en los que se evidenciaban mayores valores de uso del *feedback* en los docentes experimentados; en cambio, los valores para los docentes noveles, se acercan más a los obtenidos en el presente trabajo. No obstante, como se apuntaba, se observó un avance gradual en la frecuencia a medida que se avanzaba en las sesiones y en el tiempo de docencia.

Conectando con la idea del progreso o evolución en la frecuencia de uso del *feedback* en la relación docente-alumnado que se iba registrando, Yerg (1977) destacó igualmente la relación significativa producida entre la emisión del *feedback* y los progresos del alumnado. También Pieron (1999) destacó, sobre los estudios proceso-resultado, una correlación positiva entre varios aspectos del *feedback* y las adquisiciones de los alumnos, concluyendo que en las clases en la que se aplicaba el *feedback*, el progreso era más notable. Ya Bilodeau destacaba, desde 1969, que la incorrecta ejecución de una actividad mejoraba gracias al *feedback*, y que la mejora disminuía en la medida en que el *feedback* se suprimía. En este sentido, Pieron (1999)

considera que el *feedback* constituye el punto de unión entre dos fenómenos que se complementan entre sí, la enseñanza y el aprendizaje.

Con relación al segundo objetivo, *conocer la relación entre los contenidos disciplinares de las sesiones de expresión corporal desarrolladas en el aula y el tipo de feedback aplicado*, tal y como se observó, se destaca la presencia de diferentes tipos de *feedback*, atendiendo a la peculiaridad de cada dimensión de la expresión corporal tratado en cada sesión. Un *feedback* notable en las tareas expresivo-corporales, fue el táctil, que, de acuerdo con Canales (2009), facilita la regulación de la proximidad en la ejecución de las tareas expresivo-motrices y en la relación de comunicación entre los participantes.

Ciertamente, también han influido las expectativas previas de la docente en cada sesión, y la creencia previa de la docente sobre cada contenido. A modo de ejemplo, en la cuarta sesión, sobre el cuerpo creativo, las expectativas fueron bajas, ya que por la falta de experiencia ella pensaba que el alumnado no iba a mostrar muchas capacidades creativas. Por el contrario, la mayor parte del alumnado se implicó en todas las actividades, siendo muy elevada su motivación y su capacidad de crear, por lo que el *feedback* que destacó fue el positivo sobre la tarea.

Otro aspecto destacable en la mayoría de sesiones, fue la presencia de los *feedbacks* correctivos. Tras el análisis de la situación, se comprendió que ello ocurrió porque la profesora consideraba una prioridad realizar las actividades de forma óptima, para que los alumnos aprendieran los contenidos, manteniendo así una preocupación por la gestión de la disciplina. Además, al predominar un contenido muy expresivo, daba lugar a que los alumnos adoptaran una conducta dinámica y agitada. Fredman (1978) comprobó que los docentes noveles en prácticas formativas emitían muchos más *feedbacks* del tipo correctivo que los profesores expertos, considerando al preguntarles que les resultaba más eficaz para mejorar la participación del

alumnado. También, Pieron (1999) mostró que los *feedbacks* positivos creaban un clima de aula favorecedor de las relaciones interpersonales profesorado-alumnado, contribuyendo al desarrollo de más y mejores aprendizajes, sobre todo si las actividades mediadoras permitían la expresión y la creación.

Frente al tercer objetivo, *identificar qué cambios se producen en la aplicación de los feedbacks durante las sesiones desarrolladas en las prácticas de aula*, a medida que se desarrollaba la unidad de programación y sus sesiones, enriquecidas por las conversaciones entre la observadora y la docente, ella fue tomando mayor conciencia sobre el sistema de *feedback* aplicado, y sobre la necesidad de incrementar su frecuencia y variedad durante las sesiones, aprendiendo a seleccionar los más adecuados para cada momento. Los más aplicados fueron los de tipo correctivo y positivo sobre la tarea. En este sentido, Caruso (1980) considera que, en la formación del profesorado, es necesario aprender a hacer uso del *feedback*, aplicándolos en las prácticas docentes, en los simulacros y en las actividades prácticas, e incrementando su frecuencia y diversidad.

Yorke (2003), por su parte, señala que la retroalimentación debe ser comprensible, oportuna y ajustada a los estudiantes, para ayudarles en su proceso de aprendizaje, con lo que es necesario aprender a equilibrar la tipología a emplear, moderando el uso de los de tipo correctivo a favor de los del tipo positivo. En el caso que nos ocupa, a pesar de que la docente intenta disminuir la cantidad de *feedback* correctivo, no lo consigue del todo, debido a su preocupación por la disciplina de aula. Pieron (1999) considera que los profesores eficaces minimizan los *feedbacks* correctivos, en favor de los positivos.

Con respecto al proceso de evaluación formativa realizado, y su capacidad para facilitar la reflexión en torno al uso del *feedback* en la labor docente, Asún et al. (2020) consideran que se trata de un elemento clave para el desarrollo de procesos de evaluación formativa y compartida, ya que incentiva la dinámi-

ca de diálogo entre profesorado y estudiantado con el fin de compartir y debatir sobre el qué, cómo, por qué y para qué del proceso de enseñanza-aprendizaje. De la misma manera, se genera una mayor reflexividad docente, muy necesaria y oportuna, y una mejor percepción acerca del aprendizaje por parte de los estudiantes, con relación a las acciones desempeñadas, en consonancia con lo reportado por Romero et al. (2014).

Finalmente, durante las prácticas formativas, el uso de estrategias de evaluación como la coevaluación y la autoevaluación, garantiza un mejor asentamiento de los aprendizajes competenciales de los estudiantes en la propia acción, dada la constante presencia del diálogo reflexivo durante el proceso, redundando ello en una mayor conciencia y responsabilidad por parte de los estudiantes practicantes (Carrillo et al., 2009; Fraile et al., 2013; Romero et al., 2014).

CONCLUSIONES

En primer lugar, se puede afirmar que la presencia del *feedback* fue incrementando según avanzaba la unidad didáctica, acercando su uso a los valores que recogen los estudios mencionados, desarrollando la estudiante una mayor toma de conciencia sobre la importancia del *feedback* como recurso comunicativo docente.

En segundo lugar, también se puede afirmar que, además del predominio de los dos tipos de *feedback* correctivo, existen relaciones entre este tipo de *feedback* y el contenido de ciertas sesiones, reconociendo que las expectativas en torno a las potenciales dificultades de las dimensiones expresivo-corporales, influye en el uso y aplicación de estos.

Finalmente, se reconoce una evolución en el uso de los *feedbacks*, destacando el incremento en su variabilidad. A pesar de ello, durante el desarrollo de las sesiones se mantuvo una constante presencia de los *feedbacks* correctivos.

REFERENCIAS

1. Asún, S., Fraile, A., Aparicio, J., & Romero, R. (2020). Dificultades en el uso del feedback en la formación del profesorado de educación física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 37, 85-92.
2. Bilodeau, I. (1969). *Information feedback*. En E. Bilodeau (Ed.), *Principles of skill acquisition*. New York: Academic Press.
3. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-75.
4. Brunelle, J., & Carufel, F. (1982). *Analyse des feedback émis par des maîtres de léseignement de la danse moderne*. *Revue Québécoise de l'Activité Physique*, 2, 3-8.
5. Canales, I. (2009). La mirada y el tacto en la expresión corporal. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 98, 33-39.
6. Carrillo, M., Bailles, E., Caseras, X., Martínez, A., Ortet, G., & Pérez, J. (2009). Formative assessment and academic achievement in pre-graduate students of health sciences. *Advances in Health Sciences Education*, 14(1), 61-67.
7. Caruso, V. (1980). *Behaviors indicating teacher enthusiasm: critical incidents reported by teachers and students in secondary school physical education and English classes* [Doctoral dissertation]. University of Massachusetts Amherst.
8. Contreras, G., & Zúñiga, C. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 69-90.
9. Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. España: Santillana.
10. Fishman, S., & Tobey, C. (1978). Augmented feedback. En W. Anderson & G. Barrete (Eds.), *What´s going on in gym: descriptive studies of Physical Education classes*. *Motor Skills: Theory into Practice*, 1, 51-62.
11. Fraile, A., López, V., Castejón, F., & Romero, M. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 22-34.
12. Fraile, A. (2018). *Investigar y enseñar en educación física*. Armenia: Kinesis.

13. Fredman, M. (1978). *Follow-up of physical education graduates from a teacher preparation program: a descriptive analysis* [Doctoral dissertation]. Ohio State University.
14. Friese, S. (2012). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. London: Sage.
15. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
16. Herrero, A., & Fraile, A. (2019). *Evolución de la aplicación del “feedback” en las clases de Educación Física* [Trabajo de grado]. Universidad de Valladolid.
17. 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.
18. Jiménez, F. (2015). Uso del feedback como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15,1-24.
19. Morgenegg, B. (1978). *Pedagogical moves*. In W. Anderson & G. Barrete (Eds), *What’s going on in gym: Descriptive studies of physical education classes. Motor Skills: Theory into Practice*, 1, 63-74.
20. Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. London: SAGE Publications.
21. OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2003). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Chile: OCDE. <https://www.deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
22. Pieron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de la educación física*. Barcelona: INDE.
23. Poulos, A., & Mahony, M. (2008). Effectiveness of feedback: the students’ perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33, 143-154.
24. Romero, M., Fraile, A., López, V., & Castejón, F. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 310-341.

25. Sadler, D. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
26. Taylor, S., & Bodgan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
27. Yerg, B. (1977). *Relationships between teacher behaviors and pupil achievement in the psychomotor domain* [Doctoral dissertation]. University of Pittsburg.
28. Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45, 477-501.