

LA RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA Y DE REFORZAMIENTO EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

THE CORRECTIVE AND REINFORCEMENT FEEDBACK IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Autor:

Valdivia, J.⁽¹⁾

Institución:

⁽¹⁾Universidad de Atacama jorge.valdivia@uda.cl

Resumen:

El presente artículo describe la función que tiene el feedback como mediador y regulador del aprendizaje durante el desarrollo de las clases. Este pasa a ser el recurso instruccional y educativo más importante para controlar el nivel de adquisiciones del escolar. De su correcta utilización dependerán los logros de aprendizaje.

Palabras Clave:

Feedback, información, adquisición, aprendizaje.

Abstract:

This article describes the function of the feedback as a mediator and regulator of learning during the development of the class. It is the most important educational resource to control the student's acquisition level. The learning achievements will depend on its correct use.

Key Words:

Feedback, information, acquisition, learning.

INTRODUCCIÓN

La retroalimentación o *feedback* es el recurso comunicacional más importante durante el proceso de conducción de la clase. Este pasa a ser un mediador entre el docente y el alumno, pues permite informar a ambos sobre el nivel de logro que se ha alcanzado hasta ese momento. Tiene estrecha relación con la capacidad del docente para diagnosticar durante las ejecuciones, las acciones que responden a las consignas y lo que realmente está realizando el estudiante, es decir, sus acciones explícitas.

Este recurso puede ser definido como “una información proporcionada al alumno para ayudarlo a repetir los comportamientos motrices adecuados, eliminar los comportamientos incorrectos y conseguir los resultados previstos. También se utiliza la expresión, reacción a la prestación”. (Piéron, 1999, p. 122).

De acuerdo con lo señalado, el *feedback* informa primero al docente sobre el acercamiento del estudiante a las adquisiciones que espera que él evidencie, lo último estrechamente relacionado con los aprendizajes esperados. Si el nivel de las adquisiciones no responde a las demandas exigidas, deben provocarse los ajustes remediales que informen al escolar sobre lo que deberá modificar para concretar las conductas esperadas.

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*, retroalimentación, retroacción o conocimiento de resultados 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, pp. 135-136).

En este mismo sentido, el *feedback* debe ser suficiente; no basta con dar las consignas al comienzo, al momento de presentar la tarea pedagógica, este debe permitir regular en todo momento la implicación aparente y explícita por parte de los escolares. Es decir, su función es regulativa.

En relación con lo señalado anteriormente, Siedentop (1998) plantea que: “El *feedback* es necesario para el aprendizaje; cuanto más preciso sea, mayor será la rapidez del aprendizaje”. (Siedentop, 1998, p. 27).

El *feedback* puede ser interno o externo al sujeto. El primero tiene relación directa con la acción de los propioceptores que informan al ejecutante sobre las acciones que se están ejecutando, posiciones, ajustes, aprestos, acompañamientos, etc. Los propioceptores son los encargados de generar la información para que el propio ejecutante mejore el nivel de sus adquisiciones. La toma de conciencia por parte del escolar respecto a lo que el docente espera de él, servirá para modificar parte o todo el programa motor que antecede a la ejecución. En síntesis, el *feedback* interno, retroinforma al propio ejecutante sobre el nivel de ejecución respecto a las acciones propuestas por el docente a cargo.

El *feedback* externo es el que recibe el escolar por parte de los otros agentes que participan en el desarrollo de la clase: sus condiscípulos y el docente. Debe permitir retroalimentar las acciones del escolar, reconociendo, lógicamente, la búsqueda de la corrección y perfeccionamiento en las ejecuciones y en el comportamiento.

“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, p. 152).

Siguiendo el planteamiento de dicho autor, la selección de los canales para entregar la información pertinente será efectiva cuando logre cumplir con su propósito: comunicar al escolar sobre el nivel de logro adquirido hasta ese momento. Además de servir como ayuda para mejorar las prestaciones por parte del estudiante.

El *feedback* representa durante el desarrollo de la clase el conector para el aprendizaje, lo que facilita que las relaciones interactivas durante la clase se produzcan en forma adecuada. Lo anterior puede traducirse en aspectos facilitadores u obstaculizadores de la implicación por parte de los escolares.

Los *feedbacks* además, pueden ser grupales o individuales; los primeros van dirigidos a todo el curso o grupo de trabajo, adolecen de la individualización y su carácter utilitario es relativo, puesto que no todos los escolares pueden estar incurriendo en las mismas acciones durante el desarrollo de la clase. Además, los ejecutantes pueden o no sentirse aludidos con este tipo de retroinformación; en general, son los que no deberían utilizarse con mucha frecuencia durante el desarrollo de la clase.

Los segundos, los *feedbacks* individuales, por su carácter de identificación del ejecutante que presenta acciones deficitarias o que no responden a la lógica de la instrucción, favorecen las posibilidades de generar adquisiciones. La implicación explícita, de acuerdo con los patrones de movimiento exigidos, serán aspectos claves a regular por parte del docente, ya que la sumatoria de acciones correctas servirá como los principales mediadores para la concreción de los aprendizajes. Es decir, entre más acciones correctas de implicación sean realizadas, las conductas deseables pueden ser concretadas.

A la vez, se sostiene que la atención a las diferencias individuales respecto al nivel de adquisición con relación al contenido tratado debe hacerse durante la ejecución, sin parar a todo el grupo-curso para efectuarlo, ya que si el docente

asume esa actitud, es probable que aparezcan actos disruptivos que alteren el desarrollo de la clase.

Se debe tener en consideración que la información durante el desarrollo de las ejecuciones, propiciará el grado de implicación del escolar. Es por ello un requisito que la calidad de estas sean significativas y además suficientes, que los códigos lingüísticos sean reconocidos por los partícipes de la clase; con estos se pueden establecer los nexos deseables, entre lo que espera el docente y lo que entiende el escolar. Los códigos demasiado elaborados o muy técnicos, dificultan la apropiación del mensaje por parte de los escolares. En este sentido, apoyar las oportunidades de práctica solo es posible cuando el lenguaje actúa como un mediador entre los distintos partícipes de la clase, es decir, un lenguaje común y adaptado al nivel de discriminación de los escolares.

Los *feedbacks* de mejor calidad, por una parte, son aquellos que se entregan en el momento oportuno y que reúnen pocas palabras, lo contrario significaría confundir aun más al escolar sobre lo que se espera de él.

Por otra parte, los *feedbacks* pueden ser categorizados según su funcionalidad, estos pueden ser prescriptivos o descriptivos. El primero tiene relación con una descripción de lo que el ejecutante está haciendo y cómo puede mejorarlo, el segundo tiene otro carácter, informar al estudiante sobre sus acciones y como estas pueden favorecer o no la adquisición de lo deseado. Es decir, cómo determinadas acciones pueden repercutir en la calidad de las ejecuciones.

Los *feedbacks*, además, pueden ser correctivos o de reforzamiento. Los primeros apuntan principalmente a la dimensión cognitiva del propio ejecutante, deben ser dirigidos a la identificación del error; con esto, el docente debe demostrar una alta efectividad al ser capaz de reconocer las acciones simples o complejas que son las causales del detrimento en las ejecuciones observables. Reconocer cuándo, dónde y por qué se está incurriendo en un

error de ejecución, será un punto clave que cualifique este nivel de intervención por parte del docente. De esta manera, se puede concretar el primer requisito del *feedback* correctivo.

El segundo componente del *feedback* correctivo es informar al estudiante la forma de ejecución que debe permitir mejorar las ejecuciones cualitativa y cuantitativamente. Lo primordial es que las acciones que se acerquen más a los patrones de ejecuciones deseables y la frecuencia de las mismas deben permitir generar un programa motor interno que se evidencia en las conductas deseables.

Para Mosston y Ashworth (1996) en el *feedback* de reforzamiento “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. Encontramos dos tipos de reforzamiento, el positivo y el negativo, que servirán según el caso, para motivar y animar o para regañar o recriminar al alumno”. (Mosston & Ashworth, 1996, p. 25).

Consideramos, de acuerdo con lo enunciado, que todas las intervenciones verbales que permitan incentivar al escolar, favorecen el nivel de adquisiciones; sin embargo, se considera inapropiado utilizar términos que puedan desalentar a los menos habilidosos.

Sin embargo, se comparte plenamente la concepción respecto a que este *feedback* está orientado a provocar un impacto en la dimensión emocional del escolar, lo que permite retrotraerlo para que disminuyan los comportamientos ajenos con la tarea o, por el contrario, incentivarlo para mantener un estado conductual acorde con los requerimientos de la tarea.

Cuéllar y Carreiro da Costa (2001), Viciana 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.

Según el criterio del autor, el profesional de la asignatura debe disponer de una gran capacidad para observar los comportamientos del escolar; de esta manera podrá detectar las posibles desviaciones respecto a la lógica del contenido, así como también el logro de las adquisiciones esperadas.

En síntesis, el *feedback* suficiente permite reforzar las prestaciones del escolar, actuando en todas las dimensiones que se necesitan para la implicación en la tarea y permitir con esto mejorar el desempeño hasta ese momento (aprendizaje adquirido).

El proporcionar *feedback* informativo de manera efectiva y oportuna es elemento clave a tener en cuenta por todos los educadores en el ámbito de la motivación, pues facilita las expectativas de utilización óptima del tiempo destinado para la clase.

Los procesos necesarios para provocar cambios aparentes en la conducta son: la práctica, actividad, ensayos, entrenamiento, repetición, observación y experiencias, y pasan a ser los elementos que anteceden un cambio en la conducta, ya que a través de estas acciones se pueden provocar reestructuraciones cognitivas, que permiten dar otros significados a las experiencias. En este sentido, el carácter prospectivo del *feedback* repercute favorablemente sobre la calidad de los cambios conductuales. (Bermeosolo, 2005, p. 217).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERMEOSOLO, J. (2005) *Cómo aprenden los seres humanos. Mecanismos psicológicos del aprendizaje*, Santiago, Editorial Universidad Católica de Chile.p. 217.
- CUÉLLAR MORENO, MARÍA JESÚS. (2004) *Bases teóricas y didácticas de la Educación Física*, Santa Cruz de Tenerife, Editorial Arte Comunicación Visual. pp. 135-136.
- GALERA, A. (2001) *Manual de didáctica de la Educación Física I. Una perspectiva constructivista moderada. Funciones de impartición*, Barcelona, Editorial Paidós Educación Física. p. 152.
- MOSSTON, M. Y SARA ASHWORTH. (1996) *La enseñanza de la Educación Física - La reforma de los estilos de enseñanza*, Barcelona, Editorial Hispano Europea, S. A. p. 25.
- PIÉRON, M. (1999) *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportiva*, Zaragoza, Editorial INDE. p. 122.
- SIEDENTOP, D. (1998) *Aprender a enseñar la Educación Física*, Barcelona, Editorial INDE Publicaciones. p. 27.