



Universitat de Girona

**El *feedback* verbal docent com a eina per millorar l'aprenentatge de
l'alumne a les sessions d'educació física**

**The teacher' oral *feedback* as a tool to improve student learning in
Physical Education**

Aida Garcia Guich

Treball Final de Grau

Dolors Cañabate Ortiz

2019-2020

Grau de Mestre d'Educació Primària

Facultat d'Educació i Psicologia

Universitat de Girona

Pròleg

A causa de la situació actual en la qual ens trobem, un estat d'alarma provocat per la pandèmia del coronavirus (COVID-19), aquest treball de final de grau ha sigut reorientat cap a una proposta d'intervenció per tal de millorar l'aprenentatge de l'estudiant a través de la reflexió del *feedback* verbal docent a les sessions d'educació física.

La proposta inicial tenia com a finalitat veure com influenciava el *feedback* verbal docent en l'actitud d'aprenentatge de l'infant. Per fer-ho, es volia dur a terme un experiment amb les dues classes de cicle mitjà, dividides en dos grups aleatòriament cadascuna d'elles, mitjançant una activitat competitiva i col·laborativa. El primer grup rebria *feedback* per part del professor mentre que el segon no. Finalment, els resultats s'obtidrien de l'anàlisi de les reaccions i dels comentaris verbals dels estudiants que haurien sigut enregistrats per àudio.

No obstant això, el reajustament del treball es basa en l'elaboració d'un instrument d'intervenció format per tres rúbriques per tal de millorar l'aprenentatge de l'infant a través de la reflexió del *feedback* verbal docent a les sessions d'educació física. Per tant, he volgut mantenir el tema de recerca del primer esborrany en el treball definitiu per la importància i l'impacte que té el *feedback* en docència i en el procés d'aprenentatge i desenvolupament dels estudiants.

Índex

Resum	4
Abstract	4
Paraules clau	4
Introducció	5
Fonamentació teòrica	6
Mètode	13
<i>Objectiu i hipòtesi</i>	13
<i>Mostra</i>	13
<i>Disseny, procediment i instruments</i>	14
Discussió i conclusions	20
Reflexions	22
Referències documentades	24

Resum

El treball de final de grau que es presenta a continuació té com a objectiu millorar el procés d'aprenentatge de l'infant mitjançant l'elaboració d'un instrument reflexiu sobre el *feedback* verbal docent a les sessions d'educació física. Per fer-ho, s'ha desenvolupat una metodologia qualitativa i quantitativa, s'ha fet servir una mostra de 47 persones de l'escola Àgora de Girona i s'ha elaborat tres rúbriques: dues per l'ús diari i una pel final de cada trimestre. Com a conclusió s'espera que els resultats obtinguts millorin la qualitat del procés d'aprenentatge de l'estudiant.

Abstract

This final project has as objective the improvement of the child learning process by the creation of a reflexive tool based on the physical education teacher' verbal *feedback*. To do this, it has been developed a qualitative and quantitative methodology, it has been used a sample of 47 subjects from the school Àgora of Girona and it has been designed three rubrics: two for the daily use and one for the end of every quarter. As a conclusion is expected that the obtained results improve the quality of the student learning process.

Paraules clau

Feedback docent, Educació Física, autoconeixement i aprenentatge.

Teacher's *feedback*, Physical Education, self-knowledge and learning.

Introducció

L'objectiu principal de l'educació és contribuir al màxim possible en el desenvolupament integral de l'infant, és a dir, tant en l'àmbit cognitiu, el físic, el social, el moral, l'emocional i el cultural. Per fer-ho, els centres educatius posen a disposició dels alumnes tots els recursos que disposen, sobretot els humans i els materials. També, cada vegada més hi ha un major nombre d'escoles que apliquen metodologies actives, participatives i cooperatives en les quals els estudiants són els protagonistes del seu procés d'ensenyament-aprenentatge; i polítiques d'inclusió per atendre a la diversitat, és a dir, a les necessitats d'aprenentatge específiques de cadascun dels alumnes.

En major o menor mesura, tots aquests aspectes tenen una gran incidència en el rendiment i desenvolupament de l'infant; però tot i això, un pilar fonamental és la motivació, les ganes d'aprendre de l'alumne. Un dels factors que juga un paper clau en la motivació de l'infant, és el rol del mestre. El docent és una figura de referència que té una gran influència sobre l'actitud d'aprenentatge de l'estudiant, a través dels *feedbacks* donats.

El *feedback* és definit per Salas (2008) com el missatge que "pretén informar a l'estudiant sobre el seu desenvolupament en diversos aspectes (cognoscitius, actitudinals o en l'avaluació de les seves destreses tècniques) per millorar el seu desenvolupament futur, emfatitzant aquells aspectes positius i assenyalant camins per recuperar el rumb". A més, aconsella que el *feedback* sigui descriptiu, específic i oportú, amb la finalitat de poder aconseguir un canvi en la conducta de l'infant.

Per altra banda, Lock i Latham (1990) i Song i Keller (2001) afirmen que el *feedback* pot motivar a major nivell l'esforç de l'estudiant, i que una via per fer-ho segons asseguren Ashford (1986) i Ashford, Blatt i VandeWalle (2003) és a partir de la reducció de la incertesa sobre quan tan bé o malament s'està desencadenant una tasca. També, per exemple, Sweller, Van Merriënboer i Paas (1998) i Paas, Renkl i Sweller (2003) han demostrat que el *feedback* permet reduir la càrrega cognitiva dels alumnes, sobretot durant els períodes d'alta demanda de rendiment. Finalment, els comentaris del docent permeten proporcionar informació útil per corregir errors de procediment o de concepte i estratègies de tasques inapropiades

(Ilgen, Fisher i Taylor, 1979; Mason i Bruning, 2001; Mory, 2004; Narciss i Huth, 2004) (Citat per Shute, 2008).

Per tant, els docents tenen una gran responsabilitat respecte al *feedback*, ja que aquest pot tenir una repercussió directa en el desenvolupament i procés d'ensenyament-aprenentatge de l'infant.

D'aquí sorgeix la motivació d'escollir aquest tema com a eix central del meu treball de final de grau, que té com a objectiu principal millorar el procés d'aprenentatge de l'infant a través de l'elaboració d'un instrument reflexiu sobre el *feedback* verbal docent a les sessions d'educació física amb la finalitat d'ajustar-lo al màxim possible a les necessitats individuals de cada alumne.

Fonamentació teòrica

El *feedback* és un element primordial en tots els contextos d'aprenentatge i serveix per a una gran varietat de propòsits, inclosos el desenvolupament de les competències, l'avaluació dels assoliments i la comprensió dels estudiants i l'elevació de la seva motivació i confiança (Hyland, 2000).

Es tracta de la informació comunicada a l'alumne que té com a objectiu, reforçar-li o modificar-li el pensament o el comportament amb la finalitat de millorar el seu aprenentatge (Shute, 2008). Els experts en l'àrea, com per exemple Brophy (1981) i Schwartz i White (2000), diuen que el *feedback* ha de ser multidimensional, no avaluatiu, de suport, oportú, específic, creïble, infreqüent i genuí (Citat per Shute, 2008).

Segons Yorke (2003) la recerca exhaustiva no només ressalta la importància del *feedback* per millorar els nivells de rendiment, sinó que també posa èmfasi en l'obligació de les institucions acadèmiques d'integrar-lo efectivament en l'experiència d'aprenentatge.

Generalment, el *feedback* utilitzat en contextos educatius es considera significatiu per l'adquisició d'habilitats i la millora del coneixement (Corbett i Anderson, 1989; Bangert, Kulik, Kulik i Morgan, 1991; Pridemore i Klein, 1995; Azevedo i Bernard, 1995; Epstein, 2002; Moreno, 2004). A més de la seva influència en el rendiment

també es considera un factor clau per fomentar la motivació de l'infant (Lepper i Chabay, 1985; Narciss i Huth, 2004) (Citat per Shute, 2008).

És per això que la rebuda dels comentaris per part dels estudiants és molt important (Yorke, 2003). Els alumnes amb una mentalitat negativa tenen majors possibilitats de desanimar-se quan perceben el *feedback* docent, en canvi, aquells que tenen una actitud positiva, tenen una major oportunitat de desenvolupament. Com a resultat per potenciar la motivació dels infants, és essencial que el *feedback* es comuniqui efectivament per assegurar la seva qualitat (Hatziapostolou i Paraskakis, 2010).

Els autors Hattie (1996), Black i Wiliam (1998) i Hattie i Jaeger (1998) remarquen que diverses metanàlisis influents han confirmat que el *feedback* és primordial per l'aprenentatge dels estudiants. Per exemple, Askew i Lodge (2000) argumenten que l'aprenentatge és un procés que es desenvolupa a partir del diàleg en el qual el *feedback* té un paper fonamental, segons la visió socioconstructivista (Citat per Price, Handley, Millar i O'Donovan, 2010).

A més, Ramsden (2003) afirma que una de les característiques essencials de l'ensenyament de qualitat són els comentaris efectius sobre el treball dels alumnes (Citat per Carless, 2006).

Per la seva banda, Hounsell (2003) indica que durant molt de temps investigadors i professionals han reconegut que el *feedback* representa un paper decisiu en l'aprenentatge i el desenvolupament de l'infant, dins i fora dels entorns educatius formals. "Aprenem més de pressa i de manera més efectiva quan tenim una idea clara de quant tant bé ho estem fent i què podríem fer per millorar".

No obstant aquests avantatges descrits, Crisp (2007), Bailey i Garner (2010) i Wingate (2010) informen que els perfeccionaments que han fet els mestres quant als *feedbacks* donats, no resulten millorar l'aprenentatge dels alumnes (Citat per Nicol, Thomson i Breslin, 2014). Moltes vegades els estudiants no estan satisfets amb els comentaris que reben en ser difícils d'interpretar (Chanock, 2000), en termes de falta de consells específics per millorar (Higgins, Hartley i Skelton, 2001) o en tenir un impacte negatiu i directe en la seva autopercepció i confiança (James, 2000) (Citat per Carless, 2006).

Per exemple, Sadler (2010) reafirma que per si sol no es millorarà l'aprenentatge ni es desenvoluparà una profunda experiència disciplinària només comunicant als alumnes el que està bé i el que està malament del seu treball i com ho podrien millorar (Citat per Nicol et al., 2014).

Per altra banda, Nicol (2010) defensa que el *feedback* no pot ser un procés de transmissió unidireccional sinó que s'ha de conceptualitzar en forma de diàleg. A més assenyala que des d'aquesta perspectiva, són tan importants la qualitat de les entrades dels *feedbacks* docents com les respostes dels estudiants a aquestes entrades, per aconseguir un aprenentatge productiu (Citat per Nicol et al., 2014).

Per tant, malgrat el seu impacte en l'aprenentatge, segons (Higgins et al., 2002), el *feedback* encara està relativament poc explorat i és un procés que confronta desafiaments com la falta de comunicació, el temps i les barreres emocionals.

És per això que actualment, Nicol (2010), Carless (2011) i Price, Handley i Millar (2011) defensen la premissa que si els estudiants han d'aprendre dels *feedbacks*, han de tenir l'oportunitat de construir el seu propi significat a partir del missatge rebut. És a dir, han de fer alguna cosa amb ell, fer-se preguntes al respecte, analitzar-lo, discutir-lo amb els altres i connectar-lo amb coneixements previs (Citat per Nicol et al., 2014).

Tipus de feedback

Existeixen diferents formats de *feedback* i també diferents funcions. Segons Black i William (1998) hi ha dues funcions principals: la facilitadora i la directiva (Citat per Shute, 2008). El *feedback* facilitador ofereix comentaris i suggeriments per ajudar als alumnes a guiar-los en la seva pròpia revisió i conceptualització, mentre que el directiu tendeix a ser un missatge més específic el qual li diu a l'estudiant què ha de ser canviat o revisat.

Els autors González, Coterón, Franco i Gómez (2019) indiquen que hi ha una gran varietat de publicacions i investigadors que han estudiat els tipus de *feedbacks* i han elaborat les seves pròpies classificacions amb relació a diferents criteris. Per exemple:

Sage (1984) i Pierón (1988) van classificar el *feedback* segons si era descriptiu, prescriptiu, avaluatiu, explicatiu o interrogatiu i més tard van introduir una nova categoria referent al component afectiu en funció de si era positiu, negatiu o neutre. L'any 2002, Ruiz Pérez, va fer servir aquesta classificació i els van dividir segons la intenció del docent. Per altra banda, Neumaier (1986) va diferenciar el moment d'impartir el *feedback* (immediat, informació ràpida o informació retardada). Hattie i Timperley (2007) van afegir el focus de l'objectiu docent que era el de corregir i emprendre el procés d'execució de la tasca i l'autoregulació de l'alumne o centrar-se en els sentiments de l'infant. El 2008, dos referents internacionals com són Mosston i Ashworth van concretar en la seva classificació: el moment i a qui va dirigit (públic/privat, individual/grupal, immediat/retardat, durant o després de la pràctica), la intenció (afectiu positiu/negatiu, neutre, correctiu i ambigu) i el tema tractat (contingut, comportament o procés mental). Finalment, Ruiz Moral (2015) va establir tres tipus de *feedback* en relació amb el contingut del missatge (positiu, negatiu o constructiu).

Davant de totes les diverses categoritzacions, Fernández i González (2019) van decidir fusionar-les en una nova classificació establint cinc components que després van concretar i exemplificar en una taula:



Il·lustració 1: Classificació dels components del feedback. Extret de "El feedback en Educación Física", de Fernández i González, 2019, *Padres y Maestros*, 277, (1), 19-22. doi:10.14422/pym.i377.y2019.003

Categorías	Descripción
FINALIDAD	
Comparativo	La finalidad recae en una analogía con la cual el profesor pretende facilitar la comprensión de la tarea o comportamiento a los alumnos para mejorar su práctica: "Coloca los brazos rígidos como una tabla"
Descriptivo	El profesor transmite un mensaje en el cual se expresa la acción o comportamiento que el alumno acaba de realizar: "Te has caído porque te has girado a la derecha al apoyar los pies"
Evaluativo	Se realiza una comparación de la acción o comportamiento realizado y el modelo propuesto o el resultado esperado: "Has recibido el pase con las manos muy separadas"
Prescriptivo	El profesor expone las maneras de subsanar los errores del alumno o la forma de corregirlos y evitarlos: "Tienes que estirar más la pierna al pasar la valla"
VALOR	
Positivo	Cuando se refuerza al alumno buscando tanto una continuidad de su realización como un mejor vínculo, animándolo a que continúe con su trabajo: "¡Sigue así, buen trabajo!"
Negativo	Se busca modificar un comportamiento o acción que distorsiona la realización y disminuye la eficacia de la práctica: "No debes colocar así el brazo. No te estás comportando bien"
Neutro	El profesor se limita a exponer la información objetivamente, sin connotaciones ni subjetividad: "Has saltado 1,85 m"
Interrogativo	El docente realiza una pregunta buscando la implicación del alumno para encontrar la respuesta: "¿Cómo has colocado las manos? ¿Ha sido una buena decisión?"
FOCO	
Tarea	Resultado de la acción, conocimiento de los resultados
Proceso	Proceso de realización de la tarea
Regulación	Autorregulación del individuo, referido a su comportamiento
DESTINATARIO	
Individual	Referido a un solo alumno
Pequeño grupo	Referido a más de un alumno o un grupo de alumnos que forman parte de la clase
Gran grupo	Referido al conjunto de alumnos que forma la clase

MOMENTO	
Concurrente	Durante el desarrollo de la acción/comportamiento
Inmediato	Desde que acaba la acción o comportamiento hasta 20" después
Mediato	A partir de 20" después de que acaba la acción/práctica

Il·lustració 2: Classificació dels components del feedback. Extret de "El feedback en Educación Física", de Fernández i González, 2019, Padres y Maestros, 277, (1), 19-22. doi: 10.14422/pym.i377.y2019.003

Diversos estudis (Viciano, Ramírez, San Matías i Requena, 2003; Viciano, Cervelló i Ramírez, 2007) han demostrat de manera efectiva que l'actuació de l'infant millora davant de *feedbacks* que reforcen la seva pràctica i el seu estat d'ànim, sempre que hi hagi una relació positiva entre l'alumne i el professor en la qual existeixi gran interacció i comunicació de tipus afectiva. Malgrat això, la informació sobre com altres variables que afecten el procés motivacional de l'alumne es veuen influenciades pel *feedback* en l'ambient d'aprenentatge, és molt escassa (Citat per González et al., 2019).

Per tant, el docent ha de saber seleccionar quines són les categories més adequades per oferir un *feedback* el més ajustat possible amb la finalitat de millorar les competències dels alumnes (González, Fernández, Coterón i Gil, 2019).

Per últim, Marco, García, García i Estevan (2019) argumenten que més enllà de les diverses tipologies de classificacions que s'han pogut fer al llarg del temps, el *feedback* que s'ofereix en major nombre durant les sessions d'educació física és el verbal. La seva eficàcia està subjecta al nivell de coneixement que té l'observador extern (professor) sobre la tasca realitzada. És per això que si el *feedback* proporcionat és adequat i coherent, es pot convertir en una eina efectiva per l'aprenentatge de l'alumne (van Vliet i Wulf, 2006; Sigrist, Rauter, Riener i Wolf, 2013); però per contra, petits canvis en el missatge verbal també pot tenir una repercussió directa en l'aprenentatge (Palmer, Matsuyama, Irwin, Porter i Robinson, 2017).

La importància del feedback en Educació Física

El *feedback* ha sigut un tòpic clàssic d'estudi entre les competències del professorat d'educació física segons indiquen Bloom (1979), Pieron (1992) i Vernetta i López (1998), fet de la seva importància en la qualitat d'ensenyament i en la millora dels aprenentatges dels infants (Citat per Viciano et al., 2003).

L'estudiant o qualsevol aprenent en general, deu i necessita estar ben informat per assolir els objectius establerts en el procés d'ensenyament-aprenentatge, ja que un dels elements més importants del procés d'aprenentatge motor és el coneixement dels resultats de les tasques realitzades per tal d'adquirir consciència dels assoliments obtinguts (González, Fernández et al., 2019).

Els autors Cuéllar i Carreiro (2001), Viciano (2003) i Derri (2004) coincideixen en la premissa que l'increment de la freqüència del *feedback* esdevé un factor decisiu per l'augment del temps d'implicació. D'aquesta manera, a més de facilitar el maneig i el control de la classe, afavoreix l'enriquiment del procés d'ensenyament-aprenentatge a partir de la reducció dels problemes d'indisciplina (Citat per Valdivira, 2010).

Per altra banda, Bound i Molly (2015) van estudiar el *feedback* en relació amb la forma que és emès i les reaccions que produeix. Després de l'anàlisi de resultats van afirmar que la metodologia ideal per transmetre el *feedback* és a partir de consignes clares i precises, aconseguint així una major eficàcia i eficiència tant en la participació de l'alumne com en la del mestre durant les sessions d'educació física (Citat per González et al., 2019).

La percepció positiva del *feedback* per part del professor comporta tenir una forta predicció de la competència percebuda, el gaudi, l'interès i la motivació intrínseca (Koka i Hein, 2005). Segons han conclòs en un dels seus estudis, aquest últim factor és el que té major influència en participació dels estudiants en les classes d'educació física (Citat per González, Fernández et al., 2019).

A més, la importància del *feedback* és que permet detectar a l'executor els propis errors i corregir-los mitjançant les estructures de referència que té. A part, conté una funció motivadora (Riera, 1994) o de reforç per l'executant que li és un factor

decisiu en l'activitat pedagògica, construint una variable important en aquesta (Citat per Vergara, 2007).

Per tant, tal com indiquen González, Fernández et al. (2019), podem definir que l'educació física és una assignatura en la qual es desenvolupa la competència motriu de l'infant en un context específic i diferent de les altres matèries curriculars, i que disposa d'un component pràctic que afavoreix l'aparició de situacions motrius, les quals impliquen un reforç per part dels alumnes o del docent per poder-les resoldre de manera efectiva i eficaç. És per això que el *feedback* es converteix en un factor vital perquè els alumnes adquireixin les diferents tècniques de manera adequada, segura i amb els valors esportius i escolars adients.

Mètode

Objectiu i hipòtesi

Aquest treball d'intervenció parteix de la pregunta: Com es pot afavorir l'aprenentatge de l'infant a través del *feedback* verbal docent a les sessions d'educació física?

Per respondre aquest interrogant, s'ha dissenyat aquest treball amb l'objectiu de millorar el procés d'aprenentatge de l'alumne mitjançant l'elaboració d'un instrument reflexiu sobre el *feedback* verbal docent a les sessions d'educació física.

A més, aquest objectiu va acompanyat de la hipòtesi següent: L'aplicació d'aquest instrument d'intervenció millora l'aprenentatge de l'estudiant a través de la reflexió sobre la qualitat del *feedback* verbal docent.

Mostra

La mostra utilitzada és d'un total de 47 persones: 46 alumnes de cicle superior i el professor d'educació física de l'escola Àgora de Girona. És un centre educatiu d'alta complexitat situat al barri de Sant Narcís de Girona. Més del 90% dels estudiants són immigrants i l'estatus socioeconòmic de les seves famílies majoritàriament és baix o molt baix.

Els alumnes de cinquè i sisè es caracteritzen pel seu mal comportament i llenguatge, ja que està impregnat d'insults, baralles i faltes de respecte i d'educació. Tot i això, el grau de participació dels alumnes de cinquè a les sessions d'educació física és molt més elevat que no pas el de sisè, ja que els infants d'aquest grup són molt apàtics, presenten una actitud de menfotisme i fan les activitats sense ànims.

Finalment, el docent involucrat porta treballant en el centre educatiu més de vuit anys i està especialitzat en l'àmbit d'educació física.

Disseny, procediment i instruments

Es tracta d'un estudi qualitatiu sobre la reflexió i l'autoreflexió del *feedback* verbal docent dissenyat amb una metodologia quantitativa i qualitativa, a partir de l'elaboració d'un instrument d'intervenció format per tres rúbriques: dues que es realitzaran a la part principal de la sessió, en la qual una d'elles el mestre s'autoavaluarà i l'altra seran els alumnes qui avaluin el *feedback* docent; i una rúbrica reflexiva que serà contestada pels estudiants al final de cada trimestre.

L'especialista d'educació física de l'escola Àgora estructura les seves sessions en tres parts: l'escalfament, la part principal i la tornada a la calma. Durant la part principal, és quan s'aplicarà les eines elaborades, concretament en finalitzar cadascuna de les dues activitats que es realitzen, mentre els alumnes recullen el material. S'ha decidit introduir en aquest punt de la sessió, ja que és quan el professor ofereix més *feedbacks* i és l'instant més viable perquè tant els estudiants com el professor puguin contestar la rúbrica durant el progrés de la classe, sense deixar d'implicar-se en ella. A més, que si s'esperessin al final de la sessió, podria ser que la concepció del *feedback* que tenen o han rebut d'una activitat a l'altre hagués variat i després no fos tan verídic el resultat recollit.

Per dur-ho a terme, cada dia al llarg del curs, tres alumnes (seguint l'ordre de llista) i el mestre hauran d'omplir la rúbrica corresponent que constarà de cinc preguntes tancades. D'aquesta manera en finalitzar el primer trimestre, tots els infants de cada curs hauran pogut avaluar i ser avaluats. Per tant, aquestes rúbriques d'avaluació i autoavaluació (*Rúbrica 1 i 2*) serviran al docent com a referència per conèixer

l'opinió dels alumnes, contrastada juntament amb la seva observació i el seu criteri, de manera que podrà anar ajustant cada vegada més el *feedback* a l'infant.

<i>Rúbrica 1. Avaluació de l'alumne sobre el feedback verbal docent rebut</i>			
	Sí	Indiferent	No
Creus que és correcte el tacte que ha fet servir el docent per donar-te <i>feedback</i> ?			
Penses que el <i>feedback</i> t'ajuda a millorar el teu aprenentatge?			
Creus que el <i>feedback</i> que has rebut és prou precís i específic per tal de millorar el teu aprenentatge?			
Creus que el <i>feedback</i> que has rebut t'ha ajudat a millorar el teu aprenentatge?			
Gràcies al <i>feedback</i> que has rebut, has sigut capaç de modificar la teva actuació/conducta per tal de millorar el teu aprenentatge?			

<i>Rúbrica 2. Autoavaluació del docent sobre el feedback verbal donat a l'alumne</i>			
	Sí	Indiferent	No
Has pensat com donar-li el <i>feedback</i> amb tacte?			
Creus que el <i>feedback</i> que li has ofert ha sigut ben acceptat?			
Creus que el teu criticisme en la seva actuació/conducta ha sigut suficient precís/específic per ajudar-lo a millorar en el seu aprenentatge?			
Creus que el <i>feedback</i> que li has donat és útil per millorar el seu aprenentatge?			
Creus que el <i>feedback</i> que li has donat millora la seva motivació?			

L'elaboració d'aquestes rúbriques ha sigut fruit de l'adaptació i traducció de la *taula 1* de Cañabate, Nogué, Serra i Colomer (2019).

Per fer-ho, he utilitzat les preguntes titulades *Receiver feedback* per l'avaluació de l'alumne i les preguntes *Provider feedback* i *Cognitive Feedback* per l'autoavaluació de l'especialista. Del primer bloc, he fet servir les preguntes de la 2 a la 6 i he modificat la paraula "*work*" per "actuació/conducta", ja que és més específic pel que

fa a l'actitud desencadenada en aquella activitat avaluada. Pel que fa al segon bloc, he utilitzat les preguntes 8, 9, 11 i 12; i la 14 del tercer bloc. En aquest últim cas, he eliminat la paraula "*received*" perquè en ser formulada la pregunta pel docent, és ell qui dona *feedback* als alumnes i no al revés. Finalment, en els dos últims blocs la paraula "*partner*" ha sigut substituïda per "professor" a les preguntes que feien referència a l'alumnat; i les relacionades amb el mestre, han sigut reelaborades en primera persona, és a dir, seguint la correspondència docent-alumne.

Per altra banda, al final del trimestre es passarà una rúbrica als estudiants per avaluar el *feedback* docent al llarg d'aquest període de temps (*Rúbrica 3*). En aquest cas, serà més específica que les diàries, ja que consta de 22 preguntes tancades categoritzades en 6 apartats: empatia, possibles solucions, assoliment d'objectius, atacs personals, consells i to de veu; i amb 4 opcions de resposta (mai, a vegades, sovint, sempre).

Els ítems d'avaluació d'aquesta rúbrica s'han extret i traduït de la *taula 3* de Carpentier i Mageau (2013). Les úniques modificacions impartides han sigut en els títols dels apartats, adaptant-los a un vocabulari més pròxim als estudiants però amb el mateix significat.

<i>Rúbrica 3. Avaluació del feedback verbal docent</i>				
	Mai	A vegades	Sovint	Sempre
Empatia				
Quan el professor em diu que no està satisfet amb el meu rendiment, no sento que s'adoni de l'esforç que he fet per superar els obstacles.				
Sovint el professor em diu les mateixes correccions durant les mateixes activitats sense deixar-me suficient temps perquè les apliqui.				
El professor espera que corregeixi immediatament el que em diu.				
Quan el professor em diu que no està satisfet, no té en compte les dificultats que he hagut d'afrontar durant la realització.				
Possibles solucions				

Sovint el professor em suggereix diverses idees per corregir els meus errors i després em deixa escollir la que prefereixo.				
El professor em deixa provar diverses estratègies per corregir els meus errors i així puc veure quina em va millor.				
Sovint el professor em suggereix diverses idees per corregir els meus errors i després puc triar la que s'adapta més a mi.				
Assoliment d'objectius				
Les correccions del professor em permeten apropar-me cada vegada més a un objectiu més clar.				
Quan el professor vol que corregeixi algun aspecte, ser quin objectiu em permetrà assolir.				
Quan el professor no està satisfet amb la meva actuació, generalment estic d'acord que ho puc fer millor.				
En general, quan el professor em diu que millori algun aspecte, les seves demandes són raonables.				
Atacs personals				
Davant d'una actuació inadequada, el professor té tendència a depreciar-me individualment.				
Davant d'una actuació inadequada, sovint els comentaris del professor fan referència a la meva persona.				
Quan el professor no està satisfet amb la meva actuació, sovint m'ofèn personalment.				
Sovint sento que hi ha atacs personals en la manera que el professor em diu que no està satisfet amb la meva actuació.				
Consells				
Quan el professor no està satisfet amb la meva actuació, em dona consells perquè pugui millorar-la en un futur.				

Sovint el professor assenyala els meus errors sense oferir-me solucions per ajudar-me a corregir-los.				
Quan el professor no està satisfet amb la meva actuació, m'ajuda a trobar una solució en lloc de criticar el que he fet.				
To de veu				
Quan el professor no està satisfet amb la meva actuació, em crida.				
El professor em crida quan em dona <i>feedbacks</i> negatius.				
En general, quan el professor parla d'un problema amb mi, ho fa sense cridar el màxim possible.				
Quan el professor no està satisfet amb la meva actuació, m'ho diu fent servir un to respectuós.				

La justificació de les opinions personals són un factor important a tenir en compte durant les reflexions (Larrivee, 2008). És per això que he decidit incloure una pregunta tancada que hauran de respondre assignant una puntuació del 0 al 10 (0 = gens, 10 = molt), la qual involucra una resposta oberta de reflexió perquè els infants puguin expressar la seva opinió i possibles suggeriments. Així el docent pot valorar els pensaments, sentiments i aportacions dels infants i introduir possibles modificacions en la seva futura intervenció.

<i>Rúbrica 3.1.</i> Rúbrica avaluació final 1r trimestre	
	Puntuació del 0 al 10 (0 = gens, 10 = molt)
Creus que el <i>feedback</i> que reps és adequat?	
Justifica la teva puntuació (ex: Què es podria millorar?)	

<i>Rúbrica 3.2. Rúbrica avaluació final 2n trimestre</i>	
	Puntuació del 0 al 10 (0 = gens, 10 = molt)
La qualitat del <i>feedback</i> rebut aquest trimestre ha millorat respecte al primer?	
Justifica la teva puntuació	

<i>Rúbrica 3.3. Rúbrica avaluació final 3r trimestre</i>	
	Puntuació del 0 al 10 (0 = gens, 10 = molt)
Hi ha hagut una evolució en el <i>feedback</i> rebut al llarg del curs?	
Justifica la teva puntuació	

El fet d'atorgar una puntuació del 0 al 10 en lloc de respondre "no /indiferent/sí", permet a l'alumne precisar més la seva resposta justificada i, per altra banda, permet en el professor tenir una visió intermèdia sobre en quina situació està amb aquell alumne. És a dir, si ho comparem amb els números que hi ha entre el zero i l'un, el zero equivaldria a l'opció "no", el zero i mig a l'opció "indiferent", i l'un a "sí". Tot i això, resulta que hi ha molts números més compresos entre el zero i l'un. Per tant, pot ser que un alumne estigui satisfet amb el *feedback* rebut i el puntuï amb un 7, aportant possibles suggeriments i punts de vista perquè el docent ho tingui en compte, ho pugui aplicar, i així en la pròxima avaluació l'infant atorgui una qualificació més elevada.

Per tant, les rúbriques d'avaluació de final de trimestre permetran al docent tenir en compte l'evolució que ha fet del *feedback* en cadascun dels alumnes, i així adequar-lo més a les necessitats de cada infant per tal d'influir positivament en el seu procés d'aprenentatge.

Discussió i conclusions

El *feedback* és un dels elements que té major impacte en procés d'aprenentatge dels alumnes i en el sistema educatiu (Hattie, 1987; Sánchez, Muñoz i Ion, 2018), ja que es tracta del setè dels onze condicionants més importants en l'aprenentatge (Gibbs i Simpson, 2002).

En les sessions d'educació física el *feedback* verbal és el que s'ofereix en major quantitat. És per això que la seva eficàcia està subjecta al nivell de coneixement que té l'observador extern (professor) sobre la tasca realitzada (Marco et al., 2019). Per aquest motiu, el docent ha de saber seleccionar quines són les categories més adequades per oferir un *feedback* el més ajustat possible amb la finalitat de millorar les competències dels alumnes (González, Fernández et al., 2019).

Perquè això sigui possible, el *feedback* verbal docent s'ha de transmetre mitjançant consignes clares i precises, per aconseguir així una major eficàcia i eficiència tant en la participació de l'alumne com en la del mestre (Citat per González et al., 2019).

Molts docents ofereixen grans quantitats de *feedback* a les seves sessions, ja que són conscients del poder que té com a recurs motivador i dinamitzador. González, Sicilia i Moreno (2011) i Østergaard i Curth (2014) afirmen que el *feedback* té una relació directa amb la motivació, fet que el converteix en un element clau que influencia el procés d'aprenentatge dels estudiants (Citat per González et al., 2019). No obstant aquesta visió, Cano (2014) indica que la quantitat del *feedback* no va vinculada sempre amb una millora de l'aprenentatge (Kluger i De Nisi, 1996; Hattie i Timperley, 2007), sinó que la millora del *feedback* sembla anar lligada als processos d'autoregulació.

Els mestres solen recórrer al pensament crític i a adoptar una bona actitud per fomentar l'autoregulació i ser capaços d'avaluar críticament la qualitat i l'impacte del seu propi treball durant el procés d'ensenyament (Nicol, 2010). D'aquí sorgeix la necessitat de preparar professionals reflexius, ja que molts d'ells fracassen duent a terme intervencions elaborades específicament per millorar la pràctica reflexiva; a més de ser vista segons Schön (1983), Smyth (1992), Hatton i Smith (1995), Zeichner i Liston (1996), Cole i Knowles (2000), Reagan, Case i Brubacher (2000), Jay (2003), Osterman i Kottkamp (2004), Larrivee (2006) i York-Barr, Sommers,

Ghere i Montie (2006) com “el segell distintiu de la competència professional pels professors” (Citat per Larrivee, 2008).

Un recurs que potencia i ajuda l'autoregulació del *feedback* docent és mitjançant la utilització d'instruments fiables i vàlids, ja que com diuen (Sánchez et al., 2018) afavoreixen la seva reflexió i el seu coneixement i van dirigits a beneficiar les experiències d'aprenentatge dels estudiants. Tot i això, existeix una mostra molt petita i limitada dels estudis que analitzen o dissenyen instruments vinculats amb el *feedback* docent (Espasa, 2009).

Per abordar el camp d'aplicació, ús i reflexió del *feedback*, s'haurien de millorar les competències comunicatives i introduir majors pràctiques en contextos reals, adreçat principalment als futurs professionals; fer cursos de formació; revisar i actualitzar les classificacions, estudis i eines per adaptar l'activitat docent a la realitat canviant present; i estudiar la relació entre professor i alumne amb la finalitat d'aconseguir una millora en la qualitat d'ensenyament (Gallego i Rodríguez, 2014).

Per tant, encara queda molta investigació i recerca per aprofundir i fer en el camp del *feedback* davant la falta de coneixements i d'eines (González, Fernández et al., 2019) que afavoreixin l'autoreflexió i incrementin l'autoregulació i la millora de l'autonomia dels especialistes d'educació física per millorar la seva pròpia pràctica i alhora l'aprenentatge dels estudiants.

Com a conclusió final, els resultats que s'esperarien obtenir en aplicar aquest instrument d'intervenció format per tres rúbriques, és la millora de l'aprenentatge de l'alumne a través del *feedback* verbal rebut en les sessions d'educació física. L'infant no només contribuiria en reflexionar sobre el *feedback* docent al llarg del curs escolar sinó que alhora es veuria beneficiat. Pel que fa al mestre, tindria la responsabilitat d'autoavaluar-se, de reflexionar i conèixer l'impacte del seu *feedback* per ajustar-lo el màxim possible a les necessitats de cada alumne a partir de les evidències recollides de les avaluacions dels estudiants i de les seves mateixes. D'aquesta manera s'aconseguiria un benefici doble: el professor seria capaç de millorar la qualitat del seu *feedback* per tal de beneficiar l'aprenentatge de l'infant i també la seva pràctica.

Reflexions

La principal complicació del disseny i l'elaboració de l'instrument d'intervenció presentat, va ser la reflexió prèvia sobre en quin punt de la sessió podria introduir eines d'avaluació i autoavaluació del *feedback* sense interrompre el progrés de la sessió i que no ocupessin massa temps de realització. Volia fer un pas més enllà i no quedar-me únicament amb la posada en comú del final de l'hora, si és que es feia; i a més incloure a l'alumnat perquè no fos únicament una autoreflexió en veu i ulls del docent.

Després d'analitzar l'organització i estructuració de les sessions del professor d'educació física de l'escola Àgora, vaig veure que el moment més indicat per aplicar un instrument seria a la part principal, un cop es finalitzessin les dues activitats que la componen, ja que si ho fes durant el transcurs d'aquestes, el docent no podria focalitzar-se en la guia i observació activa dels estudiants.

Així doncs, vaig decidir elaborar una petita rúbrica de preguntes tancades amb tres possibles respostes perquè durant el canvi d'activitat, quan els infants recollissin el material, els tres alumnes i l'especialista poguessin contestar-la amb un moment. Els problemes podrien sorgir durant el moment de realització o si seria suficient el nombre de vegades que el mestre pogués recollir els resultats de cada alumne al final del trimestre (4 en total).

No obstant això, la veritable utilitat de les rúbriques diàries és enllaçar les rúbriques de final del trimestre, és a dir, com si fossin un fil conductor, i obtenir així major informació sobre les avaluacions fetes tant per part dels alumnes com del propi professor respecte al *feedback* donat o rebut, amb l'objectiu que el docent analitzi les respostes obtingudes i reflexioni sobre com modificar-les o adaptar-les en les següents sessions per ajustar-les al màxim possible a les característiques de l'infant i contribuir així en la millora del seu aprenentatge.

Pel que fa a les rúbriques d'avaluació de final de trimestre, crec que funcionarien sense problemes, ja que la seva utilitat ressalta en el fet que se'n fan tres i et permet veure la progressió de la percepció del *feedback* docent rebut per cada infant. La clau està que no es passa només la mateixa rúbrica a l'inici i al final de curs per veure l'evolució que hi ha hagut, sinó que també es té en compte la fase intermèdia

(segon trimestre) perquè el docent pugui reflexionar i contrastar els resultats de manera que s'asseguri la continuïtat de millora del *feedback* que persegueix.

Finalment, aquestes rúbriques destaquen per sobre les altres en incloure una pregunta de resposta oberta que dóna llibertat d'expressió a l'alumne per tal de comunicar i justificar els seus pensaments, sentiments i suggeriments respecte al *feedback* rebut amb una intenció de progrés. D'aquesta manera es crea un espai de diàleg escrit que pot ser de gran ajuda pel docent.

Per tant, crec que les rúbriques de final de trimestre funcionarien bé, encara que tinc dubtes de si les diàries, que he volgut introduir per reforçar la reflexió del *feedback* docent durant les sessions, servirien; juntament amb si resultaria útil aplicar-ho en el grup de sisè, en sé tant apàtic i passiu. Tot i això, si es dugués a terme i s'obtinguessin repercussions positives, aplicaria aquest instrument a escala de tot el centre educatiu perquè tots els alumnes poguessin enriquir el seu aprenentatge a partir de la millora de la qualitat del *feedback* verbal rebut en les classes d'educació física i el mestre pogués aprofundir en aquest procés de reflexió i autoconeixement per millorar la seva pràctica.

Referències documentades

Cano, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre feedback: aportes para su mejora en el marco del EEES*. Bórdon: *Revista de Pedagogía*, 66, (4), 9-24. Recuperat de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2014.66402/15863>

Cañabate, D., Nogué, Ll., Serra, T., i Colomer, J. (2019). Supportive Peer Feedback in Tertiary Education: Analysis of Pre-service Teachers' Perceptions. *Education Sciences*, 9, (280), 1-11. doi:[10.3390/educsci9040280](https://doi.org/10.3390/educsci9040280)

Carless, D. (2006). Differing Perceptions in the Feedback Process. *Studies in Higher Education*, 31, (2), 219-233. Recuperat de <https://www.researchgate.net/publication/228634906> Differing Perceptions in the Feedback Process

Carpentier, J. i Mageau, G. (2013). When change-oriented feedback enhances motivation, well-being and performance: A look at autonomy-supportive feedback in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, (3), 423-235. Recuperat de http://www.mapageweb.umontreal.ca/mageaug/Articles/Carpentier_Mageau_2013.pdf

Crisp, B. (2007). "Is it Worth the Effort? How Feedback Influences Students' Subsequent Submission of Assessable Work." *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32, (5), 571-581. Recuperat de <https://www.researchgate.net/publication/248965990> Is it worth the effort How feedback influences students' subsequent submission of assessable work

Espasa, A. (2009). El feedback en el marc de la regulació de l'aprenentatge: Caracterització i anàlisi en un entorn formatiu en línia. Universitat Oberta de

Catalunya. Recuperat de
https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9128/Tesi_Doctoral_Anna_Espasa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fernández, D. i González, A. (2019). El feedback en Educación Física. *Padres y Maestros*, (377), 19-22. doi:[10.14422/pym.i377.y2019.003](https://doi.org/10.14422/pym.i377.y2019.003)

Fraile, A. i Aparicio, J. (2019). La evaluación formativa en el uso del feedback en la formación del profesorado de educación física: *Una mirada interdisciplinar. Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5, (2), 422-426. Recuperat de https://www.researchgate.net/publication/335999394_La_evaluacion_formativa_en_el_uso_del_feedback_en_la_formacion_del_profesorado_de_Educacion_Fisica_una_mirada_interdisciplinar

Gallego, J. i Rodríguez, A. (2018). Percepciones del profesorado sobre competencias comunicativas de futuros maestros de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18, (71), 479-492. Recuperat de [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista71/artpercepciones926.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista71/artpercepciones926.htm)

Gibbs, G. i Simpson, C. (2002). Does your assessment support your students' learning?. Centre for Higher Education Practice, Open University. London. Recuperat de <http://isis.ku.dk/kurser/blob.aspx?feltid=157744>

González, A., Coterón, J., Franco, E., i Gómez, V. (2019). ¿Piensa el profesor cómo actúa? Estudio del feedback aportado por docentes de educación física en clase. *13º Congreso Argentino y 8º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019, Ensenada, Argentina. Educación Física: ciencia y profesión. En Actas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación

Física. En Memoria Académica. Recuperat de
http://congresoeducacion_sica.fahce.unlp.edu.ar/

González, A., Fernández, D., Coterón, J., i Gil, J. (2019). Conocimiento y opinión del profesorado de Educación Física sobre el feedback como herramienta docente. *13º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019, Ensenada, Argentina. Educación Física: ciencia y profesión. En Actas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. En Memoria Académica. Recuperat de
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12808/ev.12808.pdf

Hatziapostolou, T. i Paraskakis, I. (2010). Enhancing the Impact of Formative Feedback on Student Learning through an Online Feedback System. *Electronic Journal of e-Learning*, 8, (2), 111-122. Recuperat de www.ejel.org

Higgins, R., Hartley, P., i Skelton, A. (2001). Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education*, 6, (2), 269–274. Recuperat de
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0969594X.2019.1688764?needAccess=true>

Higgins, R., Hartley, P., i Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27, (1), 53–64. Recuperat de
https://www.researchgate.net/publication/248963011_The_Conscientious_Consumer_Reconsidering_the_role_of_assessment_feedback_in_student_learning

Hounsell, D. (2003). Student feedback, Learning and Development. En Slowey, M. i Watson, D. (Ed.), *Higher Education and the Lifecourse*, 67-78. SRHE & Open University Press.

Hyland, P. (2000). Learning from feedback in assessment. En Hyland, P. i Booth, A. (Ed.), *The practice of university history teaching*, 233-247. Manchester: Manchester University Press.

Domingo, J., Gallego, J., i Rodríguez, A. (2013). Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio. *Revista Perfiles Educativos*, 35, (142), 54-74. Recuperat de <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.142.42575>

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9, (3), 341-360. doi: [10.1080/14623940802207451](https://doi.org/10.1080/14623940802207451)

Marco, A., García, X., García, C., i Estevan, I. (2019). Influencia del tipo de feedback utilizado en el aprendizaje de una tarea motriz de equilibrio. *Retos*, (36), 435-440. Recuperat de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/69105>

Nicol, D. (2010). The foundation for Graduate Attributes: developing self-regulation through self and peer assessment. Glasgow: Quality Assurance Agency for Higher Education. Recuperat de <https://www.reap.ac.uk/Portals/101/Documents/PEER/Graduate%20attributes%20and%20peer%20review.pdf>

Nicol, D., Thomson, A., i Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher*

Education, 39, (1), 102-122. Recuperat de
<http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>

Price, M., Handley, K., Millar, J., i O'Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, (3), 277-289. doi:[10.1080/02602930903541007](https://doi.org/10.1080/02602930903541007)

Quintana, A. i Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM. Recuperat de
https://cienciassociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv_quintana.pdf

Salas, S. (2008). La importància del "Feedback". Una vivència docente. Carta al editor. *Revista Médica de Chile*, 136, (1), 133-134. Recuperat de
<http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872008000100018>

Sánchez, A., Muñoz, J., i Ion, G. (2018). Diseño y Validación de un Cuestionario de Percepción del Aprendizaje a través del Feedback entre Iguales en Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 4, (53), 113-128. Recuperat de <https://doi.org/10.21865/RIDEP53.4.09>

Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *SAGE Journals*, 78, (1), 153-189. Recuperat de <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

Valdivira, J. (2010). La retroalimentación correctiva y de reforzamiento en clases de Educación Física. *EFDeportes.com, Revista Digital*, (150). Recuperat de <https://www.efdeportes.com/efd150/la-retroalimentacion-correctiva-en-educacion-fisica.htm>

Vergara, M. (2007). *Efecto del feedback según niveles de motivación de los aprendices en el aprendizaje de tareas motrices de equilibrio dinámico* (Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada). Recuperat de <https://hera.ugr.es/tesisugr/17342156.pdf>

Viciano, J., Cervelló, E., Ramírez, J., San Matías, J., i Requena, B. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la EF i la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *Revista Motricidad. European Journal of Human Movement*, (10), 99-116. Recuperat de <https://recyt.fecyt.es/index.php/ejhm/article/view/56164/34020>

Yorke, M. (2003). Formative Assessment in Higher Education: Moves towards Theory and the Enhancement of Pedagogic Practice. *Journal of Higher Education*, 45, (4), 477-501. Recuperat de <http://dx.doi.org/10.1023/A:1023967026413>