

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN**



**FEEDBACK DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN
BÁSICA**

Por

JOAQUIN ALEXANDRO PÉREZ GONZÁLEZ

PRODUCTO INTEGRADOR

TESIS

**Como requisito parcial para obtener el grado de
MAESTRÍA EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE
CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA**

Nuevo León, Noviembre 2021

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

Los miembros del Comité de Titulación de la Maestría en Actividad Física y Deporte integrado por la Facultad de Organización Deportiva, recomendamos que el Producto Integrador en modalidad de Reporte Prácticas/Tesina/Tesis titulado “Feedback de la Educación Física en la Educación Básica” realizado por el Lic. Joaquín Alejandro Pérez González, sea aceptado para su defensa como oposición al grado de Maestro en Actividad Física y Deporte con Orientación en la Educación.

COMITÉ DE TITULACIÓN



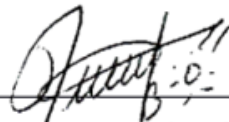
Dr. Miguel Ángel González
Asesor Principal



Dr. Ricardo López García
Co-Asesor 1



Dr. Francisco Daniel Espino Verdugo
Co-Asesor 2



Dra. Blanca R. Rangel Colmenero
Subdirección de Estudios de Posgrado e
Investigación de la FOD

Nuevo León, Noviembre 2021

FICHA DESCRIPTIVA

Universidad Autónoma de Nuevo León
Facultad de Organización Deportiva

Fecha de graduación: 2016

NOMBRE DEL ALUMNO: Joaquin Alejandro Pérez González

Título del Producto Integrador: Feedback de la Educación Física en la Educación Básica

Número de páginas: 47

Candidato para obtener el Grado de: Maestría en Actividad Física y Deporte con Orientación en Educación Física

Resumen del reporte de prácticas profesionales, tesina o tesis (2002 palabras):

El deporte representa un contexto de gran valor para el desarrollo individual y social de los adolescentes, lo cual repercutirá en su maduración y comportamiento, así como en su comprensión de las relaciones sociales. De aquí la influencia que un entrenador pueda tener sobre sus jóvenes jugadores, ya que puede influir de forma significativa en los patrones de conducta, en los procesos cognitivos y en los afectos que los jóvenes desarrollaran (Graham, 2008).

En general, el profesor interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma cíclica: primero organiza el grupo y explica el ejercicio que se va a realizar; después demuestra la habilidad objeto de enseñanza; a continuación el alumno ejecuta la habilidad; y por último el profesor le aporta feedback de su ejecución/resultado (Roldán, 1993).

De los aspectos de la intervención del profesor que se pueden mejorar, la información se centrará en el que se considera más importante por su frecuencia de aparición y su importante influencia en la mejora del aprendizaje: el aporte de feedback.

El objetivo principal de la tesis es estudiar feedback y el efecto que éste tiene en la Educación Física de la Educación Básica, de modo que pueda ser de utilidad para facilitar el aprendizaje del estudiante.

En el primer capítulo se define el feedback, tipos de feedback, las funciones, beneficios, efectos, instrumentos de medición del feedback, lo que es la percepción legítima, en fin, se abarca la mayor información para poder realizar el estudio.

En el capítulo 2 se plantean las hipótesis y objetivos específicos y generales, además de que se explica el procedimiento utilizado.

En el tercer capítulo se presenta la discusión de los resultados a partir de los datos de estudio y respecto de otros estudios considerados.

En el capítulo 4 se presentan las conclusiones de acuerdo a las hipótesis y objetivos planteados, los aportes que se desprenden de la realización del trabajo y finalmente se presenta la bibliografía consultada.



FIRMA DEL ASESOR PRINCIPAL: _____

VoBo. DEL PRODUCTO INTEGRADOR O TESINA

DRA. BLANCA ROCÍO RANGEL COLMENERO
SUBDIRECTOR DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
P r e s e n t e.-

Por medio de la presente, hacemos de su conocimiento que el (la) C. Joaquin Alexandro Pérez González con no. de matrícula 1471299 ha concluido su trabajo titulado "Feedback de la Educación Física en la Educación Básica" exitosamente, por lo que autorizamos inicie los trámites de titulación. En la siguiente página encontrará el listado con firmas de los miembros del jurado para el examen de grado del (la) C. Joaquin Alexandro Pérez González.

A t e n t a m e n t e



VoBo. Docente de la unidad de aprendizaje P.I.
Dr. Miguel Ángel González Pérez



VoBo. Asesor
Dr. Ricardo López García



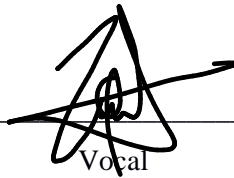
Presidente

Dr. Miguel Ángel González Pérez



Secretario

Dr. Ricardo López García



Vocal

Dr. Francisco Daniel Espino Verdugo



Firma de enterado: DRA. RAQUEL MORQUECHO SÁNCHEZ

COORDINADOR DEL PROGRAMA EDUCATIVO

MAESTRÍA EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE MODALIDAD DISTANCIA

Contenido

Introducción	11
1.1 FEEDBACK.....	11
1.1.1 Importancia del feedback.....	13
1.1.2 Tipos de feedback	16
1.1.3 Objetivos del feedback.....	19
1.1.4 Funciones del feedback.....	20
1.1.5 Beneficios del feedback	21
1.1.6 Efectos del Feedback	24
1.1.7 Feedback en la enseñanza de habilidades motrices en la educación física.....	26
1.1.8 El feedback como información	27
1.1.9 Feedback como refuerzo	28
1.1.10 Feedback como castigo	30
1.1.11 Feedback correctivo	31
Estudios relacionados con el feedback correctivos.....	33
1.1.12 Cómo se comunica el feedback correctivo	35
1.1.13 Instrumentos de medición del feedback.....	37
1.1.14 PERCEPCIÓN LEGÍTIMA	38
1.1.15 Teoría de las metas de logro	40
1.1.15 Teoría de la autodeterminación.....	43
1.1.17 Teoría de la evaluación cognitiva (TEC).....	45
2. CAPÍTULO 2. Objetivos e Hipótesis	46
2.1 Objetivos Generales.....	46
2. 2 Objetivo Específico.....	46
2.3 HIPÓTESIS.....	46
2. Metodología	47
3. CAPÍTULO 3. Análisis y discusión de datos	49
4.1 Referencias.....	55

Introducción

1.1 FEEDBACK

La información que se recibe sobre la ejecución que se realiza, recibe el nombre de feedback.

Feedback, significa “ida y vuelta”, y es desde el punto de vista social y psicológico, el proceso de compartir observaciones, preocupaciones y sugerencias con la intención de recabar información, a nivel individual o colectivo, para intentar mejorar el funcionamiento de una organización o de cualquier grupo formado por seres humanos.

Uno de los factores responsables más importantes del aprendizaje motor es el feedback. Éste se encuentra constituido, en el sentido más amplio, por toda la información sensorial derivada del movimiento, necesaria para la corrección del error y para la reproducción del gesto correcto. (Gentile, 1972; Salmoni, Schmidt y Walter, 1984).

Según Piéron (1999), “el feedback es una información proporcionada al alumno para ayudarle a repetir los comportamientos motrices adecuados, eliminar los comportamientos incorrectos y conseguir los resultados previstos. Por eso el entrenador le atribuye mucha importancia a la retroalimentación que va a proporcionar al atleta que dirige (Pierdon, 1996).”

El feedback es un elemento determinante de la relación pedagógica y una de las inquietudes de los formadores, cuando se centran en la adquisición de las habilidades pedagógicas (Pieron, 1999).

Viadé (2003) define al feedback como una herramienta para potenciar la comunicación bidireccional, en la cual la información se va ajustando a las condiciones del receptor a medida que se emite.

Zeus y Skiffington (2000) (1), Definen feedback como es lo que hacemos cuando damos nuestra opinión o evaluación del comportamiento o rendimiento de alguien. Es cualquier comunicación que facilita información a otra persona acerca de nuestra percepción de los mismos y de cómo incide en nosotros su conducta.

El buen feedback presta su máxima atención a los objetivos y está orientado hacia el futuro.

Siedentop (1998) define el feedback como una información relativo a una respuesta que se utilizará para modificar la respuesta siguiente.

Para Rink (2010) el feedback es la información que reciben los jugadores acerca de su rendimiento.

1.1.1 Importancia del feedback

Varios estudios constatan la importancia del feedback como elemento que incentiva la práctica de actividad física y mantiene la motivación durante la actividad física (Pieron, 1999).

El feedback constituye un elemento fundamental en la calidad de la enseñanza (De Knop, 1983).

Una tarea fundamental del entrenador es proporcionar retroalimentación o feedback a los jugadores durante el aprendizaje de las habilidades motoras. El entrenador debe de ser capaz de generar las condiciones para que los jugadores perciban la legitimidad del feedback proporcionado a sus jugadores, y de favorecer las condiciones necesarias para que se satisfagan las necesidades psicológicas básicas, lo cual se percibirá como un incremento en su vitalidad subjetiva, de acuerdo con la Teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002 y 2008).

Podemos asegurar que el feedback está en el punto de unión de las teorías de la enseñanza y las teorías del aprendizaje, ya que integra los modelos de adquisición de habilidades motrices y los modelos de estudio de la eficacia de la enseñanza. Por tanto, constituye un elemento determinante del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se ha podido concluir que una prestación se mejora cuando hay feedback, y no mejora o empeora si éste se suprime. (Contreras et al, 2010)

El proporcionar información a los atletas mientras aprenden las habilidades se ha identificado como una variable importante en el proceso enseñanza-aprendizaje (Magill, 2000).

En el momento en que los jugadores estén practicando los ejercicios, que fueron presentados por el entrenador, este es responsable de monitorear las respuestas para todo el equipo, así como de forma individual (Faucette y Patterson, 1990). Por eso, los entrenadores

juegan un papel trascendental en facilitar el aprendizaje de los atletas, al observar el progreso del jugador y proporcionar el feedback adecuado, que debería conducir a mejorar el rendimiento y en la mejora del aprendizaje cognitivo (Nicaise, et al. 2008).

El feedback, además de informar al docente, debe permitir comunicar al escolar sobre el nivel de logro con respecto a las conductas esperadas. El feedback, es considerado como un elemento clave de la enseñanza. Tradicionalmente, ha sido considerado en la investigación pedagógica de Educación Física como aquella información otorgada por el profesorado, a uno o más alumnos, con objeto de informar sobre el carácter, adecuado o inadecuado, de su ejecución motriz. (Cuéllar, 2004).

Siedentop (1998) plantea que: “El feedback es necesario para el aprendizaje; cuando más preciso sea, mayor será la rapidez del aprendizaje”.

El término feedback o retroacción (Piéron, 1988) se ha definido en la literatura específica como una intervención en la que el profesor ofrece una información sobre la realización de una habilidad motriz por parte del alumnado, con el fin de analizar lo realizado y mejorar en siguientes repeticiones (Fishman y Anderson, 1971; Viciano y Padial, 2001).

Piéron (1988) indica que el feedback se administra en un proceso cíclico, y es necesario que se de la sucesión de las siguientes acciones:

- Ejecución por parte del alumno de la acción motriz.
- Observación de la ejecución motriz del alumno.
- Identificación del error en el alumno.
- Intervención por parte del profesor suministrando un diagnóstico y/o una prescripción (feedback).
- Nueva ejecución por parte del alumno teniendo en cuenta la información que ha recibido de sus anteriores ejecuciones.

En la actualidad se considera que el feedback es importante para los jugadores, pero que es más efectivo cuando es específico que general, congruente que incongruente, simple que complejo, y positivo o neutral que negativo (Graham, 2008).

1.1.2 Tipos de feedback

Es fundamental que el docente conozca los diferentes tipos de feedback que existen y seleccionen el que es más adecuado para cada contexto, según el nivel del alumno/a.

El feedback aumentado (externo) se ha considerado como una de las variables críticas del aprendizaje (Kerr, 1982), y es una fuente que aporta información añadida a la que se recibe habitualmente por los órganos sensoriales (Magill, 1994).

El feedback utilizado como información sobre la ejecución del alumno puede contener un mensaje acerca de:

- La realización de su movimiento.
- Las sensaciones que acompañan a la realización de dicho movimiento.
- Información sobre las partes del movimiento que se han realizado correctamente y cuáles incorrectamente.
- Explicación sobre la causa de los errores cometidos.
- Cambios en la técnica de ejecución para subsanar esos errores y la razón de estos cambios.

El feedback puede ser clasificado de diferentes formas, sin embargo, una de las principales clasificaciones lo divide en: conocimiento del resultado (producto), el cual está asociado con el efecto terminal del movimiento, y conocimiento del rendimiento (proceso), que es la información que usualmente recibe el jugador en la ejecución del movimiento (Anderson et al., 2001; Kelly y Melograno, 2004; Graham, 2008; Rink 2010).

Daryl Siedentop (1998) observó algunos tipos de feedback:

- Feedback positivos generales para animar el esfuerzo y establecer un clima de aprendizaje positivo.

- Feedback positivos no verbales cuyo objetivo es el precedente y que pueden acompañar a comentarios verbales.
- Feedback positivos específicos cuyo objetivo es suministrar información sobre lo que se ha logrado.
- Feedback correctivos para corregir los errores dando las informaciones precisas.
- Feedback específicos que contienen una descripción y una explicación de lo que se ha logrado.

El feedback que el profesor aporta puede dirigirse a un único alumno, a varios o a todo el grupo.

Gentile (1972); Salmoni, Schmidt y Walter (1984) mencionan dos tipos de feedback:

El feedback intrínseco: se deriva directamente de las consecuencias sensoriales del movimiento.

El feedback extrínseco (o adicional): se encuentra constituido por información que el individuo recibe de cualquier fuente externa: consejos técnicos del entrenador, puntuación obtenida, las valoraciones del juez, las medidas y los tiempos conseguidos son ejemplos que van a sumarse a los feedback intrínsecos.

Los feedback extrínsecos pueden ser obtenidos dependiendo de la consecución del objetivo y/o las características del rendimiento.

El feedback extrínseco actúa como guía para el rendimiento y el aprendizaje.

Si el feedback extrínseco relativamente frecuente es útil en las primeras fases del aprendizaje, es preciso empujar gradualmente al individuo a que actúe de forma autónoma y a que confíe más en su feedback intrínseco para obtener mejores resultados a largo plazo. Esto puede conseguirse reduciendo la frecuencia del feedback extrínseco al realizar las adquisiciones y el perfeccionamiento técnico subjetivo (Magill, 1993^a).

El feedback acumulativo es otro procedimiento para desarrollar elaboraciones autónomas de corrección. La información se consigue únicamente después de un cierto número de tentativas y se refiere a todas las pruebas efectuadas. El feedback acumulativo, a pesar de no ser muy eficaz en la fase de rendimiento inmediato, tiene efectos ventajosos en el aprendizaje a largo plazo, al estimular un análisis autónomo del feedback intrínseco (Schmidt, Lange y Young, 1990).

La acumulación de feedback se va realizando teniendo en cuenta el nivel de aprendizaje y las características del movimiento.

Para Rink (2010), el feedback puede ser categorizado de la siguiente forma:

- 1) Feedback evaluativo. Ocurre cuando se juzga el valor relativo a qué tan bien o mal es desarrollada la tarea y esto es comunicado al jugador.
- 2) Feedback correctivo. Algunas veces es considerado prescriptivo feedback, este ocurre cuando es específico o le da la información al atleta sobre qué hacer o no hacer en el futuro sobre el rendimiento.

1.1.3 Objetivos del feedback

El feedback debe ser lo más objetivo posible, se deben identificar criterios específicos y medibles. (Giesenow, 2011).

El feedback puede pretender varios objetivos, como son la evaluación de la ejecución, la descripción del movimiento realizado por el alumno o alumna, la prescripción de una modificación precisa o la interrogación al alumnado sobre la percepción que tiene de su ejecución. (Lleixá et al. 2010).

El carácter apropiado del feedback está determinado por tres elementos:

- * Qué información hay que dar
- * Cómo hacerlo
- * Con qué frecuencia.

El feedback tiene por objeto informar al jugador sobre su realización motriz, ayudarle a modificar su comportamiento, evaluar sus progresos y describir su acción (Pieron, 1999).

Pieron (1996) considera que el feedback resulta de la siguiente serie de decisiones que debe tomar el entrenador:

1. Observar e identificar los errores de los jugadores.
2. Decidir si reacciona o no.
3. Determinar la naturaleza y la causa del error.
4. Intervenir.
5. Llevar a cabo un seguimiento del feedback.

El feedback tiene por objeto informar al jugador sobre su realización motriz, ayudarle a modificar su comportamiento, evaluar sus progresos y describir su acción. (Pieron, 1999).

1.1.4 Funciones del feedback

La función principal del feedback es informar al discente sobre su ejecución. No obstante, también se le atribuyen otras funciones como la de motivar y reforzar el aprendizaje (Magill, 1989) o mejorar el clima socioafectivo de la clase (Pieron, 1999).

Servir de guía al alumno para sus tentativas posteriores y le permite seleccionar los elementos válidos en su ejecución, tan exactos como sea posible.

El feedback realiza dos funciones principales: por una parte la de refuerzo y por otra la de información.

En la función informativa del feedback, se trata de determinar cuáles son los feedbacks adecuados y específicos para mejorar un gesto motor concreto. (Lleixá et al. 2010).

Según Piéron (1996,1999, 2000), el feedback ejerce dos funciones esenciales:

a) Evaluación destinada a producir efectos de refuerzo. Entre el 25% y 50% de las reacciones adoptan un aspecto evaluador, mediante el cual el entrenador informa al jugador de la calidad de su ejecución, utilizando un mensaje de aprobación o de reprobación al que normalmente se le considera positivo o negativo.

b) Información destinada a tomar conciencia. El entrenador transmite un mensaje relativo a la eficacia de la acción, a los errores cometidos y a los medios para corregirlos. En el mensaje podemos encontrar especialmente la identificación de los elementos correctos de la realización, la explicación de las causas de los errores, la descripción de los medios necesarios para efectuar las correcciones e incluso una explicación de las razones para cambiar.

El feedback sirve al menos tres funciones (Fischman & Oxedine, 1998):

- Motivación: ayuda a sostener y aumentar el esfuerzo. Si uno sabe que está en el camino correcto, se motiva para seguir. También recibir feedback negativo afecta la motivación, puede hacer que uno se esmere más, que cambie los objetivos o que desista.

- Refuerzo o castigo: sirve como recompensa para repetir la conducta. También el dolor como consecuencia de una ejecución fallida puede desalentar repetirla.

- Información: sirve para conocer el rendimiento actual y para motinorear los progresos. Dar feedback frecuentemente también sirve para reducir la incertidumbre, clarificando expectativas. Esta función del feedback apunta a que el entrenador no es un árbitro ni un juez, sino un experto que enseña.

Pieron (2000) señala que para facilitar los resultados del aprendizaje del feedback, debe de ser:

- Pertinente y apropiado, trasladar un diagnóstico correcto adaptado a las habilidades de los jugadores e intervenir sobre los elementos claves de la habilidad.
- Que permita una confirmación clara de los patrones generales de las habilidades que van a ser aprendidas.
- Tratar con un número de ítems y criterios.
- Ser estructurado en una forma que los ítems sean clasificados de acuerdo con una escala importante. Los aspectos más importantes deberían ser presentados al inicio o al final del mensaje.
- No se acompañado por “distracción”, información o actividades que traten con otras habilidades. El enfoque debe ser sobre lo que en ese momento se esté trabajando.
- Ser coherente con las necesidades de los jugadores, con las habilidades motoras y adaptadas a las posibilidades del procesamiento de la información de los atletas.

1.1.5 Beneficios del feedback

Conocer los puntos débiles para poder deshacernos de antiguos hábitos y poder identificar los puntos fuertes para ayudar a edificar hábitos nuevos, ya que mientras se desconozcan los resultados, es muy probable que el alumno no mejore.

Se ha comprobado que el feedback es eficaz para la mejora en la realización de gestos deportivos (Boice, 1991) y en los aprendizajes de los alumnos (Pieron, 1992; Vernetta y López, 1998).

El feedback aporta una serie de ventajas: precisión, confianza, reducción de la frustración, evita malentendidos, etc.

Posibilita recuperar toda la información que se pierde en el proceso de transmisión de la comunicación (Viadé, 2003).

Para Zeus y Skiffington (2000), los beneficios que comporta un feedback constructivo, entre otros son:

1. Despierta un sentimiento de pertenencia en los individuos.
2. Actúa fortaleciendo la probabilidad de que se perpetúe el comportamiento deseado, sobre todo si se practica intermitentemente. Si el feedback es negativo puede inducir al individuo a luchar con más fuerza para mejorar y desarrollar su rendimiento.
3. Potencia los puntos fuertes del individuo y sus contribuciones a la organización.
4. Crea una relación entre el directivo y el empleado generando confianza y una comunicación de doble sentido entre emisor y receptor.
5. Genera autoestima, confianza y seguridad.
6. Ayuda al colaborador a desaprender hábitos improductivos o ineficaces.

Para Rink (2010) el feedback mantiene la atención del jugador sobre el aprendizaje de las tareas y sirve para motivar y monitorear las respuestas de los jugadores.

Pieron (1996) señala que el efecto del feedback no es simple y directo, sino primero es necesario que el jugador haya prestado atención, porque en caso contrario necesitaría de una mayor cantidad de repeticiones, además, en segundo lugar, el atleta requiere que el entrenador proporcione la información específica para mejorar su realización.

1.1.6 Efectos del Feedback

Como el principal objetivo del conocimiento de resultados (feedback) es mejorar la respuesta y, por tanto, el aprendizaje del acto motor, son diversos los autores que han investigado en torno a la utilización del conocimiento de resultados como vehículo de mejora del aprendizaje (Bilodeau y otros, 1959).

Entre los efectos más interesantes encontramos:

- Efecto motivacional, ya que al suministrar información, el sujeto se encuentra más interesado por la tarea y la práctica se facilita.
- Efecto direccional o de guía, ya que dirige al sujeto hacia una respuesta correcta.
- Efecto asociacional, provocando un alto nivel de relación entre estímulo y respuesta.

Existe un debate sobre cuánto feedback es el apropiado y con cuánta frecuencia. El nivel del deportista, sus experiencias y el tipo de tarea hacen una diferencia al respecto. Más feedback ayuda a quien está aprendiendo a resolver los problemas rápidamente y puede ayudar a sobreponerse a bloqueos. Menos feedback promueve la solución de problemas por parte del ejecutante y aparentemente también ayudaría a mejorar la retención de la destreza a largo plazo, porque debe recurrir a sus propios recursos (Sellers, 2005). El feedback inmediato, dado después de cada intento, es útil para mejorar rápidamente, pero el deportista no ocupa tiempo en pensar y analizar por sí mismo. Cuando se brinda sólo después de varios intentos, o sólo después de que ha cometido una cierta cantidad de errores, promueve la solución de problemas por parte del deportista y reduce la dependencia hacia el entrenador. Tareas más simples requieren de menos feedback que las más complejas.

La constante provisión de feedback extrínseco también distrae a los deportistas de procesar su propio feedback sensorial. (Giesenow, 2011).

El efecto de un feedback positivo o negativo parece que provoca cambios sobre la actuación del alumno/deportista en su motivación por la tarea así como por el contenido de la práctica en general (Ramos y Videra, 2011). Esto significa que mediante el simple hecho de que el docente utilice o no feedbacks en su clase puede mejorar sustancialmente el interés del alumnado por la Educación Física así como sus sentimientos y sensaciones de competencia en las tareas realizadas. (Baquero, 2013).

1.1.7 Feedback en la enseñanza de habilidades motrices en la educación física

Cabrera y Ruiz (2005) En el aprendizaje de habilidades específicas podemos considerar dos tipos diferentes de feedback, el interno y el externo. El interno es aquella información que el alumno recibe como una consecuencia natural de su realización, esta información normalmente va a provenir de los sentidos del sujeto y de su mayor o menor implicación en la tarea que realiza y podrá ser visual, sensorial, etc.

Por otro lado, el feedback externo es aquella información que los alumnos no reciben como una consecuencia natural de su movimiento, proviene de una fuente externa a ellos, tal como el profesor, entrenador, películas, espejos, etc. La misma puede ser transmitida verbalmente cuando el profesor explica la corrección de un error de forma no verbal como cuando se demuestra el fallo.

Sea cual sea el tipo de feedback: interno o externo, podemos considerar 4 grandes funciones:

- Información o conocimiento
- Refuerzo
- Castigo
- Motivación

El feedback primeramente actúa como información que contiene un mensaje acerca de la ejecución, es decir, transmite el conocimiento de la efectividad de la acción realizada de los errores cometidos y de cómo corregirlos.

1.1.8 El feedback como información

El conocimiento de los resultados utilizados como información sobre la ejecución del alumno puede contener un mensaje acerca de:

- A) La realización de su movimiento
- B) Las sensaciones que acompañan a la realización de dicho movimiento
- C) Información sobre las partes del movimiento que se han realizado correctamente y cuáles incorrectamente.
- D) Explicación sobre la causa de los errores cometidos
- E) Cambios en la técnica de ejecución para subsanar esos errores y la razón de estos cambios.

1.1.9 Feedback como refuerzo

Según Cabrera y Ruiz (2005), además de dar información acerca de la ejecución, el feedback también puede ser utilizado como un refuerzo. Este refuerzo puede considerarse de dos tipos: Positivo y Negativo.

El feedback como refuerzo positivo ha de ser dado inmediatamente después de la ejecución y debe de incrementar y afianzar la respuesta del alumno en situaciones futuras en iguales o parecidas condiciones. De forma que se concencie de lo que debe realizar.

Por lo contrario, el refuerzo negativo que en ningún caso se confundirá con el castigo, persigue que el alumno aprenda lo que no debe hacer, lo que debe evitar en todo momento.

Como vemos, cuando el feedback se utiliza como refuerzo fortalece la respuesta que se pretende que el atleta aprenda, independientemente de si actúa como refuerzo positivo o negativo.

Cuando el feedback actúa como refuerzo positivo tiene unas excelentes propiedades que un alumno deberá perseguir. Sin embargo, para ser efectivo debe seguir a ser posible inmediatamente a un acto, con el fin de obtener la misma respuesta en semejantes condiciones.

Independientemente de la forma en que se perciba el refuerzo, puede darse el caso de que se sea incapaz de repetir de nuevo el movimiento o habilidad original, ya que el éxito en la ejecución de un movimiento depende de muchas variables, algunas de las cuales son controladas por el sujeto frente a otras que escapan a este control.

El feedback utilizado como refuerzo negativo conlleva desagradables consecuencias que el alumno intentará evitar si le es posible. Para que el feedback actúe

como un refuerzo negativo, el deseo de impedirlo debe generar la respuesta que se pretende sea aprendida.

En cambio, el refuerzo negativo supone una sensación desagradable que aparece tras una acción incorrecta del atleta y requiere un cambio en su técnica para evitarla. Es posible incluso que el mismo tipo de feedback desagradable sea utilizado como refuerzo negativo o como castigo, dependiendo de si se fortalece o atenúa una respuesta.

1.1.10 Feedback como castigo

Para que el feedback actúe como castigo, debe seguir de inmediato preferiblemente a la respuesta que queremos obtener en el alumno y así eliminar o disminuir la probabilidad de que esa respuesta se repita bajo condiciones similares. En otras palabras, cuando se utiliza el feedback como castigo ante una respuesta no deseada, éste simplemente la debilita. Esencialmente este tipo de feedback se evita aprendiendo a no realizar la respuesta que lo origina.

Con independencia del tipo de feedback que se use como castigo, es importante resaltar que el entrenador no ha castigado al jugador, sino el error o la acción indeseable.

Por desgracia, algunos entrenadores utilizan el feedback externo como castigo, no en beneficio del atleta con la finalidad de eliminar sus errores, sino por la satisfacción que sienten al imponer un castigo y dominar a sus atletas.

Otros entrenadores usan la actividad física como castigo, con lo cual sólo consiguen que el atleta aprenda a odiar los ejercicios físicos, en lugar de aprender a disfrutar de ellos. Estos incorrectos o inefectivos usos del castigo deben ser evitados, no que sólo pueden ir en detrimento del aprendizaje y ejecución de las habilidades deportivas, sino que pueden hacer que el atleta deje de disfrutar de ellos.

1.1.11 Feedback correctivo

Los entrenadores juegan un papel importante en la vida de los jugadores, y no sólo representan una figura de autoridad sobre ellos, ya que también actúan como modelos, confidentes y motivadores. A través de sus comportamientos adoptados dentro de cada una de estas funciones, los entrenadores pueden tener un profundo conocimiento tanto de las emociones como del comportamiento de sus jugadores (Smoll y Smith, 2007).

Para Cusella (1987) y Hein y Koka (2007) el feedback es la información transmitida a los jugadores sobre la medida en que su comportamiento y su rendimiento no corresponden a las expectativas, lo cual representa uno de los comportamientos más importantes de los entrenadores, ya que transmite directamente información acerca de la competencia de los jugadores (Horn, Glenn, y Wentzell, 1993). Para Mouratidis et al. (2010) el feedback correctivo es la información que el entrenador le da a sus jugadores con la finalidad de que mejoren sus resultados o desempeño, es decir, la retroalimentación que los entrenadores comunican a sus jugadores tras los malos resultados o errores. El feedback correctivo es un mensaje que muestra cómo mejorar después de un fracaso o error.

Proveer feedback correctivo es frecuentemente inevitable ya que es inherente al proceso de enseñanza. Una pregunta crítica es si hay estilos diferentes de comunicar efectivamente el feedback correctivo después de los malos resultados o errores y, en caso afirmativo, si éste tiene un efecto positivo sobre el interés y el bienestar (Mouratidis et. Al, 2010).

El deporte representa un contexto de gran valor para el desarrollo individual y social de los adolescentes, lo cual repercutirá en su maduración y comportamiento, así como en su comprensión de las relaciones sociales. De aquí la influencia que un entrenador pueda tener sobre sus jóvenes jugadores, ya que puede influir de forma significativa en los patrones de conducta, en los procesos cognitivos y en los afectos que los jóvenes desarrollarán (Graham, 2008).

Mouratidis, Lens y Vansteenkiste (2010) definen el feedback correctivo como las declaraciones que transmiten mensajes sobre la forma de mejorar, después de los malos resultados o errores. Es necesario diferenciar el feedback correctivo del negativo (fracaso). Mientras que el feedback correctivo se centra más en el proceso, es decir, en los aspectos de su desempeño que ha fracasado para hacerlo bien o en uno de los aspectos del rendimiento que necesitan mejorar durante la lucha en el logro del aprendizaje. El feedback negativo se enfoca en el resultado final y particularmente, en los propios fracasos para lograr un determinado resultado.

Este es un importante estudio porque el proveer feedback es frecuentemente inevitable, ya que está inherente en el proceso de aprendizaje. Teóricamente, el feedback correctivo puede ser conceptualmente entendido como un aspecto de estructura y específicamente como una competencia relacionada con la información que es comunicada durante o después del involucramiento en la tarea (Reeve, 2006).

Es importante comunicar efectivamente el feedback correctivo después de los malos resultados o errores y saber cómo los atletas lo perciben, ya que en los contextos de logro como el deporte, los deportistas quieren demostrar que son competentes y que la forma que adopten para interpretar el éxito y de entender la competencia tendrá sus consecuencias conductuales, afectivas y cognitivas (Ames, 1992; Nicholls, 1989).

Estudios relacionados con el feedback correctivos

Rios (2015) llevó a cabo un estudio en el cual participaron un total de 377 futbolistas de equipos representativos de preparatorias de edades comprendidas entre los 15 y 20 años. Los resultados mostraron que la cantidad de feedback correctivo ofrecido por el entrenador actuó como un predictor positivo de la percepción legítima y, éste a su vez, operó como un predictor positivo de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y, éstas a su vez, fueron un predictor positivo de la vitalidad subjetiva; la percepción legítima percibida por los jugadores actuó como un predictor positivo de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y éstas a su vez, actuaron como un predictor positivo de la vitalidad subjetiva. También encontró que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas fue un mediador total entre la cantidad de feedback correctivo y la vitalidad subjetiva.

Tristán, López-Walle, Castillo, Tomás y Balaguer (2012), evaluaron la cantidad de feedback correctivo y el estilo controlador del entrenador (intimidación) sobre la motivación intrínseca, y ésta, a su vez, como predictora de los afectos positivos de los deportistas universitarios. Participaron 232 deportistas de 7 diferentes disciplinas, teniendo como resultado que el estilo interpersonal controlador del entrenador tiene implicaciones negativas sobre la motivación intrínseca de los jugadores. La transmisión de la cantidad de feedback correctivo en forma de control socava la motivación intrínseca, y la motivación intrínseca tiene un poder predictivo significativo en los índices de afectos positivos de los jugadores.

Por su parte, Mouratidis, et al. (2010) realizaron un estudio transversal con 337 jugadores adolescentes griegos, encontrando que un feedback de apoyo a la autonomía, en comparación con el feedback de control, fue relacionado positivamente con las intenciones futuras de perseverar en el ejercicio y con el bienestar, y una relación negativa con el malestar. Estas relaciones fueron parcialmente mediadas por la percepción de legitimidad del feedback correctivo (es decir, el grado de aceptación de feedback correctivo), y, a su vez, por la motivación intrínseca, la regulación identificada, y la regulación externa para hacer deporte. Los resultados indican que el feedback de apoyo a la autonomía puede ser aún motivante, incluso en

los casos en que dicho feedback transmite mensajes de muy baja competencia. Es decir, ellos investigaron el feedback correctivo de apoyo a la autonomía en comparación con el feedback correctivo de control para investigar si favorece o perjudica, respectivamente, la motivación y el desempeño óptimo.

1.1.12 Cómo se comunica el feedback correctivo

Es importante que el profesor conozca los diferentes tipos de feedback que existen y seleccionen el que es más adecuado para cada contexto y nivel de los alumnos. Por ejemplo, habrá ocasiones en las que un alumno necesite un feedback explicativo, informándole sobre lo que ha hecho mal, cuál es la causa de que no haya ejecutado correctamente y cómo corregirlo. Sin embargo, en otras ocasiones utilizando simplemente un feedback correctivo será suficiente, pues el alumno sabe en qué ha fallado y cuál es la causa de su fallo. (García et al., 2005).

Es importante comunicar efectivamente el feedback correctivo después de los malos resultados o errores y saber cómo los atletas lo perciben, ya que en los contextos de logro como el deporte, los deportistas quieren demostrar que son competentes y que la forma que adopten para interpretar el éxito y de entender la competencia tendrá sus consecuencias conductuales, afectivas y cognitivas (Ames, 1992; Nicholls, 1989).

Seis principios para dar feedback

Las investigaciones indican que los entrenadores exitosos dan más feedback positivo y basado en instrucciones que negativo.

1. Positivo: La gente responde más al feedback positivo que al negativo.
2. Específico: Lo más claro y acotado posible. Especificar qué conducta estuvo correcta y en qué momento.
3. Lo antes posible: Si alguien hace algo bien conviene decírselo en ese instante y no esperar a que termine el partido.
4. Sincero: Un mensaje que no es honesto termina minando la credibilidad de quien lo envía.
5. Frecuentemente al principio, más espaciado después: Cuando recién están aprendiendo habilidades o estrategias, es conveniente brindar feedback a medida que intentan progresar. Esto ayuda a construir la confianza y la motivación para persistir. A medida que se domina el gesto técnico o táctico se necesita menos retroalimentación.

6. Focalizado en esfuerzo y resultados: Aunque el resultado no siempre sea el deseado muchas veces es conveniente igualmente reconocer y apoyar el esfuerzo que se realizó. (Giesenow, 2011).

Cuéllar y Carreiro da Costa (2001), Viciano y otros (2003) y Derri y otros (2004) concuerdan en señalar que aumentar la frecuencia del feedback surge como factor decisivo para el aumento del tiempo de implicación. Este aspecto, además de facilitar la dirección de la clase, reduce los problemas de indisciplina, favoreciendo el enriquecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje.

Conviene recordar que como parte integrante del mensaje docente, el feedback externo se puede transmitir por diversos canales. Eso quiere decir que la emisión del feedback no tiene que ser siempre verbal: muchas veces bastará con un cruce de miradas entre profesor y alumno, un gesto, o un movimiento de la mano para proporcionar información suficiente a la persona alumno sobre un hecho muy significativo para él. (Galera, 2001).

Es posible enseñar las habilidades y procesos de comprensión a través de la instrucción directa (Duffy, Roehler y Mason, 1984).

El proceso de instrucción directa es aquél en virtud del cual el profesorado:

- Exhibe, demuestra o modela claramente al alumnado aquello que han de aprender.
- Les brinda oportunidades de utilizar lo que han aprendido.
- Les brinda el feedback correctivo apropiado y orientación mientras están aprendiendo.

1.1.13 Instrumentos de medición del feedback

El uso de acelerómetros para medir y evaluar la cantidad de actividad física está ampliamente difundido y ha experimentado un gran crecimiento, pasando de 18 referencias en la base de datos Medline, en el periodo 1991-1995 a 100 publicaciones en los últimos tres años (Romo Burguillo, Rodríguez, Gil y García, 2009).

El feedback a través de acelerómetros incrementa el nivel de práctica de actividad física (Roemmich, Gurgol, y Epsein, 2004). Otros autores como Paschali, Goodrick, Kalanzi, Azizi, Papadatou y balasubramanyam (2005) sugieren que la información no mejora la adhesión al ejercicio.

Mosston y Asworth (1986) mencionan que puede obtenerse de distintas formas, por un gesto, mediante el contacto físico o bien a través del lenguaje. Estas formas de comunicación entre el profesor y al alumno, verbales o no verbales, ofrecen cuatro opciones:

1. Correctivo. Esta forma de comportamiento verbal se da cuando hay un error evidente, siendo incorrecta la ejecución del alumno.
2. De reforzamiento. En este comportamiento verbal se utilizan expresiones como bien, excelente, magnífico, flojo, bien hecho, que implican un sentimiento respecto a la ejecución.
Asimismo, este tipo de feedback puede transmitirse también a través de los gestos.
3. Neutro. Se caracterizan por su naturaleza descriptiva y objetiva. Observan la ejecución pero no la corrigen ni la juzgan. A la larga, pueden derivar en reforzamientos en función de la actitud y la entonación del emisor, pero de todos modos pueden y deben ser usados.
4. Ambiguo. En las interacciones sociales este tipo de feedback es usado para salvar las apariencias, pero si se abusa de ellos pueden llegar a convertirse en un obstáculo para la mejora de la ejecución.

1.1.14 PERCEPCIÓN LEGÍTIMA

La legitimidad define la cualidad de ser conforme a un mandato legal.

La percepción es la manera en la que el cerebro de un organismo interpreta los estímulos sensoriales que recibe a través de los sentidos para formar una impresión consciente de la realidad física de su entorno.

Mouratidis et al. (2010) sostienen que el grado de aceptación del feedback, es decir, la percepción legítima que se tenga del feedback correctivo, producirá efectos diferentes en la conducta, según el modo de comunicación que se utilice, ya sea, en forma de apoyo a la autonomía, o de control.

El concepto de legitimidad percibida prevalece en el dominio de la teoría social (Smetana, 1988). Dentro de este marco, los niños o jugadores, perciben como legítima la autoridad de sus padres o entrenadores, dependiendo del tema. Soenens, Vansteenkiste, y Niemiec (2009) argumentan que la legitimidad percibida del feedback correctivo depende del estilo de comunicación utilizado por los entrenadores para regular esta cuestión. A pesar de que el feedback correctivo en general puede ser percibido como legítimo o ilegítimo por los jugadores por varias razones, es de esperarse que un estilo de comunicación de apoyo a la autonomía, hará que el feedback correctivo se perciba como legítimo (Mouratidis et al., 2010).

Cuando son confrontados con el feedback correctivo, los jugadores pueden decidir libremente poner un esfuerzo adicional en la actividad para rectificar sus errores y mejorar sus habilidades. Si se percibe la corrección prevista en el feedback como legítima, lo más probable es que se esté más dispuesto a trabajar voluntariamente en corregir errores y faltas en lugar de sentirse obligado a hacerlo, de tal manera, se mantiene una sensación de libertad psicológica y de autonomía en el proceso. Además, la intención y los deseos de participar también serán mantenidos cuando el feedback sea

percibido como legítimo, porque uno tiene más probabilidades de reconocer sus propias debilidades sin sentirse abrumado o herido personalmente por las declaraciones correctivas, de tal manera que uno mantiene una sensación de confianza en la mejora de sus propios errores (Mouratidis et al., 2010).

1.1.15 Teoría de las metas de logro

La perspectiva de las metas de logro (Ames, 1992; Nicholls, 1989), se ha mostrado como uno de los modelos teóricos que más aportaciones ha efectuado a la comprensión de los patrones cognitivos, conductuales y emocionales relacionados con el logro de los estudiantes en las clases de educación física.

La teoría de las metas de logro (AGT, Ames, 1992; Nicholls, 1989) considera que existen dos formas diferentes de valorar la competencia o habilidad, y asociadas a ellas dos objetivos u orientaciones motivacionales (Roberts, 2001). La primera definición de competencia o habilidad apunta a lo que se denomina una habilidad indiferenciada; entonces, cuando se utiliza una habilidad indiferenciada, se dice que el individuo se encuentra en un estado de implicación en la tarea, es decir, que el objetivo asociado es el dominio de la tarea que se está ejecutando. La segunda concepción de habilidad diferenciada donde el sujeto está implicado en el ego, y su objetivo es la demostración de superior capacidad que los demás. Ambas formas de considerar lo que es la competencia determinan no sólo los objetivos de las personas en el deporte, sino también su interés en dicha práctica y la aparición de afectos relacionados con los resultados obtenidos (Nicholls, 1989).

La TML postula asimismo que las variaciones que se pueden dar en el significado del logro están en función de las metas de logro que se enfatizan y que se adoptan en ese ambiente (Ames, 1992, Dweck, 1986; Nicholls, 1984, 1989). Los constructos centrales de esta teoría son: una variable disposicional que denota las diferencias individuales en la forma de juzgar la competencia, denominada orientaciones de meta; y una variable situacional o ambiental que se refiere al conjunto de señales que, en este caso, el sujeto recibe de los otros significativos (e.g. familia, profesores, entrenadores) en los contextos de logro en los que participa, llamada clima motivacional.

El clima motivacional se caracteriza por la estructura situacional y los estándares de los criterios que se utilizan, en este caso en el entrenamiento y competencia. En función de cómo se empleen estos elementos se distinguen dos tipos de clima motivacional percibido que se diferencian fundamentalmente por las dimensiones evaluativas dentro del contexto guiando el comportamiento como son un clima tarea y un clima ego (Ames, 1992).

En un clima tarea existiría un reconocimiento privado, basado en el propio progreso y una evaluación fundada en la mejora individual, considerando el error como parte natural del proceso de mejora (Ames, 1995). Son entornos que enfatizan el proceso de aprendizaje, la participación y el dominio individualizado de la tarea (Carver y Scheier; 1982), también enfatizan el aprendizaje cooperativo y alientan a juzgar la competencia de forma autoreferenciada (Duda, 2001).

Por otra parte, en un clima ego, el reconocimiento es público, apoyado en la comparación social como base para los juicios de éxito, y considera el error como algo a evitar (Ames, 1995). Son entornos que fomentan la competición interpersonal, la evaluación pública y la reorientación normativa sobre el desempeño de las tareas (Carver y Scheier; 1982). En el deporte un clima ego es transmitido cuando el entrenador enfatiza el resultado de la competición (no el proceso de aprendizaje), presenta baja tolerancia ante los errores, promueve la rivalidad entre los miembros del equipo, siendo lo más importante la superación de los demás (Duda, 2001), y muestra reconocimiento desigual hacia los deportistas, esto es, brinda diferente atención y refuerza positivamente a quienes son más competentes.

El clima tarea se transmite cuando el entrenador valora el esfuerzo y la adquisición de maestría deportiva, y hace ver que cada deportista tiene un papel importante en el equipo (Newton, Duda y Yin, 2000) siendo parte activa y consciente de su propio desempeño, por lo que habría menos rivalidad entre los deportistas y menor frustración por las comparaciones, puesto que la presión normativa es menor y los errores son aceptados como oportunidades de aprendizaje (McArdle y Duda, 2002).

Dentro de la TML, se asume que el clima motivacional percibido en el contexto deportivo y/o en una situación específica puede cambiar la orientación motivacional de los deportistas.

Desde la TML (Ames, 1992; Nicholls, 1989) las orientaciones de meta son las diferencias individuales en la forma de juzgar la competencia; por lo que marcan una predisposición individual hacia uno u otro tipo de implicación en función de las metas que están relacionadas con lo que se entiende por competencia o habilidad. Existen dos orientaciones de meta predominantes: una orientación a la tarea, en la que el juicio de habilidad o competencia es autoreferenciado, es decir, basado en el nivel de dominio de la tarea que se está desempeñando, ignorando en este caso la comparación social como fuente de competencia; y una orientación al ego, en la que se juzga la habilidad o competencia mediante criterios normativos en función de la comparación social con los demás, de forma que se siente éxito cuando se muestra más habilidad que los otros (Nicholls, 1989).

1.1.15 Teoría de la autodeterminación

La Teoría de la autodeterminación está compuesta por seis mini-teorías: a) la Teoría de la evaluación cognitiva (Deci, 1975, 1980; Deci y Ryan, 1985); b) la Teoría de la integración organísmica (Deci y Ryan, 2000); c) la Teoría de orientación de causalidad (Deci y Ryan, 2000); y d) la Teoría de las necesidades básicas. Esta última trata de explicar el comportamiento humano a través de los motivos que nos llevan a participar en determinada actividad. Además, considera la importancia de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas que son: 1) competencia, 2) autonomía y 3) relación (Deci y Ryan, 1985).

La Teoría de las necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan, 2000) sostiene que la persona cuando interactúa con su entorno, necesita sentirse competente (deseo de interactuar de forma eficaz con el medio ambiente), autónoma (deseo de sentir que se es quien elige e inicia las propias acciones), y relación (deseo de sentirse parte y conectado con los demás, y de sentirse respetado por ellos), además, de que la satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas es fundamental tanto para el desarrollo de la motivación autodeterminada (Deci y Ryan, 1985) como para un adecuado sentimiento de bienestar psicológico (Ryan y Deci, 2000). Los postulados de la Teoría de la autodeterminación indican que los ambientes de aprendizaje, en los que se fomente un apoyo a la autonomía, la competencia y las relaciones sociales, pueden representar las condiciones óptimas para satisfacer las necesidades psicológicas básicas (Deci, Ryan, y Williams, 1996; Deci et al., 2001). El ambiente social juega un importante papel en la satisfacción o frustración de estas necesidades básicas, en donde, los entrenadores tienen un papel relevante, al ser éstos las figuras de autoridad quienes promueven el clima motivacional, en el que se desempeñan los jugadores.

También, la Teoría de la autodeterminación defiende que las necesidades psicológicas básicas, además de recibir su influencia del contexto social y de actuar como predictores del bienestar, también participan como mediadoras entre los factores sociales (la atmósfera creada por el entrenador) y el bienestar psicológico (vitalidad subjetiva y satisfacción con la vida) (Ryan y Deci, 2000). Sin embargo, la satisfacción de las necesidades de ninguna manera es

considerada que se dé en automático. Es necesario que las necesidades básicas de competencia, autonomía y relación se cumplan durante toda la vida de un individuo para que experimente una sensación permanente de la integridad y el bienestar o eudaimonia (Ryan & Frederick, 1997; Waterman, 1993).

El bienestar psicológico se ha relacionado con el grado en que un sujeto juzga su vida en términos favorables y satisfactorios (Veenhoven, 1991; Diener, 1994); al mismo tiempo, se asocia con estados de humor positivos, alta autoestima y baja sintomatología depresiva (Eronen y Nurmi, 1999). También, se ha definido como la búsqueda de la felicidad y como un funcionamiento psicológico vital, fundamentado en experiencias positivas y saludables (Ryan y Deci, 2001).

1.1.17 Teoría de la evaluación cognitiva (TEC)

La teoría de la evaluación cognitiva es presentada por Deci y Ryan (1985) como una sub-teoría dentro de la TAD, que tiene el objetivo de especificar los factores que explican la variabilidad de la motivación intrínseca. Se enfoca hacia las necesidades fundamentales de competencia y autonomía y fue formulada para integrar los resultados de los experimentos iniciales del laboratorio sobre los efectos de los premios, regeneración, y otros aspectos externos en la motivación intrínseca. La teoría propone cuatro puntos principales que ayudan a explicar y predecir el nivel de motivación intrínseca de una persona (Mandigo y Holt, 1999).

– Cuando los individuos participan en una actividad que han elegido y sobre la que tienen control, mejorará la motivación intrínseca. Pero si existe alguna Autodeterminación y actividad físico-deportiva 6 percepción de control por un factor externo, la motivación intrínseca probablemente disminuirá (Goudas, Biddle, Fox, y Underwood, 1995).

– En relación a la competencia, ésta indica cómo se siente el individuo con respecto a determinados dominios de su vida. Cuando se da a los practicantes mayor control y capacidad de elección dentro del ambiente de la actividad, es probable que la motivación intrínseca aumente (Deci y Olson, 1989; Deci y Ryan, 1985).

– Los factores extrínsecos que se perciben como informativos respecto a la competencia percibida y el feedback positivo, promueven la motivación intrínseca, mientras que los factores extrínsecos que se perciben como elementos de control, o la desmotivación percibida como incompetencia, disminuyen la motivación intrínseca (Mandigo y Holt, 1999).

– En los individuos motivados hacia la tarea tendrá una mayor influencia la motivación intrínseca, ya que toman parte en ella por el goce de la actividad, mientras que aquellos con una orientación hacia el ego probablemente no estarán intrínsecamente motivados, ya que sienten mayor presión y control para mantener su autoestima (Mandigo y Holt, 1999).

2. CAPÍTULO 2. Objetivos e Hipótesis

2.1 Objetivos Generales

- Establecer la veracidad del feedback proporcionado por el alumno.
- Establecer si existen diferencias significativas en la eficacia entre el feedback proporcionado por el alumno y el feedback proporcionado por el docente.

2.2 Objetivo Específico

- Comparar el efecto de los distintos tipos de feedback en los niveles de eficiencia en los resultados de la ejecución de la práctica de la educación física.
- Comparar los niveles de eficacia en los resultados de las ejecuciones del pretest y posttest, en los diferentes grupos de estudio, con los tipos de motivación que presenten los estudiantes.

2.3 HIPÓTESIS

1. La ausencia de feedback provoca un nivel de eficacia menor en un grupo de estudiantes, respecto de otro que recibe feedback.
2. El feedback ayuda para un mejor desempeño de clase por medio de la opinión del alumno.

Ruiz, L. y Sánchez, F. (1997) señalan que el feedback tiene un efecto mayor en alumnos que presentan una motivación clara para aprender, en relación con otros menos motivados.

2. Metodología

La presente investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria Don Luis Carvajal y de la Cueva, la cual es una institución pública de educación básica, ubicada en la ciudad de Monterrey, del estado de Nuevo León, México.

Dentro del presente trabajo se consideró una muestra intencional de 53 alumnos, los cuales se dividieron en dos grupos de 26 y 27 alumnos, con un rango de edad entre los 10 y 12 años, elegidos al azar del total de 175 alumnos.

Las clases fueron impartidas por un profesor de educación física.

Se realizaron cinco sesiones de aprendizaje y tuvieron la misma estructura para todos los grupos: un calentamiento de cinco minutos, aporte de información inicial suministrada por el profesor, un circuito compuesto por tres estaciones de seis minutos de permanencia en cada una de ellas, conforme iban terminando cada una de las repeticiones de los ejercicios, se suministró feedback concurrente. Al finalizar la sesión, en la parte de vuelta a la calma, se aportó el feedback terminal.

El aprendizaje actitudinal se valoró a través de un cuestionario sobre la actitud del alumno hacia la actividad física en general, y hacia las clases de educación física en particular (Calderón, 2007). El cuestionario es de seis bloques de preguntas cerradas con una escala de cuatro posibles soluciones (siempre, a menudo, a veces y nunca).

La percepción del alumno por las clases se valoró a través de un cuestionario diseñado por Ureña, Soriano, Martínez y Hernández (1997). El constó de diez preguntas cerradas con una escala de cuatro posibles soluciones (nada, poco, bastante, mucho), que midió la percepción del

alumno con respecto a los medios utilizados, su participación en las sesiones, los ejercicios y la información e intervención del profesor durante las clases.

La percepción de la actuación del profesor durante las clases, se realizó a través de un cuestionario diseñado por Ureña et al (1997). El cuestionario estuvo compuesto por nueve preguntas cerradas con una escala de cuatro posibles soluciones (malo, regular, bueno, muy bueno). Mediante este cuestionario se midió la percepción del alumno con respecto a la explicación de la materia, la relación con los alumnos, la información aportada, la atención a los problemas individuales, control y organización de la clase, demostración de lo que se debe realizar, elementos utilizados y el clima de convivencia.

3. CAPÍTULO 3. Análisis y discusión de datos

Uno de los objetivos planteados al inicio fue estudiar los distintos tipos de feedback y ver cómo afectaba el desempeño de los alumnos al ser ellos quienes proporcionaran el feedback principal.

El hecho de que el profesor tenga la responsabilidad de proporcionar información a todo el grupo, hace que sea complicado que pueda atender a cada uno de manera individual, y sólo tiende a utilizarse el feedback grupal.

Al plantear el hecho de que los alumnos sean quienes proporcionan el feedback, abre la posibilidad de generar una mejor estrategia, más adecuada al desempeño grupal, sin desatender lo que cada uno puede ir aportando para mejorar la práctica.

SI bien puede obtenerse resultado real de esta investigación, es necesario ahondar mucho más en el tema para poder proporcionar algo más específico, al realizar pruebas abarcando ampliamente todos los tipos de feedback y comparando las diferentes herramientas utilizadas para proporcionarlo.

El aporte de feedback positivo no siempre es aconsejable, ya que después de aportárselo al alumno, éste puede tender a esforzarse menos en la siguiente ejecución, disminuyendo la motivación intrínseca para la realización de la tarea. (Goudas, Minardou y Kotis, 2000). Piéron (1989) basándose en estudios de profesores analizados recomienda mantener una relación del orden de 3 o 4 a 1, a favor de las intervenciones aprobadoras, así como variar las intervenciones (“Vamos, ánimo”, “venga, que tú puedes”, ¡estupendo!, “así hay que trabajar”). Los feedback desaprobativos o negativos perjudican la calidad del feedback (Pieron y Puron, 1981) y la valoración que los alumnos perciben del contenido que desarrolla en las clases. (Viciano et al., 2003).

En la educación física y deportes como tenis o natación, la frecuencia es demasiado escasa (Arena, 1979; Fishman y Tobey, 1978) Piéron (1988) indica que hay que aportar al alumno “una información frecuente y de calidad sobre el estado de las realizaciones motrices”. Si bien, estamos limitados por la saturación o la incapacidad del alumno para asimilar tanta información.

Las conclusiones se elaboraron tanto para dar respuesta a la hipótesis planteada, como a los objetivos señalados.

- La ausencia de feedback provoca un bajo nivel de eficacia, comprobando que los alumnos que reciben feedback, logran un nivel de eficacia mayor en su desempeño durante la clase.

- Se confirma que el feedback proporcionado por el alumno, logra un mayor nivel de eficacia en el aprendizaje, ya que el docente puede mejorar la estrategia en base a las necesidades reales de cada alumno.

Una alta frecuencia de feedback extrínseco es importante durante las etapas tempranas del aprendizaje para acercar el rendimiento a la meta. A medida que aumenta la habilidad, el feedback extrínseco debe tornarse gradualmente menos frecuente para que el deportista aprenda a volverse menos dependiente de la información externa y más atento a su análisis personal. (Giesenow, 2011).

Viciano y Padial (2001) Indican que la mejor opción es administrar feedback individual en la proporción: 80% de atención individual, y un 20% de feedback general al grupo. Hay que atender al menos una vez a cada deportista.

Vemetta y López (1998) mencionan que los feedback individuales son fundamentales para una enseñanza eficaz en el aprendizaje de la habilidad motriz.