



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO DE PUNO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA



**FEEDBACK FACILITADO POR DOCENTES DE EDUCACIÓN
FÍSICA Y PSICOMOTRICIDAD DE EDUCACIÓN BÁSICA
REGULAR DE LA CIUDAD DE PUNO.**

TESIS

PRESENTADA POR:

Bach. GOLEMA ARCE BENTURA

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

LICENCIADA EN EDUCACIÓN FÍSICA

PUNO - PERÚ

2020



DEDICATORIA

A Dios todo poderoso, por haberme dado la vida, por guiarme en el camino del bien y colmarme de bendiciones durante la vida que llevo, en esta etapa de estudio universitario.

A mis padres, por haberme forjado como persona que soy, son fuente de mi inspiración, y mucho de mis logros se los debo a ustedes, gracias por vuestras enseñanzas, ejemplos de sacrificio y superación, bajo cualquier circunstancia, muy agradecida.

A mis hermanos, por estar siempre a mi lado y sobre todo comprenderme.

A mis queridos amigos(as) de la universidad por haber compartido momentos buenos y malos durante la formación académica 2014 – 2018-II, a toda la plana docente de la E.P.E.F.

Golema Arce Bentuta



AGRADECIMIENTO

- *En primer lugar, quiero agradecer a Dios por permitirme terminar una etapa más de mi vida.*
- *A mis padres por su gran apoyo y comprensión ya que sin ellos sé que no hubiera sido posible llegar a la meta fijada.*
- *A la Escuela profesional de Educación Física de la Universidad Nacional del Altiplano, nuestra alma mater, por impartirnos los conocimientos.*
- *A los docentes de la Escuela Profesional de EDUCACIÓN FÍSICA, por su gran contribución en nuestra formación profesional y por inculcarnos conocimientos y valores éticos, en aras de lograr una formación, sólida y competitiva.*
- *A todos los docentes de la Educación Básica Regular de la ciudad de Puno, por haberme brindado la confianza y facilidades durante la ejecución de la presente investigación.*
- *A todas aquellas personas que me apoyaron con sus excelentes sugerencias y experiencias en el desarrollo del presente estudio académico.*

Golema Arce Bentuta



ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

RESUMEN 12

ABSTRACT..... 13

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 15

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA 15

1.3. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN 16

1.3.1. Hipótesis general..... 16

1.3.2. Hipótesis específicas 16

1.4. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO 17

1.5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 19

1.5.1. Objetivo general..... 19

1.5.2. Objetivos específicos 20

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. ANTECEDENTES..... 21

2.2. MARCO TEORICO..... 24

2.2.1. Definición de feedback 24

2.2.2. El feedback desde un principio 25

2.2.2.1.- Modelos Cibernéticos 25



| | |
|--|-----------|
| 2.2.2.2.- Teoría de Adams o del Circuito cerrado (1971) | 27 |
| 2.2.2.3.- Teoría de Schmidt (1993) | 27 |
| 2.2.3. Feedback en la actividad física deportiva | 28 |
| 2.2.4. Como facilitar feedback | 29 |
| 2.2.4.1. Los procesos mediadores del feedback | 31 |
| 2.2.5. Funciones del feedback | 32 |
| 2.2.5.1.- Información para corregir errores. | 32 |
| 2.2.5.2.- Refuerzo para consolidar la actuación correcta. | 32 |
| 2.2.6. Feedback en la educación física..... | 34 |
| 2.2.6.1.- Dirección..... | 34 |
| 2.2.6.2.- Objetivo | 34 |
| 2.2.6.3.- Tipos | 35 |
| 2.2.6.4.- Forma..... | 37 |
| 2.2.6.5.- Momento..... | 37 |
| 2.2.6.6.- Dirigido..... | 37 |
| 2.2.7. Los beneficios del feedback positivo | 38 |
| 2.3. MARCO CONCEPTUAL..... | 38 |

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

| | |
|--|-----------|
| 3.1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL ESTUDIO | 40 |
| 3.2. PERIODO DE DURACIÓN DEL ESTUDIO..... | 41 |
| 3.3. PROCEDENCIA DEL MATERIAL UTILIZADO | 41 |
| 3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA DEL ESTUDIO | 43 |
| 3.5. DISEÑO ESTADÍSTICO..... | 46 |
| 3.6. PROCEDIMIENTO | 46 |
| 3.7. VARIABLES | 47 |
| 3.8. ANALISIS DE RESULTADOS..... | 47 |



CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

| | |
|---|-----------|
| 4.1. RESULTADOS | 48 |
| 4.1.1. Respecto al primer objetivo específico del nivel inicial, primaria y secundaria: | 48 |
| 4.1.2. Respecto al segundo objetivo específico del nivel inicial, primaria y secundaria: | 53 |
| 4.1.3. Respecto al tercer objetivo específico del nivel inicial, primaria y secundaria: | 58 |
| 4.1.4. Respecto al cuarto objetivo específico del nivel inicial, primaria y secundaria: | 64 |
| 4.1.5. Respecto al quinto objetivo específico del nivel inicial, primaria y secundaria: | 69 |
| 4.1.6. Respecto al sexto objetivo específico del nivel inicial, primaria y secundaria: | 74 |
| 4.1.7. Respecto al objetivo general. | 78 |
| 4.2. DISCUSIÓN | 79 |
| V. CONCLUSIONES | 83 |
| VI. RECOMENDACIONES | 86 |
| VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 88 |
| ANEXOS | 96 |

Área : Educación física.

Tema : Feedback facilitado por docentes de educación física.

Fecha de sustentación: 09 /Ene./ 2020



ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1. Conocer que es retroalimentación (feedback)..... | 25 |
| Figura 2. Intervenciones de los procesos mediadores en los aprendizajes de los alumnos. | 31 |
| Figura 3. Dirección del feedback facilitado en el nivel inicial. | 49 |
| Figura 4. Dirección del feedback facilitado en el nivel primaria..... | 50 |
| Figura 5. Dirección del feedback facilitado en el nivel secundaria | 51 |
| Figura 6 Dirección del feedback facilitado en los tres niveles de EBR..... | 52 |
| Figura 7. Objetivo del feedback facilitado en el nivel inicial. | 54 |
| Figura 8. Objetivo del feedback facilitado en el nivel primaria. | 55 |
| Figura 9. Objetivo del feedback facilitado en el nivel secundaria..... | 56 |
| Figura 10. Objetivo del feedback facilitado en los tres niveles de EBR. | 57 |
| Figura 11. Tipo del feedback facilitado en el nivel inicial. | 59 |
| Figura 12. Tipo del feedback facilitado en el nivel primaria..... | 60 |
| Figura 13. Tipo del feedback facilitado en el nivel secundaria. | 62 |
| Figura 14. Tipo del feedback facilitado en los tres niveles de EBR..... | 63 |
| Figura 15. Forma del feedback facilitado en el nivel inicial. | 65 |
| Figura 16. Forma del feedback facilitado en el nivel primaria. | 66 |
| Figura 17. Forma del feedback facilitado en el nivel secundaria. | 67 |
| Figura 18. Forma del feedback facilitado en los tres niveles de EBR..... | 69 |
| Figura 19. Momento del feedback facilitado en el nivel inicial. | 70 |
| Figura 20. Momento del feedback facilitado en el nivel primaria..... | 71 |
| Figura 21. Momento del feedback facilitado en el nivel secundaria. | 72 |
| Figura 22. Momento del feedback facilitado en los tres niveles de EBR..... | 73 |



| | |
|--|----|
| Figura 23. Manera del feedback facilitado en el nivel inicial..... | 74 |
| Figura 24. Manera del feedback facilitado en el nivel primaria. | 75 |
| Figura 25. Manera del feedback facilitado en el nivel secundaria..... | 76 |
| Figura 26. Manera del feedback facilitado en los tres niveles de EBR. | 77 |
| Figura 27. Feedback facilitado por los docentes de EF. | 79 |



ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Material utilizado..... | 41 |
| Tabla 2. Población de los docentes de la educación básica regular..... | 43 |
| Tabla 3. Operacionalización de variable..... | 47 |
| Tabla 4. Dirección del feedback facilitado en el nivel inicial. | 48 |
| Tabla 5. Dirección del feedback facilitado en el nivel primaria. | 49 |
| Tabla 6. Dirección del feedback facilitado en el nivel secundaria. | 51 |
| Tabla 7. Dirección del feedback facilitado en los tres niveles de EBR. | 52 |
| Tabla 8. Objetivo del feedback facilitado en el nivel inicial. | 53 |
| Tabla 9. Objetivo del feedback facilitado en el nivel primaria..... | 54 |
| Tabla 10. Objetivo del feedback facilitado en el nivel secundaria. | 55 |
| Tabla 11. Objetivo del feedback facilitado en los tres niveles de EBR..... | 56 |
| Tabla 12. Tipo del feedback facilitado en el nivel inicial..... | 58 |
| Tabla 13. Tipo del feedback facilitado en el nivel primaria. | 59 |
| Tabla 14. Tipo del feedback facilitado en el nivel secundaria..... | 61 |
| Tabla 15. Tipo del feedback facilitado en los tres niveles de EBR. | 62 |
| Tabla 16. Forma del feedback facilitado en el nivel inicial..... | 64 |
| Tabla 17. Forma del feedback facilitado en el nivel primaria. | 65 |
| Tabla 18. Forma del feedback facilitado en el nivel secundaria..... | 67 |
| Tabla 19. Forma del feedback facilitado en los tres niveles de EBR. | 68 |
| Tabla 20. Momento del feedback facilitado en el nivel inicial..... | 69 |
| Tabla 21. Momento del feedback facilitado en el nivel primaria. | 70 |
| Tabla 22. Momento del feedback facilitado en el nivel secundaria..... | 71 |
| Tabla 23. Momento del feedback facilitado en los tres niveles de EBR. | 72 |



| | |
|--|----|
| Tabla 24. Manera del feedback facilitado en el nivel inicial. | 74 |
| Tabla 25. Manera del feedback facilitado en el nivel primaria. | 75 |
| Tabla 26. Manera del feedback facilitado en el nivel secundaria. | 76 |
| Tabla 27. Manera del feedback facilitado en los tres niveles de EBR..... | 77 |
| Tabla 28. Feedback facilitado por los docentes de EF. | 78 |



ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

| | |
|---------------|--|
| EF | : Educación física |
| EBR | : Educación Básica Regular |
| CFFPEF | : Cuestionario de feedback facilitado por profesores de educación física |



RESUMEN

El feedback es un tema clásico de estudio entre las competencias del profesor de educación física y del entrenador deportivo, considerándose un elemento muy importante para la calidad de enseñanza, habilidades y destrezas, con el fin de ayudar al estudiante a regular oportunamente su aprendizaje, por consiguiente la presente investigación se orientó en un objetivo general el cual fue analizar el feedback facilitado por docentes de educación física y psicomotricidad de educación básica regular de la ciudad de Puno. La investigación fue de tipo descriptivo y de diseño no experimental. La técnica que se utilizó para la recolección de datos, el cuestionario de feedback facilitado por profesores de educación física (CFFPEF). La población y el tamaño de muestra en docentes de inicial fue 5, primaria 51, secundaria 32 haciendo un total de 88 docentes de Educación Física de la Educación Básica de la ciudad de Puno con la validez estadística de la confiabilidad del instrumento que se realizó mediante el (Alpha de Cronbach), por lo que la consistencia interna es de 0.80. Llegando a la conclusión en que los docentes de educación física de la Educación Básica Regular evidencian que el 73,9% casi siempre facilitan feedback, el 25,0% a veces y 1.1% siempre. Los resultados a la que se ha llegado en el estudio del feedback facilitado por los docentes en las clases de Educación Física de la ciudad de Puno, usualmente los profesores evidencian interés y conocimiento por optimizar la calidad de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Palabras Clave: Feedback, educación física, docentes, educación básica regular.



ABSTRACT

Feedback is a classic subject of study among the competences of the physical education teacher and the sports coach, considering it a very important element for the quality of teaching, abilities and skills, in order to help the student to regulate his learning in a timely manner, for Consequently, this research was oriented on a general objective which was to analyze the feedback provided by physical education and psychomotor teachers of regular basic education in the city of Puno. The research was descriptive and non-experimental in design. The technique used for data collection was the feedback questionnaire provided by physical education teachers (CFFPEF). The population and sample size of pre-school teachers was 5, primary 51, secondary 32, making a total of 88 Physical Education teachers of Basic Education in the city of Puno with the statistical validity of the reliability of the instrument that was carried out using the (Cronbach's Alpha), so the internal consistency is 0.80. Reaching the conclusion that physical education teachers in Regular Basic Education show that 73.9% almost always provide feedback, 25.0% sometimes and 1.1% always. The results that have been reached in the study of feedback provided by teachers in Physical Education classes in the city of Puno, usually teachers show interest and knowledge to optimize the quality of teaching and student learning.

Keywords: Feedback, physical education, teachers, regular basic education.



CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

El feedback ha sido un tema clásico de estudio entre las competencias del profesor de educación física y del entrenador deportivo, considerándose un elemento muy importante de calidad de la enseñanza, por ello la actuación del profesor es fundamental en el momento de facilitar feedback durante las clases, con el fin de ayudar al estudiante a regular oportunamente su aprendizaje.

El presente trabajo de investigación esta ordenado en cuatro capítulos como se presenta a continuación:

En el capítulo I, Introducción, en este punto se plantea la problemática de la presente investigación, la formulación del problema a través de preguntas, asimismo las hipótesis del caso en estudio, la justificación de la presente investigación junto con los objetivos propuestos en la investigación.

En el capítulo II, Revisión Literaria, se presentan los antecedentes de investigación, asimismo en este punto se presenta el marco teórico y marco conceptual, los cuales dan respaldo a la presente investigación.

En el capítulo III, Materiales y métodos, la cual explica la ubicación geográfica, periodo de duración, procedencia del material de estudio, población y muestra de la investigación, el tipo y diseño de la investigación, técnicas e instrumentos de recolección de datos, el procedimiento de la investigación, las variables y análisis de los resultados.



En el capítulo IV, Resultados y Discusión, se presenta los resultados los cuales se expresan en forma de tablas y figuras con su respectiva interpretación y discusión.

Finalmente se plantea las conclusiones y las recomendaciones de la presente investigación, así como la bibliografía y los anexos.

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los estudiantes de la educación básica regular muchas veces se ven afectados, por la ausencia del feedback en las horas de clases del día a día ya que este es un elemento importante en el papel del proceso de calidad de enseñanza-aprendizaje, transmitiendo un clima motivacional, cuánto más precisa y adecuada sea el feedback, mayor será la rapidez del aprendizaje del estudiante y hace que mejore notablemente el aprendizaje de tareas complejas

Es por ello que un feedback incorrecto, no ayuda al estudiante a la mejora de comportamientos motrices óptimos, ya que no elimina los comportamientos incorrectos, mucho menos ayuda a conseguir los resultados previstos e induce al fracaso.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El problema se plantea mediante las siguientes interrogantes.

- ¿Los docentes de la educación básica regular de la ciudad de la ciudad de puno realizan el Feedback a los estudiantes?
- ¿Los docentes de educación física, realizan la dirección del feedback facilitado?
- ¿Los docentes de educación física, realizan los objetivos de feedback facilitado?
- ¿Los docentes de educación física, realizan los tipos de feedback facilitado?
- ¿Los docentes de educación física, realizan la forma del feedback facilitado?



- ¿Los docentes de educación física, realizan el momento del feedback facilitado?
- ¿Los docentes de educación física, realizan la manera cómo va dirigida el feedback facilitado?

1.3. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

1.3.1. Hipótesis general

Feedback facilitado por docentes de educación física y psicomotricidad de educación básica regular de la ciudad de Puno. Los docentes de educación física no realizan el feedback.

1.3.2. Hipótesis específicas

- Los docentes de educación física a veces realizan dirección del feedback facilitado.
- Los docentes de educación física a veces realizan el objetivo de feedback facilitado.
- Los docentes de educación física casi siempre realizan los tipos de feedback facilitado.
- Los docentes de educación física a veces realizan la forma de feedback facilitado.
- Los docentes de educación física a veces realizan el momento del feedback facilitado.
- Los docentes de educación física a veces realizan la manera cómo va dirigida el feedback facilitado.



1.4. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El conocimiento de lo que sucede en la dinámica interna de una clase es estudiado con poca frecuencia a pesar de la importancia que conlleva para una adecuada valoración del aprendizaje de los estudiantes y, sobre todo, para diseñar estrategias de mejora (Darling y Baratz, 2005; Ingvarson, Meiers y Beavis, 2005; Marcelo, 2007; Merchán, 2011). Garrigós (2005) señala que el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación física es un fenómeno complejo al entrar en juego multitud de variables. Piéron (1988) sostiene que la enseñanza-aprendizaje de las actividades físicas comprende cuatro variables que juegan un papel esencial en dicho proceso: el tiempo de actividad motriz por parte del estudiante, el clima de clase, los feedback sobre las actuaciones de los estudiantes y la organización del trabajo durante la sesión práctica. El feedback es considerado por numerosos autores como una de las principales variables de la práctica pedagógica (Fuentes, García, Sanz, Moreno y Del Villar, 2005), determinando sobre el éxito de las otras (Magill, 1989; Schmidt, 1988). El feedback ha sido un tema clásico de estudio entre las competencias del profesor de educación física y del entrenador deportivo, considerándose un elemento muy importante de calidad de la enseñanza (Garrigós, 2005; Pieron, 1988; De Knop, 1983).

Hoy día, el feedback en la educación física y deportes es una de las variables más estudiadas por los investigadores, debido al efecto que ejerce sobre la práctica y el aprendizaje de habilidades y destrezas (Hattie, 2013; Magill, 1994; Oña, Martínez, Moreno y Ruíz, 1999; Piéron, 1992; Rikard, 1991, 1992; Rink, 2006; Silverman, Tyson y Krampitz, 1992; Silverman, 1994; Silverman, Subramaniam y Mays, 1998; Silverman, Woods y Subramanian, 1999).



La importancia del feedback y su relación con la calidad de la enseñanza es tal que éste aparece en los modelos para la efectividad de la enseñanza (Bloom, 1979), por ello la actuación del profesor es fundamental en el momento de facilitar feedback durante las clases, con el fin de ayudar al estudiante a regular oportunamente su aprendizaje (Nicol y Milligan, 2006). El feedback a su vez genera altos niveles de motivación intrínseca y percepción de competencia en el estudiante en las clases de educación física (Amorose y Smith, 2003; Decy y Ryan, 2000; Koka y Hein, 2003; Nicaise, Cogerino, Bois, y Amorose, 2006; Reinboth, Duda, y Ntoumanis, 2004), cumpliendo así un importante papel en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Koka y Hein, 2005). Al respecto Butler (1987) afirma que el feedback que trasmite el docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje define el clima motivacional en las clases de educación física (Butler, 1987; Moreno, Huéscar, Peco, Alarcón y Cervelló, 2013; Ryan y Decy, 2000). Koka y Hein (2001) determinaron que el feedback positivo general es el mejor predictor de la motivación intrínseca.

El feedback determina sobre la calidad de enseñanza y del entrenamiento deportivo (mejora la realización de la acción motora-conductual y gestos deportivos) (Ames, 1992; Boice, 1991; Carreiro da Costa, 1989; Cucina, 1999; Gutiérrez, Ruiz y López, 2011; Maehr, 1984; Vernetta y López, 1998). Romo, Burgillo, Rodríguez y García (2009) y Siedentop (1998) señalan que cuánto más precisa y adecuada sea el feedback, mayor será la rapidez del aprendizaje del estudiante o hace que mejore notablemente el aprendizaje de tareas complejas.

Un profesor, aparte de realizar las clases de una manera u otra, debe “saber” y “tener” una actitud positiva ante las adversidades que se le manifiestan en el día a día, transmitiendo valores positivos y sobre todo facilitando feedback oportuno y de calidad



(Piéron, 1999), haciendo de la clase una interacción correcta o saludable entre profesorado y estudiantado (Brekelmans, Sllegers y Fraser, 2000; Fabra y Domènech, 2001; García, Ferrá, Monjas y Marande, 2014).

En el contexto actual de la educación física, en gran parte no se acostumbra a facilitar feedback con frecuencia a los estudiantes, y estos a su vez no son utilizados correctamente, tal como lo señalan Piéron (1999), Tinning (1992) y Siedentop (1998). Una simple repetición de una actividad sin que se produzca feedback no garantiza el aprendizaje (Díaz, 2005). Un feedback proporcionado al estudiante incorrectamente no ayuda a repetir los comportamientos motrices adecuadamente, no elimina los comportamientos incorrectos, mucho menos ayuda a conseguir los resultados previstos. Un feedback negativo e incorrecto sobre la ejecución del estudiante induce al fracaso (Koka y Hein, 2001), no favoreciendo a la competitividad, no refuerza, ignora el error, no controla al grupo; más por el contrario crea ausencia de información y comunicación (Ames, 1992; Gutiérrez, Ruiz y López, 2011; Maehr, 1984; Palomino, Marchena, y Ramos, 2017).

1.5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1. Objetivo general

Analizar el feedback facilitado por docentes de educación física y psicomotricidad de educación básica regular de la ciudad de Puno.



1.5.2. Objetivos específicos

- 1) Identificar la dirección del feedback facilitado.
- 2) Identificar el objetivo de feedback facilitado.
- 3) Identificar los tipos de feedback facilitado.
- 4) Identificar la forma de feedback facilitado.
- 5) Identificar el momento del feedback facilitado.
- 6) Identificar la manera cómo va dirigida el feedback facilitado.



CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. ANTECEDENTES

Challco (2017) en Puno-Perú, con el objetivo de analizar las retroalimentaciones impartidas por los profesores en las clases de la Educación Física (EF) desde la óptica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa secundaria (IES) Gran Unidad Escolar San Carlos (GUESC) de la ciudad de Puno; estudio 283 estudiantes, entre 13 a 18 años; concluyendo en que las retroalimentaciones impartidas por los profesores en las clases de EF en la IES GUESC de la ciudad de Puno no es pertinente ni impertinente; es decir, los profesores evidencian desinterés y desconocimiento por optimizar la calidad de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Pino y Sacachipana (2009) en Puno-Perú, con el objetivo de determinar la influencia del feedback como estrategia en el desarrollo de habilidades a mano libre y con aparatos de la gimnasia en estudiantes del 5° año de la I.E.S. Telesforo Catacora del distrito Chucuito-Juli; estudiaron a 30 estudiantes; concluyendo en que la influencia del feedback es significativa en el desarrollo de habilidades a mano libre y con aparatos de la gimnasia, tanto en varones y en damas.

Calderón (2007) en Murcia-España, con el objetivo de determinar la influencia que tiene la forma de organización en filas mediante ejercicios, circuitos mediante ejercicios, y organización masiva mediante tareas jugadas sobre: los tiempos de práctica, la calidad de las repeticiones, el feedback del profesor, la percepción de satisfacción de los alumnos y el aprendizaje producido, en la enseñanza de tres habilidades atléticas; estudió a 217 alumnos de primero y tercero de la educación secundaria obligatoria; concluyendo en que



la forma de organización en circuitos obtiene porcentajes de tiempos de práctica superiores a los producidos por las filas y por las tareas masivas jugadas.

Moreno, Huéscar, Peco, Alarcón y Cervelló (2013) en España, con el objetivo de examinar la relación entre los diferentes tipos de feedback y la evitación de las barreras de la comunicación por parte del docente con la motivación intrínseca del alumnado en clases de educación física; estudiaron a estudiantes ($n = 214$) (113 chicos y 101 chicas) adolescentes de seis centros públicos de enseñanza secundaria obligatoria de la provincia de Alicante en clases de educación física, con una edad media de 14.0 años ($DT = 1.21$); concluyendo que los tipos de feedback general positivo percibido, conocimiento del rendimiento percibido y no verbal positivo general correlacionaban tanto positivamente entre sí, como también con la evitación de barreras de la comunicación y la motivación intrínseca del alumnado. Además, los análisis de regresión realizados revelaron que el uso del feedback general positivo percibido y del conocimiento del rendimiento percibido predijeron un clima de aula exento de barreras de la comunicación.

Palao, Hernández, Guerrero, y Ortega (2011). en Murcia-España con el objetivo de estudiar el efecto que tienen tres formas diferentes de proporcionar la información con la ayuda de vídeo sobre el número y tipo de feedback, el aprendizaje actitudinal, y la percepción de los alumnos en clases de educación física en secundaria; estudio, 53 alumnos de tres grupos de 4.º curso de educación secundaria obligatoria (15-16 años) de un centro de enseñanza obligatoria del sudeste de España; concluyendo que: a) cuando se utiliza el vídeo para dar información se proporciona un mayor número de feedback a los alumnos; b) cuando se utiliza la ayuda del vídeo para impartir feedback, este es de tipo prescriptivo y correctivo, mientras que cuando no se emplea el vídeo el tipo de feedback más utilizado fue el descriptivo, y c) cuando el alumno participa en la detección y corrección de errores se produce un mayor aprendizaje actitudinal.



Moreno, Silveira y Conte (2013) en España, con el objetivo determinar la relación predictiva del feedback positivo percibido por el estudiante y el miedo a equivocarse relacionado con la motivación intrínseca utilizando como variables mediadoras la orientación motivacional y las necesidades psicológicas; estudiaron a 654 estudiantes de educación física con una edad media de 15 años; concluyendo que la fiabilidad y estructura factorial de la escala PFAI, y mostraron que la motivación intrínseca era predicha positivamente por los mediadores psicológicos, junto con las orientaciones motivacionales, y éstos a su vez, por el feedback positivo, y negativamente por el miedo al fallo.

Fuentes, García, Sanz, Moreno y Del Villar (2005) en España, con el objetivo de analizar la aplicación del feedback durante las sesiones de entrenamiento, en relación a las siguientes -empleo en función de la intención del entrenador, recursos didácticos empleados para mejorar la conducta de corrección; estudiaron a 20 entrenadores españoles de alta competición; concluyendo en que los entrenadores de tenis de alta competición hacen un uso frecuente del feedback durante las sesiones de entrenamiento.

Viciano, Cervelló, Ramírez, San Matías y Requena (2003) en España, con el objetivo de determinar cómo la exposición a diferentes tipos de feedback, está relacionado con la percepción que los sujetos tienen del clima motivacional en las clases de Educación Física, la valoración que hacen de dichas clases, así como la preferencia por diferentes tipos de tareas; estudiaron a 21 sujetos en, tres grupos: dos experimentales a los que se aplicó un feedback afectivo positivo y feedback afectivo negativo respectivamente, y un tercer grupo control; concluyendo, primero, con respecto a la formación y mejora de la actuación del profesor en el aula, debemos recomendar un predominio del feedback positivo sobre el negativo, segundo, la necesidad de considerar en investigaciones futuras distintas modificaciones cognitivas y conductuales que



permiten acotar, de forma más precisa la influencia del feedback en consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales.

2.2. MARCO TEORICO

2.2.1. Definición de feedback

Fishman y Anderson (1971), emplean la definición de feedback o retroacción.

"una intervención pedagógica de enseñanza que depende de la respuesta motriz de uno o varios alumnos y cuya finalidad es la de ofrecer una información elativa a la adquisición o realización de una habilidad motriz" (p. 10).

Intuitivamente, el docente atribuye una enorme importancia al feedback ya que brinda al estudiante que se encuentra bajo su dirección dentro de sus horas de clase de día a día. Se trata de una relación personal entre alumno y docente, cuyo punto de partida es la realización motriz y las actividades que se encuentra comprometido con el estudiante para la mejora de la ejecución del alumno.

Según Iglesias (2008) considera que el feedback es un término anglosajón de difícil traducción al castellano, admitido en el grupo empresarial. El cual se refiere a la capacidad de reforzar un comportamiento positivo que se desea que se repita en el tiempo, el feedback positivo; señala un comportamiento que la persona necesita modificar, en este caso, hablamos del feedback negativo o correctivo.

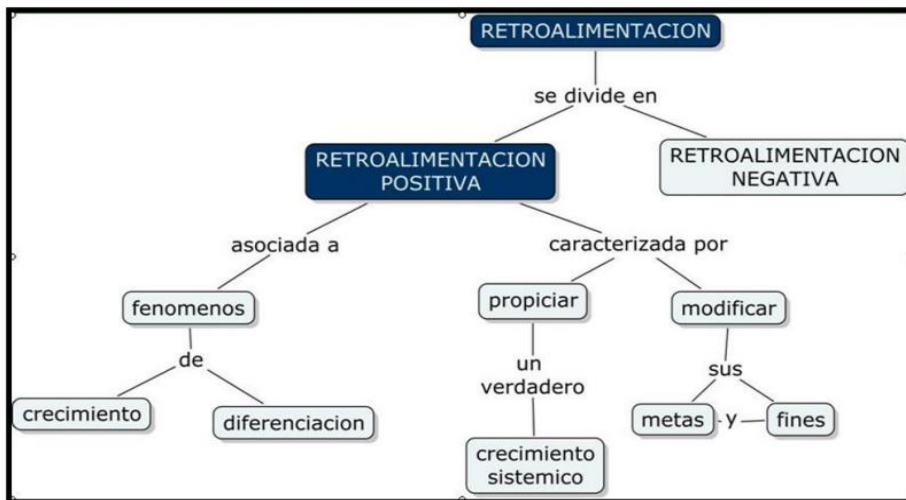


Figura 1. Conocer que es retroalimentación (feedback).

2.2.2. El feedback desde un principio

El feedback es mencionado en un inicio en la Cibernética por Wiener, (1967) y la "Teoría de los Sistemas" en castellano, retroalimentación o "retroinformación" este es la información que el sistema produce y que es vuelta a introducir de nuevo en el sistema.

En el ámbito de la educación el significado del feedback en los procesos de aprendizaje, desde una perspectiva de los modelos de control motor en circuito cerrado (Adams, 1971), se vincula con el hecho de que este tipo de información constituye el elemento clave para la detección de errores, y consecuentemente para el posterior ajuste del movimiento.

2.2.2.1.- Modelos Cibernéticos

Este proceso de información es una teoría matemática que se encarga del estudio de la comunicación entre los seres vivos y las máquinas y que centra su atención principal en los sistemas de señales y en su procesamiento, más que en el contenido mismo de la información, además esta teoría de la información tiene sus orígenes en el estudio de las comunicaciones eléctricas que se pone de manifiesto cada vez que

una señal es enviada y recibida, el cual es aplicado en múltiples campos como la telefonía, la psicofisiología, la lingüística, el aprendizaje.

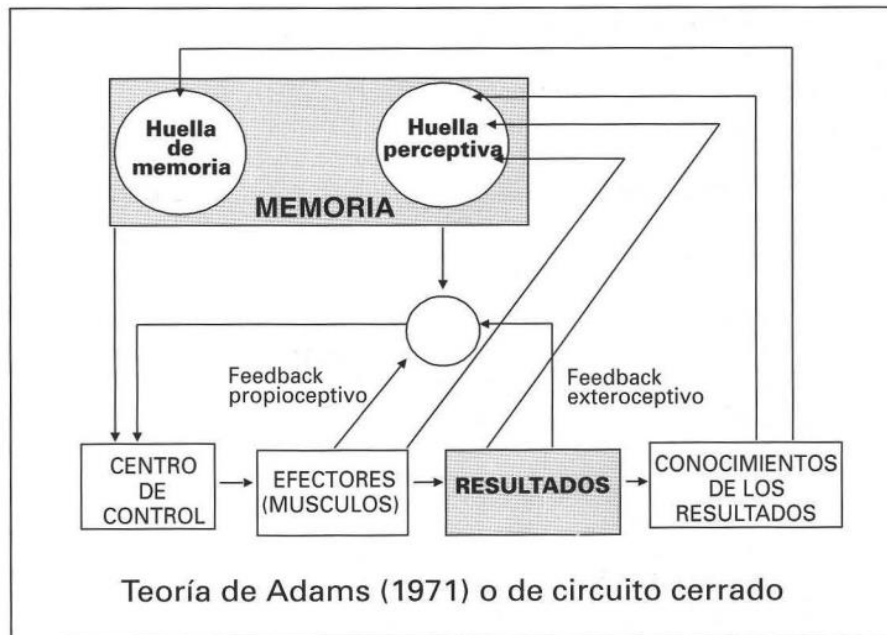
Estos modelos parten de la teoría de la información descrita por Shannon y Weaver, en el cual explican cómo se produce el proceso de comunicación, atendiendo a que en dicho proceso interviene un emisor de información, un canal de transmisión y un receptor de información, por lo que no toda la información emitida llega al receptor, ya que, en función de las interferencias existentes, la información se va degradando y perdiendo.



Se determina la existencia de un sistema "sujeto-medio" en el cual la forma en que la información es captada, procesada y emitida adquiere capital importancia, a partir de ello se trata de explicar los comportamientos motores humanos de cara a la realización de una tarea motriz y este es percibido como el resultado final de una cadena compleja de actividades de tratamiento de la información, por ende los hábitos perceptivo-motores son actualmente mirados como hábitos cognitivos del sistema nervioso central que sostiene el comportamiento motor.

2.2.2.2.- Teoría de Adams o del Circuito cerrado (1971)

Se basa en el feedback en "bucle cerrado", donde el efecto de un movimiento es útil para preparar o modificar el movimiento siguiente, además explica bien los movimientos que son lentos y regulares, como por ejemplo cuando se aprende a botar un balón, o el automatismo de muchas habilidades específicas.



2.2.2.3.- Teoría de Schmidt (1993)

Schmidt niega que puedan existir infinidad de programas motores específicos para cada movimiento y postula los programas motores generales, es decir que todo aprendizaje se caracteriza por la elaboración de reglas motrices o esquemas, que constituyen el llamado Programa motor, donde suponen un conjunto de órdenes, almacenadas en el Sistema Nervioso Central y encargados de la generación de los diferentes movimientos.



Por consiguiente, estos esquemas motores son patrones que guían la ejecución de "familias" de habilidades motrices, proporcionando respuestas variadas en un movimiento e incluso respuestas motrices que no ha realizado nunca.

2.2.3. Feedback en la actividad física deportiva

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.

El feedback es toda información que recibe el sujeto de su respuesta y que se produce durante y después del movimiento (Vergara, 2007), con el fin de analizar lo realizado y mejorar en las siguientes repeticiones (Viciano y Padial, 2001).

El feedback en el aprendizaje motor es considerado una noción clave, aun cuando en este campo, a veces nos limitamos al concepto de conocimiento de resultado. En este caso, se trata de un simple refuerzo, ya que lo único que hace es informar al individuo sobre el carácter correcto o incorrecto de la respuesta.

El feedback es considerado una variable determinante en el aprendizaje motor (Magill, 1989; Schmidt, 1988).

El feedback constituye un punto de unión entre dos fenómenos complementarios: el aprendizaje y la enseñanza. Figura en los modelos de adquisición de habilidades motrices (Gentile, 1972) y en los modelos de estudio de la eficacia de la enseñanza (Bloom, 1979).

Según Piéron (1999), los paradigmas del proceso, el mediador nos hace ser conscientes de que la acción que realiza el docente no produce cambios en el estudiante de forma directa, sino que este emite estímulos que tienen como objetivo provocar una respuesta motriz o verbal en el estudiante. Entre los estímulos emitidos por el docente y la respuesta dada por los estudiantes se establecen unos procesos mentales que



analizan la información recibida. En el caso de las actividades físicas deportivas, para que los estudiantes lleguen al aprendizaje es necesario que pasen por algunos filtros: la actividad motriz, la motivación y la actividad cognitiva.

2.2.4. Como facilitar feedback

Según Arcas, (2004) pueden utilizarse diversos métodos (cara a cara, indirecta, verbal, escrita, solicitada o no solicitada), sin embargo, el que da mejores resultados es la cara a cara.

La realización del feedback, deberíamos tener presente que, al tratarse de un proceso continuo, ha de comprender distintas etapas de implementación:

Preparar la sesión:

1. Identificar un problema de escasez de rendimiento (¿es habitual, atípico, repentino?) o de rendimiento alto.
2. Comunicar el impacto, en caso de déficit (personal y organizativo), proporcionando datos objetivos. Equilibrar lo positivo y lo negativo: Comenzar con algún aspecto positivo, seguir con temas a cambiar, y finalizar con una actitud de confianza hacia el cambio futuro).
3. Analizar la causa del bajo o alto rendimiento: Técnicas, conocimientos, confianza, proceso, etc.
4. Invitar al empleado a evaluar su propio rendimiento: ¿Es resoluble el problema o cómo se puede potenciar más el rendimiento?
6. Pedir permiso para proponer otras soluciones.
7. Establecer objetivos y un plan de acción.
8. Seguimiento: Control, evaluación, feedback continuo.



Según Herold et al. (2007) no basta con decir realizaste un buen trabajo. Si consideramos que con este comentario está proporcionando el feedback adecuado realmente no lo realiza. El mensaje, para que se sienta relevante, debe indicar al estudiante que fue lo que hizo muy bien para recibir reconocimiento personal o al grupo indicando con bastante claridad.

Si no se recibe una información más concreta, como podrá saber el estudiante que fue lo que hizo bien para hacerlo la próxima vez que se le presente una situación similar ¿Cómo puede ayudar al resto del grupo a identificar lo que representa un alto estándar de trabajo?

Ejemplo:

“Rafael, me pareció excelente la forma como manejaste la presentación al grupo. En todo momento el mensaje fue muy claro, comunicaste al principio el propósito de la reunión, el contenido y lo que se esperaba del grupo. Te felicito por tu trabajo”. Herold et al. (2007).

2.2.4.1. Los procesos mediadores del feedback

Actividades motrices específicas para alcanzar el objetivo, por otra parte, la actividad cognitiva y motivacional relativa a la tarea a realizar. (Figura 2)

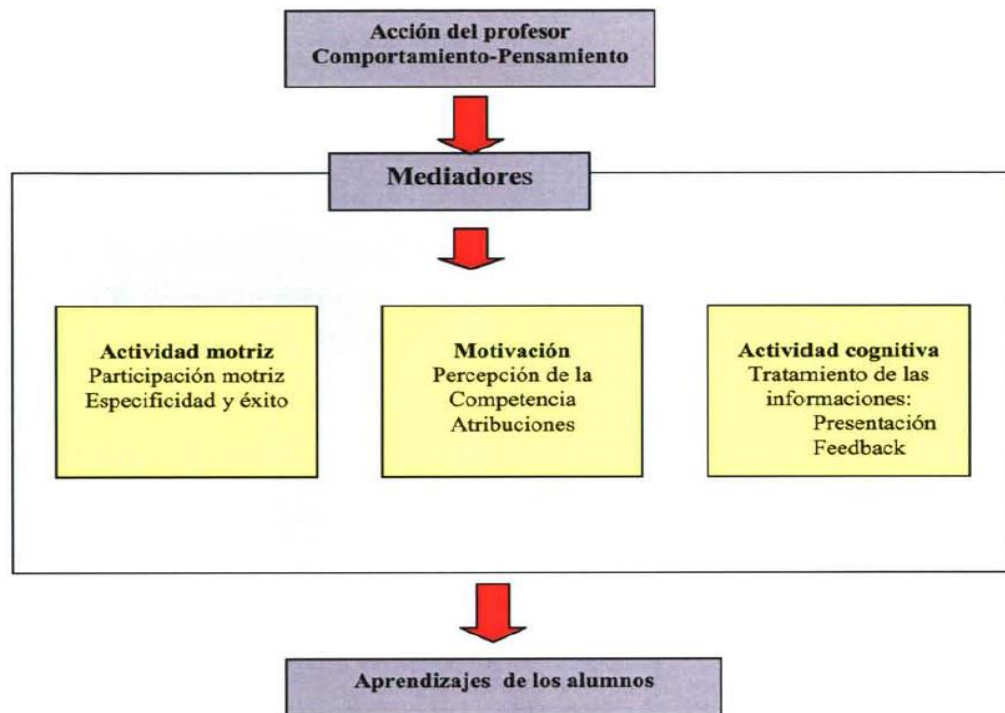


Figura 2. Intervenciones de los procesos mediadores en los aprendizajes de los alumnos.

Fuente: (Piéron, 1999, p. 25)

En el ámbito educativo y la investigación resulta de mucho interés los paradigmas de procesos mediadores, donde uno se puede o puede interrogar sobre: ¿Que piensa el docente de su función?, ¿Cuáles son sus percepciones pedagógicas en cuanto a la presentación de las actividades, del feedback, del control de la actividad y de los comportamientos de los estudiantes?, ¿cuál es la reflexión y las decisiones de una misma persona en la clase? y por último, ¿Cómo se prepara el profesor sus planes de enseñanza a corto y a largo plazo?.



2.2.5. Funciones del feedback

Dos funciones principales del feedback.

2.2.5.1.-Información para corregir errores.

Conlleva al mensaje relacionado con errores de actuación y las formas más adecuadas de corregirlos: identificando las partes correctas del movimiento, explicando los orígenes de los errores, describiendo los medios necesarios para efectuar las correcciones o buscando razones para cambiar.

El feedback, ha realizado una serie de trabajos que consideran como un elemento central del análisis. Sistemas pluridimensionales pretenden analizar los diversos aspectos del feedback, así como describir su forma, contenido, objetivo, referenciales generales y específicos, la dirección de los intercambios, y el momento de emisión. Es en esta óptica pluridimensional donde se aprecia el carácter adecuado del feedback o donde se describe también su especificidad.

2.2.5.2.- Refuerzo para consolidar la actuación correcta.

El feedback que refuerza una respuesta aumenta la probabilidad de que ocurra en condiciones similares en el futuro. En este caso, refuerzo y motivación están asociados.

El feedback se emite después de una serie de decisiones del docente. En este proceso de toma de decisión, tienen especial relevancia la identificación de los errores en la actuación y la presentación del mensaje.

Comprende diferentes elementos que forman una cadena: observación del alumno de forma que se pueda identificar el error de actuación y determinar la naturaleza y causa del mismo.

El contenido del mensaje del feedback depende en gran medida de la capacidad del instructor para analizar la habilidad, determinar aquellos factores que resultan



críticos para la eficacia en una etapa determinada del aprendizaje, identificar los aspectos de la respuesta que impiden, al que aprende, alcanzar los objetivos de habilidad y ofrecer feedback relacionado con estos factores.

El feedback tiene una serie de características que facilita el aprendizaje (Carreiro da Costa, Quina, Diniz y Piéron, 1996):

- ✓ Ser pertinente, traduciendo un diagnóstico correcto y adaptado al nivel de habilidad del alumno e interviniendo en los elementos importantes de la habilidad.
- ✓ Permitir una confrontación clara con el modelo general de habilidad a aprender.
- ✓ Estructurar los elementos de información según una balanza de importancia. Los aspectos más importantes deben presentarse al principio o al final del mensaje.
- ✓ No deben ser acompañadas por información "distractora" o de actividades referentes a cómo tratar otras habilidades no implícitas en la tarea que se realiza.
- ✓ Ser coherente con las necesidades de los alumnos, sus habilidades motrices y adaptadas a las posibilidades de procesamiento de información por el alumno.

Atendiendo a Carreiro da Costa (1988), para mejorar el papel del feedback, será necesario sobrepasar el simple aspecto cuantitativo, su frecuencia, para abordar el aspecto cualitativo y su adecuación al error cometido por el estudiante.



2.2.6. Feedback en la educación física

En la Educación Física, la capacidad de asimilación de la información recibida depende, fundamentalmente, de su estructura, extensión y densidad. Los feedback muy extensos con mucha información dificultan la capacidad de comprensión y retención de la información (Carreiro da Costa; Quina y Diniz, 1996).

En educación física, “la retroacción puede ser definida como una información proporcionada al alumno para ayudarlo a repetir los comportamientos motrices adecuados, eliminar los comportamientos incorrectos conseguir los resultados previstos” (Piéron, 1999, p.122)

Los aspectos más importantes del feedback en la educación física, a partir de los aportes de Viciano y Padial (2001); Carreiro Da Costa (1989); Piéron (1988) y Díaz (2005).

2.2.6.1.- Dirección

- ✓ A la conducta. - Mantiene el orden y un clima adecuado de la clase.
- ✓ A la tarea o actividad. - Regula las producciones motrices de los estudiantes. La referencia puede ser una actividad o movimiento completo, una parte de la actividad o movimiento, motivar nuevas producciones motrices de los estudiantes, ayudar a resolver un problema motor, etc.

2.2.6.2.- Objetivo

- ✓ Evaluativo. - Hace un diagnóstico de la situación, tarea o actividad motriz. La evaluación puede ser tanto cuantitativa, cualitativa o mixta.
- ✓ Descriptivo. - Informa sobre la forma o la ejecución de determinada acción o actividad.



- ✓ Explicativo. - Informa de la manera en que se puede llegar a realizar una determinada acción o actividad.
- ✓ Prescriptivo. - Además de informar sobre la actividad (descriptivo) y de dar la información necesaria para poder realizarla (explicativo), informa a los estudiantes de posibles consecuencias o efectos que puede comportar la actividad.
- ✓ Afectivo. - Incide en los ánimos de los estudiantes y en su estado emocional. Esta incidencia puede ser de carácter positivo (animando o felicitando al estudiante por determinado hecho, actuación, etc.). De carácter negativo si la intención es contraria a la anterior y, finalmente, de carácter neutro (comentarios, comportamiento, etc., que no afectan a los ánimos de los estudiantes).

2.2.6.3.- Tipos

Tipos de feedback que se usan habitualmente en las clases de EF.

| Feedback positivo | Feedback negativo | Feedback neutro |
|---|--|--|
| Es percibido como agradable. Se trata de una recompensa que se da al alumno por la realización de las tareas de forma adecuada. El alumno desea seguir por el buen camino del aprendizaje para que se siga dando refuerzos positivos (bien, muy bien, excelente, lo has logrado hacer, etc.). | Es un feedback percibido como desagradable. Informe negativo sobre el resultado de determinada acción, el alumno debe de buscar una nueva respuesta para evitar este tipo de feedback negativo (mal, no, fatal, etc.). | Se facilita una información sobre el trabajo realizado por el alumno. No se ofrece una evaluación positiva ni negativa de la práctica del estudiante. Simplemente informa lo que se debe de hacer. |

Fuente: Elaboración a partir de Pieron (1999)



2.2.6.3.1.- Reacciones negativas al feedback.

El Feedback es una comunicación con un contenido de riesgo que puede suscitar reacciones variadas, como son las siguientes: Zeus, Perry y Skiffington. (2000).

Aparece cuando el afectado rechaza reconocer como propio lo que el directivo le dice. Frente a esta reacción es necesario mantener la calma, paciencia y la firmeza. Para ello: Hablar y explicar la situación, decir el porqué, mantener su capacidad de escuchar y su amabilidad. Repetir el feedback, si es necesario dar muestra de pedagogía el objetivo es que el interlocutor asimile la existencia del problema.

En esta línea hay que tener en cuenta que:

- ✓ El feedback es una consecuencia de la instrucción; este es efectivo cuando se considera dónde y cuándo se recibe.
- ✓ El feedback es adecuado cuando proporciona información al estudiante sobre las metas de aprendizaje (saber qué).
- ✓ El feedback es eficaz cuando el núcleo del aprendizaje se centra en la tarea de aprendizaje, las habilidades para el procesamiento en la resolución de dicha tarea y las habilidades de autorregulación que hacen al aprendiz centrar la atención en su propio proceso de aprendizaje.
- ✓ El feedback permite a los estudiantes situar de modo aproximado dónde se encuentra su aprendizaje.
- ✓ El feedback permite tanto al profesor como al alumno el análisis del error. Como consecuencia de dicho análisis, el profesor podrá modificar la instrucción y el alumno, regular sus estrategias de aprendizaje (Hattie, 2013).



2.2.6.4.- Forma

- ✓ Visual. - Imágenes, gestos, etc.
- ✓ Verbal. - Informaciones habladas del docente, compañeros, audios, etc.
- ✓ Cinestésico-táctil. - Ayudas manuales proporcionadas por el docente, por los compañeros, ayudas con otros aparatos, etc.
- ✓ Mixto. - Combinación de los anteriores.

2.2.6.5.- Momento

- ✓ Inicial. - Información dada antes de realizar una tarea o actividad. Acostumbra a ser informativa, descriptiva y explicativa.
- ✓ Concurrente. - Durante el desarrollo o la ejecución de determinada actividad. Tiene como finalidad incidir en la acción.
- ✓ Terminal. - Al finalizar una tarea o actividad. Tiene como finalidad regular una posible repetición o una nueva actividad.
- ✓ Retrasado. - Después de haber pasado determinado tiempo (un día, una semana, etc.) (Schmidt, 1992, citado por Vergara, 2007).

2.2.6.6.- Dirigido

- ✓ Al grupo-clase. - Misma retroalimentación para todos los estudiantes.
- ✓ A un grupo de estudiantes. - Misma retroalimentación para un grupo de estudiantes.
- ✓ A un solo estudiante. - Retroalimentación única para un determinado



2.2.7. Los beneficios del feedback positivo

A criterio de Farr (2006) los beneficios más importantes del feedback son todos aquellos con los cuales se logre obtener los resultados esperados, se muestran los objetivos más importantes.

- ✓ Crea una relación entre el entrenador (coach) y el entrenamiento (coaching) generando
- ✓ confianza y una comunicación de doble sentido entre el emisor y el receptor.
- ✓ Despierta un sentimiento de pertenencia en el entrenamiento (coaching).
- ✓ Genera autoestima, confianza y seguridad.
- ✓ Potencia los puntos fuertes del entrenamiento (coaching) y sus contribuciones a la organización.
- ✓ Ayuda al entrenamiento (coaching) a desaprender hábitos improductivos o ineficaces.

Los más grandes beneficios es que fortalece la probabilidad de que se perpetúe el comportamiento deseado. Si el feedback es negativo puede inducir al estudiante a realizar con más fuerza para mejorar y desarrollar su rendimiento.

2.3. MARCO CONCEPTUAL

- Feedback. - Información proporcionada al alumno para ayudarlo a repetir los comportamientos motrices adecuados, eliminar los comportamientos incorrectos conseguir los resultados previstos.
- Docentes. - Es aquel individuo que se dedica a enseñar o que realiza acciones referentes a la enseñanza. La palabra deriva del término latino docens, que a su vez procede de docēre (traducido al español como “enseñar”).



- **Institución Educativa.** - Es un conjunto de personas y bienes promovidos por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad es prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo y la media superior.



CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL ESTUDIO

Se encuentra dentro de la región de Puno, en el altiplano entre los 3,812 msnm y 5,500 msnm y entre la ceja de selva y la selva alta, asimismo dentro de la provincia de Puno, ubicado al sur del país, limitando al norte con Madre de Dios, al este con Bolivia y el lago Titicaca, al sur con Tacna, al suroeste con Moquegua y al oeste con Arequipa y Cuzco. Con 66 997 km².

El 70% del territorio está situado en la meseta del Collao y el 30% ocupa la región amazónica.

El territorio puneño comprende 43 886,36 Km² de sierra (61,0 por ciento) y 23 101,86 Km² de zona de selva (32,1 por ciento), 14,5 Km² de superficie Insular (0,02 por ciento) y 4 996,28 Km² (6,9 por ciento) que corresponden a la parte peruana del lago Titicaca. La región abarca un perímetro fronterizo de 1 108 Km., que representa el 11 por ciento de línea de frontera del Perú. 2 La región esta subdividida en 13 provincias y 109 distritos, distribuidos de la siguiente manera: Puno 15 distritos, Azángaro 15, Carabaya 10, Chucuito 7, El Collao 5, Huancané 8, Lampa 10, Melgar 9, Moho 4, San Antonio de Putina 5, San Román 4, Sandia 10 y Yunguyo 7.

3.2. PERIODO DE DURACIÓN DEL ESTUDIO

El desarrollo del trabajo de investigación tuvo una duración de 1 año y 6 meses, dando inicio de la elaboración del proyecto el mes de julio del año 2018, siendo aprobado el mes de setiembre, iniciando al año siguiente en el mes de julio hasta el mes de octubre la recolección, procesamiento, ejecución de datos correspondientes y finalizando con la sustentación de tesis en el mes de enero del 2020.

3.3. PROCEDENCIA DEL MATERIAL UTILIZADO

Tabla 1.

Material utilizado.

| Descripción | Unidad de medida | Costo unitario (S/.) | Cantidad | Costo total (S/.) |
|----------------------|------------------|----------------------|----------|-------------------|
| Papel bond | Millar | 25.00 | 09 | 225.00 |
| Impresiones | Millar | 100.00 | 06 | 600.00 |
| Copias | Millar | 100.00 | 03 | 300.00 |
| Apoyo profesional | Unidad | 200 | 04 | 800.00 |
| Servicio de internet | Unidad | 49.90 | 12 | 598.80 |
| Otros | | | | 1500.00 |
| Costo total (S/.) | | | | 4023.80 |

Fuente: Material utilizado por el investigador.

3.3.1 Técnicas e instrumentos de Investigación.

En la investigación, la recolección de los datos es una de las etapas más primordiales ya que de ella va depender los resultados que más adelante se obtendrán en la investigación. Asimismo, una técnica de recolección de datos define su carácter científico, en términos de utilidad y eficiencia en el proceso de la investigación social (Selltiz 1974).



De igual manera la estadística descriptiva es la primera tarea a realizar en el análisis de los datos de cualquier investigación. Describiendo a los sujetos de la muestra, organizando las categorías, valores o puntuaciones obtenidos para cada variable en un determinado instrumento.

A continuación, se presenta algunos instrumentos de investigación estos son:

- **Análisis documental:** Esta técnica consiste en la recolección de datos a través de fichas bibliográficas el cual permite revisar la documentación de partes fundamentales en el sustento de la ejecución de las investigaciones.
- **La observación directa:** Esta técnica consiste en observar el fenómeno, hecho o caso, cuando se recolecta la información para su posterior análisis.

Asimismo, la observación directa es el proceso mediante el que se perciben deliberadamente ciertos rasgos existentes en la realidad por medio de un esquema conceptual previo que a su vez tiene una base de ciertos propósitos definidos, que muchas veces son por una conjetura que se quiere investigar (Méndez, 2009)

- **La encuesta:** Son entrevistas con un gran número de personas utilizando un cuestionario prediseñado que además incluye una estructura a través de ítems para los encuestados, diseñado para obtener información específica (Naresh y Malhotra 2004).
- **El Cuestionario:** Es un instrumento en el cual contiene diseño criterial de ítems que contienen las variables y dimensiones del estudio, que además se obtienen datos rigurosamente estandarizados con la operacionalización de las variables del objeto de observación e investigación.

Censo (estadística): En la estadística descriptiva, se denomina censo al recuento de individuos que conforman una población estadística, el que se realizan las observaciones, que a su vez es una de las operaciones estadísticas que no trabaja sobre una muestra, sino sobre la población total (Kuby, 2007).

3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA DEL ESTUDIO

La población de la investigación está constituida por docentes de educación física de educación básica regular de la ciudad de Puno. La muestra corresponde al 100% de la población 88 docentes (5 iniciales, 51 primarias, 32 secundarias).

Tabla 2.

Población de los docentes de la educación básica regular.

| | Institución Educativa | Cantidad por IE | % | Cantidad por Nivel | % |
|-------------------|--|----------------------------|----------|-------------------------------|----------|
| Secundaria | IES JOSE CARLOS MARIATEGUI APLICACION UNA | 1 | 1.14 | | |
| | IES SAN JOSE | 1 | 1.14 | | |
| | IES JOSE ANTONIO ENCINAS | 1 | 1.14 | | |
| | IES INDEPENDENCIA NACIONAL PUNO | 2 | 2.27 | | |
| | IES POLITECNICO HUASCAR | 1 | 1.14 | | |
| | IES SAN ANTONIO DE PAUDA | 1 | 1.14 | | |
| | IES GLORIOSO SAN CARLOS | 4 | 4.55 | 32 | 36.36 |
| | IES SANTA ROSA | 4 | 4.55 | | |
| | IES MARIA AUXILIADORA | 6 | 6.82 | | |
| | IES 45 EMILIO ROMERO PADILLA | 3 | 3.41 | | |
| | IES CARLOS RUBINA BURGOS | 2 | 2.27 | | |
| | IES VILLA DEL LAGO | 1 | 1.14 | | |
| | IES INDUSTRIAL 32 | 2 | 2.27 | | |
| | IES SAN JUAN BOSCO | 2 | 2.27 | | |
| | IES CARLOS DANTE NAVA JAILLIHUAYA | 1 | 1.14 | | |



| | | | | | |
|-------------------------|--|--------------------------|------|------|-------|
| Primaria | IEP 70004 JOSE ANTONIO ENCINAS | 1 | 1.14 | | |
| | IEP 70018 BARRIO SAN JOSE | 1 | 1.14 | | |
| | IEP 70025 INDEPENDENCIA NACIONAL | 2 | 2.27 | | |
| | IEP 70035 BARRIO BELLAVISTA | 2 | 2.27 | | |
| | IEP 70047 HUASCAR | 2 | 2.27 | | |
| | IEP 70657 BARRIO LAS CRUCES PUNO | 1 | 1.14 | | |
| | IEP 70717 EL MIRADOR ALTO PUNO | 1 | 1.14 | | |
| | IEP 71013 GLORIOSO SAN CARLOS | 4 | 4.55 | | |
| | IEP 70001 HUAJSAPATA | 3 | 3.41 | | |
| | IEP 70005 CORAZON DE JESUS | 4 | 4.55 | | |
| | IEP 70010 GRAN UNIDAD ESCOLAR SAN CARLOS | 4 | 4.55 | | |
| | IEP 70013 BARRIO MAÑAZO | 1 | 1.14 | | |
| | IEP 70023 BARRIO MIRAFLORES | 1 | 1.14 | 51 | 57.95 |
| | IEP 70026 BARRIO PORTEÑO | 1 | 1.14 | | |
| | IEP 70029 MARIA AUXILIADORA | 4 | 4.55 | | |
| | IEP 71001 ALMIRANTE MIGUEL GRAU | 3 | 3.41 | | |
| | IEP 70003 SAGRADO CORAZON DE JESUS | 3 | 3.41 | | |
| | IEP 70024 BARRIO LAYKAKOTA | 3 | 3.41 | | |
| | IEP 70045 BARRIO CHANU CHANU | 2 | 2.27 | | |
| | IEP 70064 SAN MARTIN DE PORRES | 1 | 1.14 | | |
| | IEP 70081 SALCEDO | 2 | 2.27 | | |
| | IEP 70623 BARRIO SANTA ROSA | 1 | 1.14 | | |
| | IEP 70656 BARRIO RICARDO PALMA | 1 | 1.14 | | |
| | IEP 70718 VILLA DEL LAGO | 1 | 1.14 | | |
| | IEP 70803 SAN ANTONIO DE PADUA | 1 | 1.14 | | |
| | IEP 70808 APLICACION ISP | 1 | 1.14 | | |
| | Inicial | 207 JOSE ANTONIO ENCINAS | 1 | 1.14 | |
| 193 CLUB DE LEONES | | 1 | 1.14 | 5 | 5.68 |
| 196 GLORIOSO SAN CARLOS | | 1 | 1.14 | | |



| | | | | |
|------------------------------------|----|--------|----|--------|
| 285 GRAN UNIDAD ESCOLAR SAN CARLOS | 1 | 1.14 | | |
| BARRIO LAYCACOTA | 1 | 1.14 | | |
| Total | 88 | 100.00 | 88 | 100.00 |

Fuente: UGEL – PUNO, registros de los docentes de educación física de educación básica regular de la ciudad de Puno, 2018.

Elaborado: La investigadora.

El tamaño de la muestra se determinó siguiendo las recomendaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2014).

a) Tamaño del universo: 88

b) Error máximo aceptable: 1%

c) Porcentaje estimado de la muestra: 50%

d) Nivel deseado de confianza: 99%

El cálculo se realizó en base al software estadístico Decision Analyst STATS TM 2.0., sugerido por Hernández et al. (2014).

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{Ne^2 + Z^2 \cdot pq}$$

El cálculo de la muestra, se dio en función a la siguiente formula:

n = Tamaño de la muestra.

Z = Nivel de confianza.

p = Variabilidad positiva (probabilidad de éxito).

q = Variabilidad negativa (probabilidad de fracaso).

N = Tamaño de población.

e = precisión o error

Luego del cálculo realizado, la muestra para el estudio es de 88 docentes.



3.5. DISEÑO ESTADÍSTICO

La investigación planteada es de tipo no experimental, de diseño transaccional descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), se busca identificar las características del feedback facilitado por docentes de educación física y psicomotricidad de educación básica regular y establecer los aspectos problemáticos que se manifiestan en ella.

3.6. PROCEDIMIENTO

El instrumento utilizado para la obtención de datos es el Cuestionario de Feedback facilitado por profesores de educación física (Challco, M., 2017).

La validez estadística de la confiabilidad del instrumento lo realizó mediante el Alpha de Cronbach, por lo que la consistencia interna es de 0.80.

Los datos fueron recolectados, mediante la aplicación del cuestionario cuyo responsable fue el investigador, se consideró el tiempo de 10 a 20 min en la labor Institucional Educativa de cada docente de Educación Física de la ciudad de Puno, enseguida se explicó previamente algunas orientaciones protocolares para el correcto llenado.

Una vez recolectada los datos se hizo a un vaciado al SPSS luego se clasificó los datos de acuerdo a los tres niveles de Educación Básica Regular y también las dimensiones de la investigación, agrupándolas en el programa estadístico SPSS (Paquete Estadístico de Ciencias Sociales), luego de obtener los datos se elaboró tablas de los resultados obtenidos para darles interpretación, las cuales permitieron comprobar la frecuencia del feedback facilitado.

Finalmente se obtuvieron los datos.



3.7. VARIABLES

Tabla 3.

Operacionalización de variable.

| Variable | Dimensiones | Ítems |
|--|--|-----------------------------|
| Feedback facilitado por docentes de educación física y psicomotricidad | Identificar la dirección del feedback | 1,2 |
| | facilitado. | |
| | Identificar el objetivo de la feedback | 3, 4. 5. 6 |
| | facilitado. | |
| | Identificar los tipos de feedback | 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 |
| | facilitado. | |
| | Identificar la forma de la feedback | 15, 16, 17 |
| | facilitado. | |
| | Identificar el momento de la | 18, 19, 20, 21 |
| | feedback facilitado. | |
| | Identificar la manera cómo | 22, 23. 24 |
| | dirigida la feedback facilitado | |

Fuente: Operacionalización de variable.

3.8. ANALISIS DE RESULTADOS

Para el procedimiento de análisis de datos se tomó en cuenta el análisis estadístico descriptivo, del cual se utilizó únicamente el análisis porcentual.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. RESULTADOS

4.1.1. Respecto al primer objetivo específico del nivel inicial, primaria y secundaria:

Identificar la dirección del feedback facilitado.

Tabla 4.

Dirección del feedback facilitado en el nivel inicial.

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|--------------|------------|------------|
| Válido | casi siempre | 1 | 20,0 |
| | siempre | 4 | 80,0 |
| Total | | 5 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario de feedback facilitado a docentes de educación física (CFFDEF) de la EBR.
Elaboración: La investigadora.

Interpretación:

En la tabla 4 y figura número 3 muestran los resultados de la aplicación del CFFDEF, con respecto a la dimensión dirección del feedback facilitado en el nivel inicial, se observa que el 80% de docentes de educación física del nivel inicial realizan siempre el feedback en sus horas de clase, mientras que el 20% de los mismos realizan casi siempre el feedback.

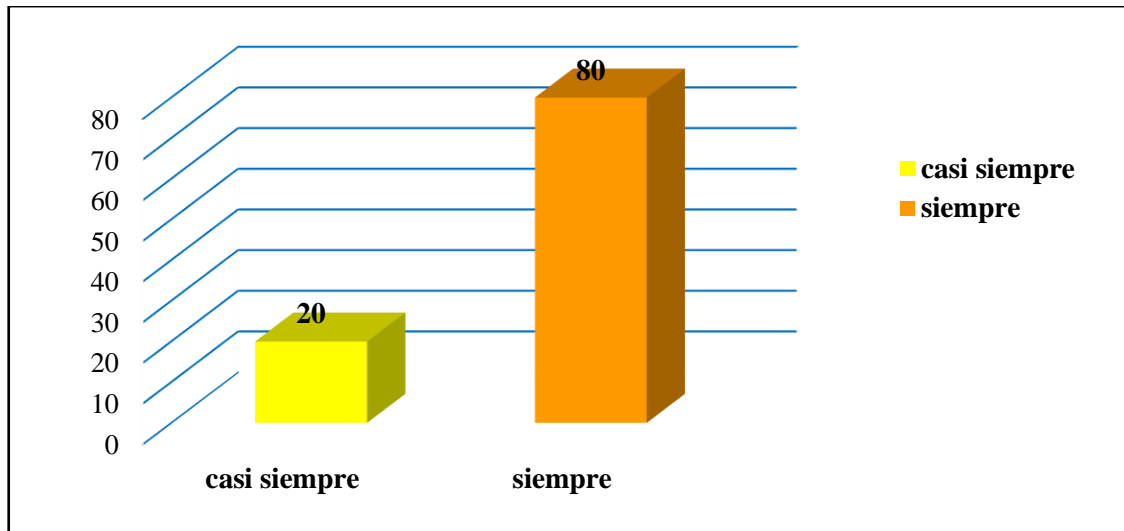


Figura 3. Dirección del feedback facilitado en el nivel inicial.

Fuente: Tabla 4.

Elaboración: La investigadora

Tabla 5.

Dirección del feedback facilitado en el nivel primaria.

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|--------------|------------|--------------|
| Válido | A veces | 3 | 5,9 |
| | Casi siempre | 19 | 37,3 |
| | Siempre | 29 | 56,9 |
| | Total | 51 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario de feedback facilitado a docentes de educación física (CFFDEF) de la EBR.

Elaboración: La investigadora.

Interpretación:

En la tabla 5 y figura número 4 muestran los resultados de la aplicación del CFFDEF, con respecto a la dimensión dirección del feedback facilitado en el nivel primaria, se observa que el 56,9% de docentes de educación física del nivel primaria siempre realizan el feedback en sus horas de clase, mientras que el 37,3% casi siempre realizan el feedback y el 5,9% solo a veces lo realizan.

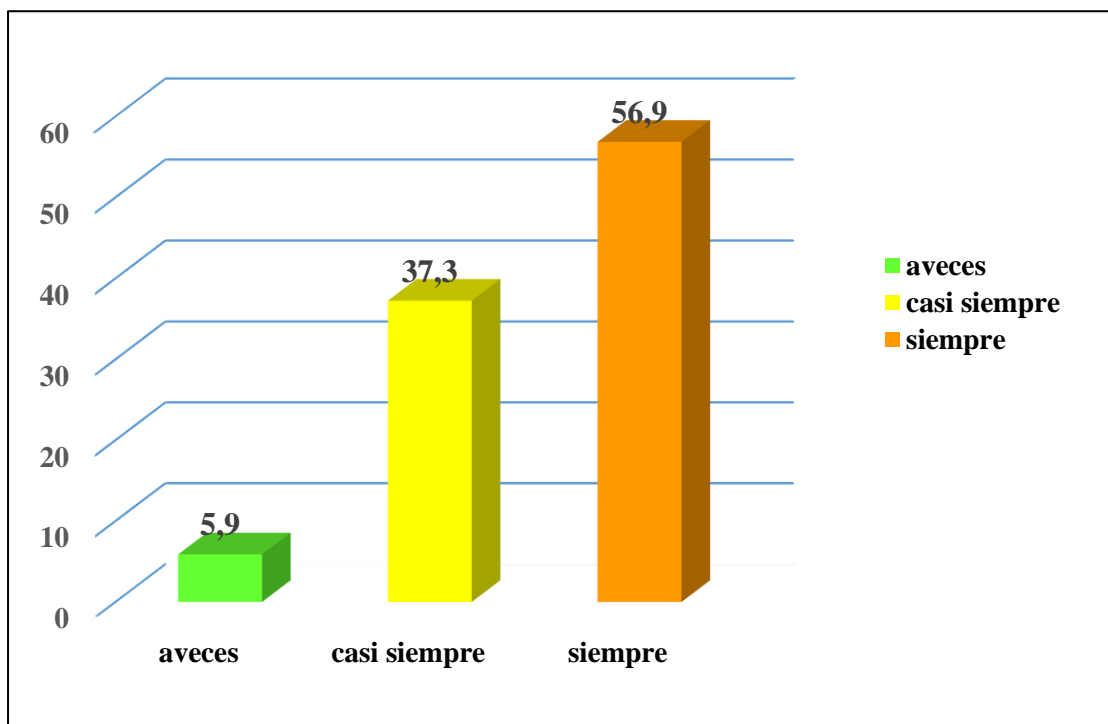


Figura 4. Dirección del feedback facilitado en el nivel primaria.

Fuente: Tabla 5.

Elaboración: La investigadora.

Tabla 6.

Dirección del feedback facilitado en el nivel secundaria.

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|--------------|------------|------------|
| Válido | casi siempre | 11 | 34,4 |
| | siempre | 21 | 65,6 |
| Total | | 32 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario de feedback facilitado a docentes de educación física (CFFDEF) de la EBR.

Elaboración: La investigadora.

Interpretación:

En la tabla 6 y figura número 5 muestran los resultados de la aplicación del CFFDEF, con respecto a la dimensión de dirección del feedback facilitado en el nivel secundaria, se observa que el 65,6 de docentes de educación física del nivel secundaria realizan siempre el feedback en sus horas de clase, mientras que el 34,4% de los mismos realizan casi siempre el feedback.

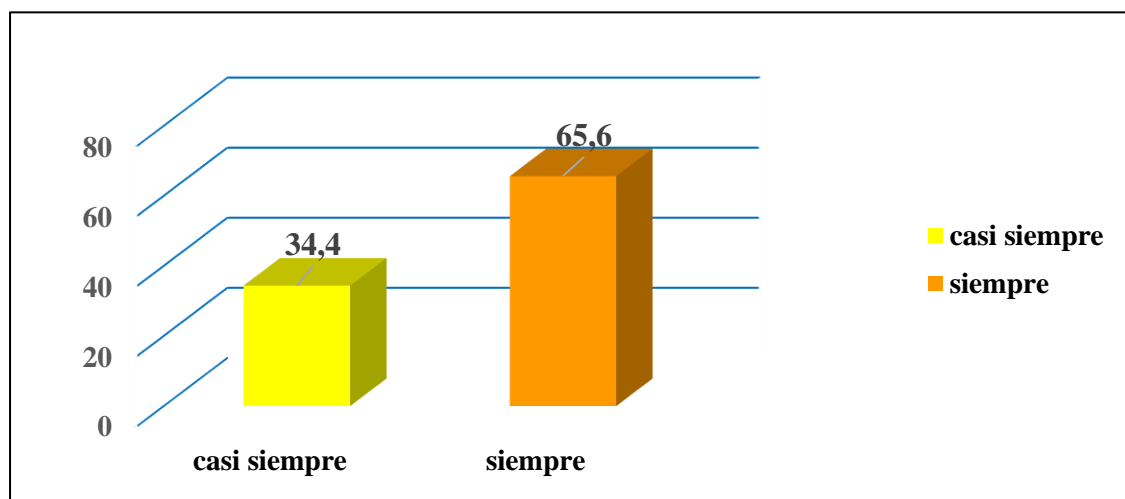


Figura 5. Dirección del feedback facilitado en el nivel secundaria

Fuente: Tabla 6.

Elaboración: La investigadora.

Tabla 7.

Dirección del feedback facilitado en los tres niveles de EBR.

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|--------------|------------|------------|
| Válido | A veces | 3 | 3,4 |
| | casi siempre | 31 | 35,2 |
| | siempre | 54 | 61,4 |
| | Total | 88 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario de feedback facilitado a docentes de educación física (CFFDEF) de la EBR.

Elaboración: La investigadora.

Interpretación:

En la tabla 7 y figura número 6 muestran los resultados de la aplicación del CFFDEF, con respecto a la dimensión de dirección del feedback facilitado en los tres niveles de EBR, se observa que el 61,4% de docentes de educación física realizan siempre el feedback en sus horas de clase, mientras que el 35,2% realizan casi siempre el feedback, y el 3,4% solo realizan a veces.

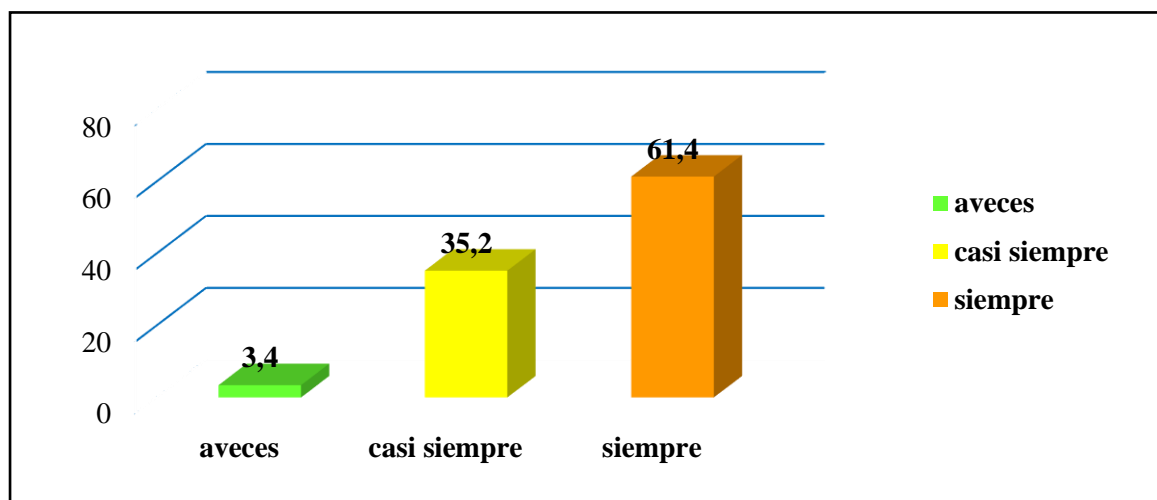


Figura 6 Dirección del feedback facilitado en los tres niveles de EBR.

Fuente: Tabla 7

Elaboración: La investigadora.



4.1.2. Respecto al segundo objetivo específico del nivel inicial, primaria y secundaria:

Identificar el objetivo de la feedback facilitado.

Tabla 8.

Objetivo del feedback facilitado en el nivel inicial.

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|--------------|------------|------------|
| | A veces | 1 | 20,0 |
| Válido | casi siempre | 4 | 80,0 |
| | Total | 5 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario de feedback facilitado a docentes de educación física (CFFDEF) de la EBR.

Elaboración: La investigadora.

Interpretación:

En la tabla 8 y figura número 7 muestran los resultados de la aplicación del CFFDEF, con respecto a la dimensión del objetivo del feedback facilitado en el nivel inicial, se observa que el 80% de docentes de educación física realizan casi siempre el feedback en sus horas de clase, mientras que el 20% solo realizan a veces.

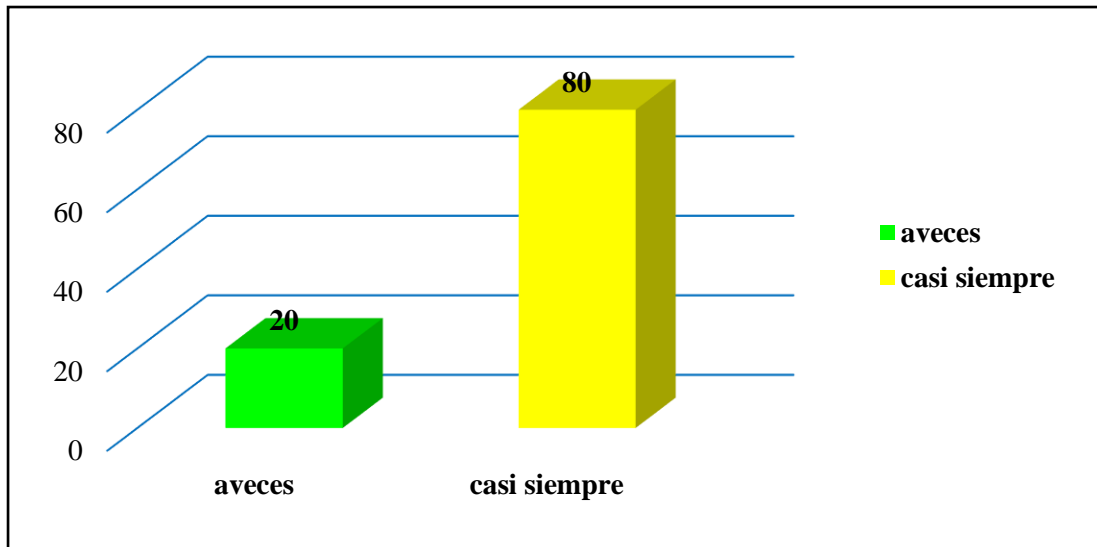


Figura 7. Objetivo del feedback facilitado en el nivel inicial.

Fuente: Tabla 8.

Elaboración: La investigadora.

Tabla 9.

Objetivo del feedback facilitado en el nivel primaria.

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|--------------|------------|--------------|
| Válido | A veces | 3 | 5,9 |
| | casi siempre | 36 | 70,6 |
| | siempre | 12 | 23,5 |
| | Total | 51 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario de feedback facilitado a docentes de educación física (CFFDEF) de la EBR.

Elaboración: La investigadora.

Interpretación:

En la tabla 9 y figura número 8 muestran los resultados de la aplicación del CFFDEF, con respecto a la dimensión del objetivo de feedback facilitado en el nivel primaria, se observa que el 70,6% de docentes de educación física del nivel primaria casi siempre realizan el feedback en sus horas de clase, mientras que el 23,5% siempre realizan el feedback y el 5,9% solo a veces lo realizan.

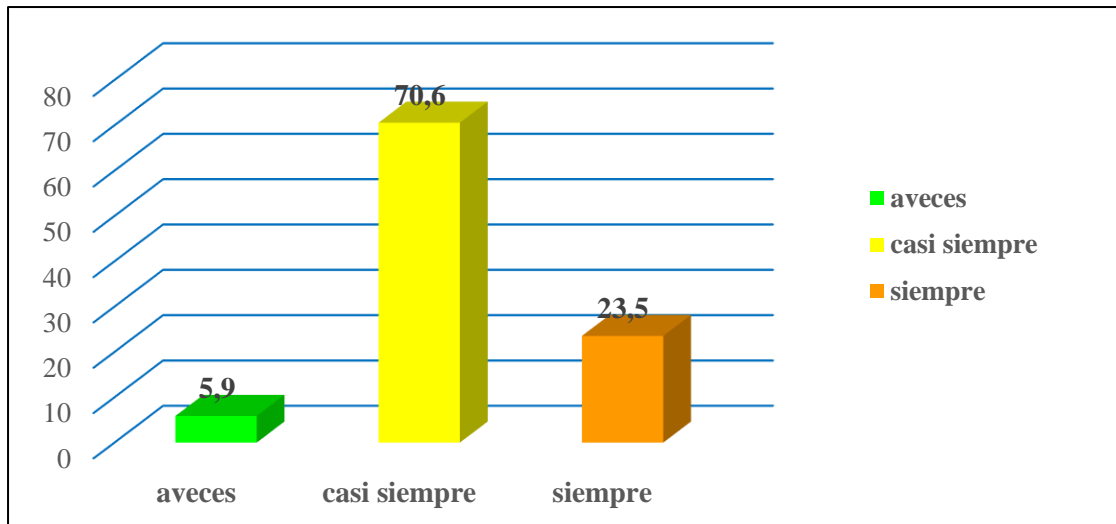


Figura 8. Objetivo del feedback facilitado en el nivel primaria.

Fuente: Tabla 9.

Elaboración: La investigadora.

Tabla 10.

Objetivo del feedback facilitado en el nivel secundaria.

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|--------------|------------|------------|
| Válido | A veces | 3 | 9,4 |
| | casi siempre | 23 | 71,9 |
| | siempre | 6 | 18,8 |
| | Total | 32 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario de feedback facilitado a docentes de educación física (CFFDEF) de la EBR.

Elaboración: La investigadora.

Interpretación:

En la tabla 10 y figura número 9 muestran los resultados de la aplicación del CFFDEF, con respecto a la dimensión del objetivo de feedback facilitado en el nivel secundaria, se observa que el 71,9% de docentes de educación física del nivel secundaria casi siempre realizan el feedback en sus horas de clase, mientras que el 18,8% siempre realizan el feedback y el 9,4% solo a veces lo realizan.

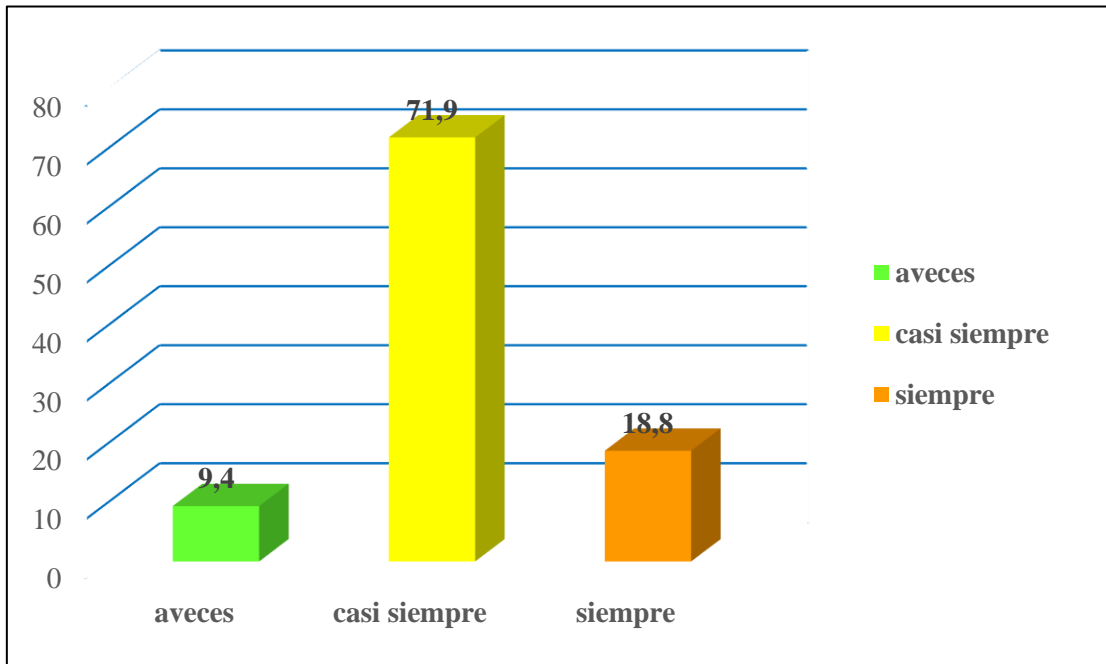


Figura 9. Objetivo del feedback facilitado en el nivel secundaria.

Fuente: Tabla 10.

Elaboración: La investigadora.

Tabla 11.

Objetivo del feedback facilitado en los tres niveles de EBR.

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|--------------|------------|--------------|
| Válido | A veces | 7 | 8,0 |
| | Casi siempre | 63 | 71,6 |
| | Siempre | 18 | 20,5 |
| | Total | 88 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario de feedback facilitado a docentes de educación física (CFFDEF) de la EBR.

Elaboración: La investigadora.

Interpretación:

En la tabla 11 y figura número 10 muestran los resultados de la aplicación del CFFDEF, con respecto a la dimensión del objetivo de feedback facilitado en los tres niveles de EBR, se observa que el 71,6% de docentes de educación física realizan casi siempre el feedback poniendo en conocimiento de posibles consecuencias, realizando diagnósticos a las acciones motrices realizados por los estudiantes; por otro, informan detalladamente, cómo realizar las acciones motrices en sus horas de clase, mientras que el 20,5% realizan siempre el feedback, y el 8,0% solo realizan a veces.

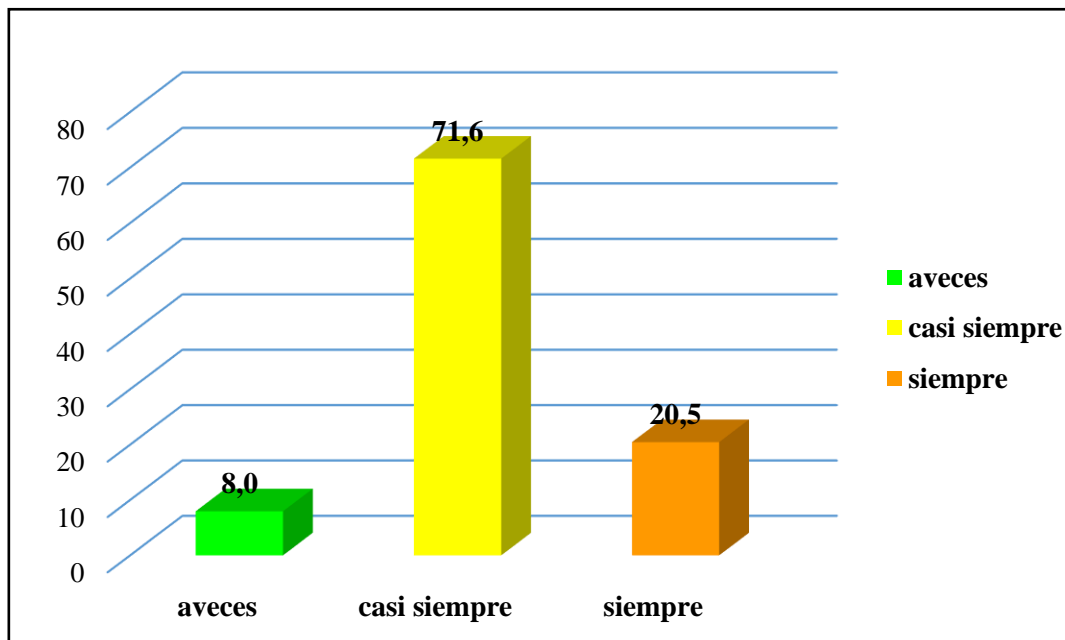


Figura 10. Objetivo del feedback facilitado en los tres niveles de EBR.

Fuente: Tabla 11

Elaboración: La investigadora.

4.1.3. Respecto al tercer objetivo específico del nivel inicial, primaria y secundaria:

Identificar los tipos de feedback facilitado.

Tabla 12.

Tipo del feedback facilitado en el nivel inicial.

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|---------|------------|------------|
| Válido | Nunca | 1 | 20,0 |
| | A veces | 4 | 80,0 |
| | Total | 5 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario de feedback facilitado a docentes de educación física (CFFDEF) de la EBR.

Elaboración: La investigadora.

Interpretación:

En la tabla 12 y figura número 11 muestran los resultados de la aplicación del CFFDEF, con respecto a la dimensión del tipo de feedback facilitado en el nivel inicial, se observa que el 80% de docentes de educación física realizan a veces el feedback en sus horas de clase, mientras que el 20% nunca realizan.

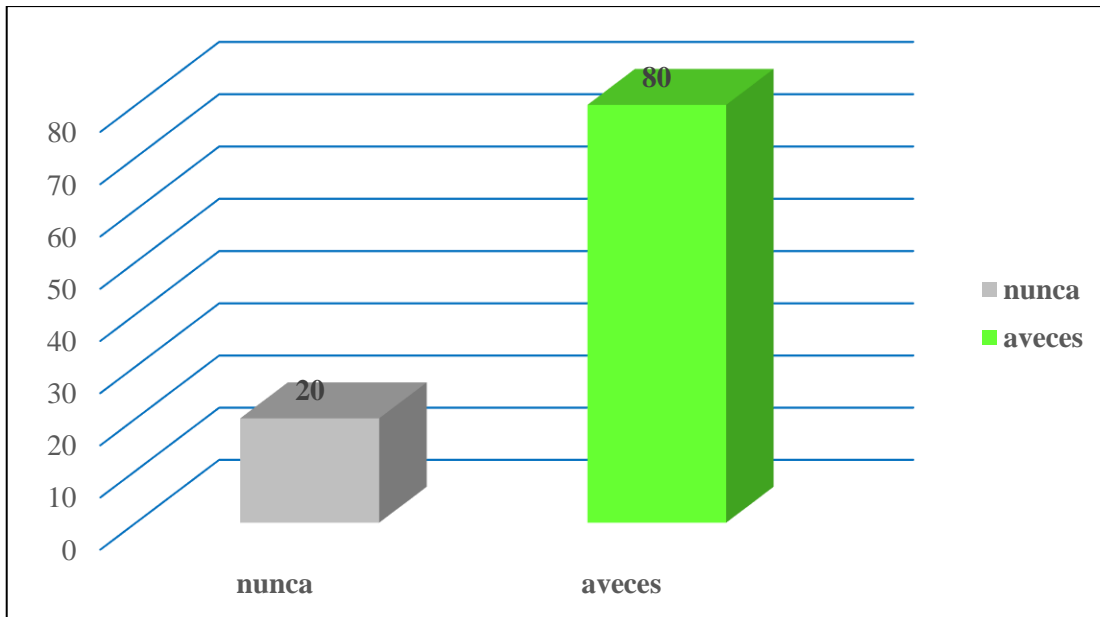


Figura 11. Tipo del feedback facilitado en el nivel inicial.

Fuente: Tabla 12.

Elaboración: La investigadora.

Tabla 13.

Tipo del feedback facilitado en el nivel primaria.

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|--------------|------------|------------|
| Válido | Nunca | 2 | 3,9 |
| | A veces | 44 | 86,3 |
| | Casi siempre | 4 | 7,8 |
| | Siempre | 1 | 2,0 |
| | Total | 51 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario de feedback facilitado a docentes de educación física (CFFDEF) de la EBR.

Elaboración: La investigadora.

Interpretación:

En la tabla 13 y figura número 12 muestran los resultados de la aplicación del CFFDEF, con respecto a la dimensión del tipo de feedback facilitado en el nivel primaria, se observa que el 86,3% de docentes de educación física del nivel primaria a veces realizan el feedback en sus horas de clase, mientras que el 7,8% casi siempre realizan el feedback, por el otro lado el 3,9% nunca realizan y el 2,0% siempre lo realizan.

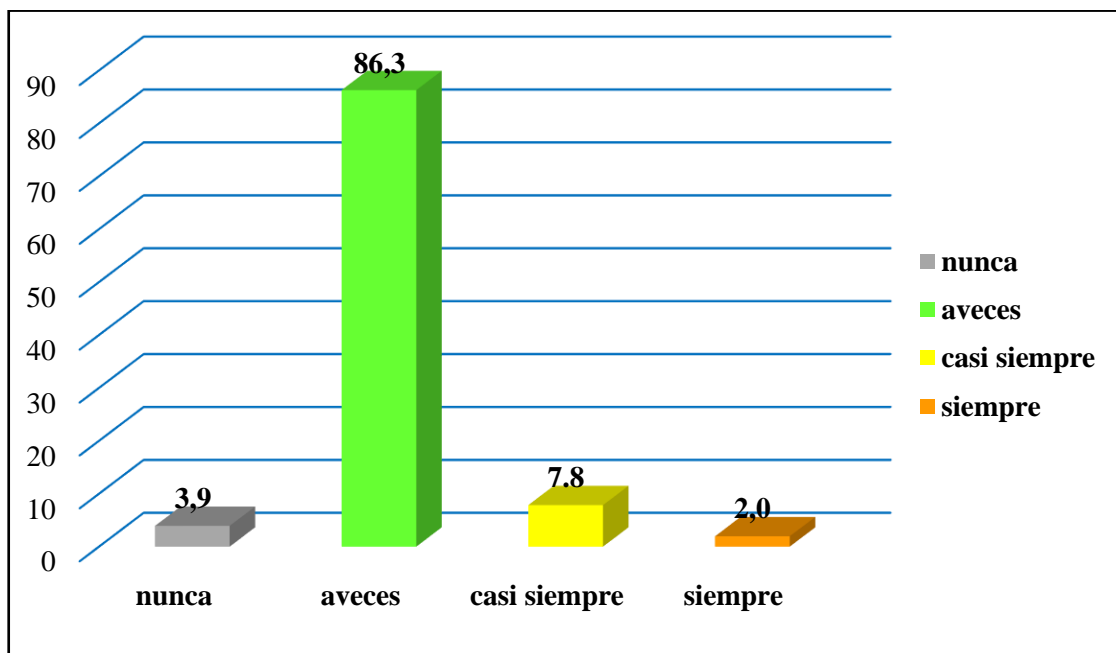


Figura 12. Tipo del feedback facilitado en el nivel primaria.

Fuente: Tabla 13.

Elaboración: La investigadora.

Tabla 14.

Tipo del feedback facilitado en el nivel secundaria.

| | Frecuencia | Porcentaje | |
|--------|--------------|------------|-------|
| Válido | A veces | 27 | 84,4 |
| | Casi siempre | 4 | 12,5 |
| | Siempre | 1 | 3,1 |
| | Total | 32 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario de feedback facilitado a docentes de educación física (CFFPEF) de la EBR.
Elaboración: La investigadora.

Interpretación:

En la tabla 14 y figura número 13 muestran los resultados de la aplicación del CFFPEF, con respecto a la dimensión del tipo de feedback facilitado en el nivel secundaria, se observa que el 84,4% de docentes de educación física del nivel secundaria a veces realizan el feedback en sus horas de clase, mientras que el 12,5% casi siempre realizan el feedback y el 3,1% siempre lo realizan.

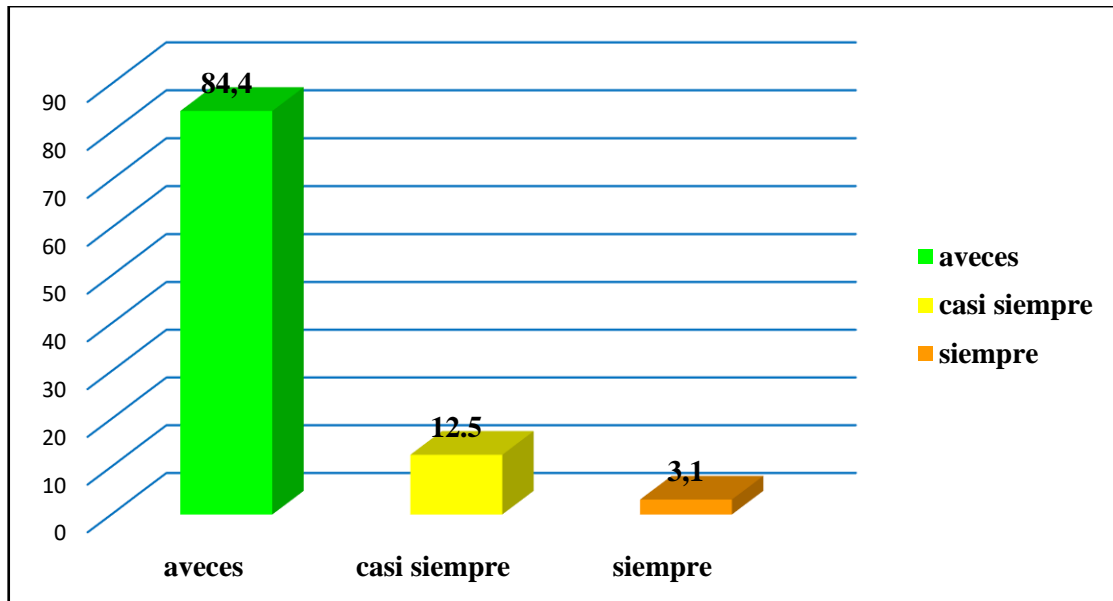


Figura 13. Tipo del feedback facilitado en el nivel secundaria.

Fuente: Tabla 14.

Elaboración: La investigadora.

Tabla 15.

Tipo del feedback facilitado en los tres niveles de EBR.

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|--------------|------------|------------|
| Válido | Nunca | 3 | 3,4 |
| | A veces | 75 | 85,2 |
| | Casi siempre | 8 | 9,1 |
| | Siempre | 2 | 2,3 |
| | Total | 88 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario de feedback facilitado a docentes de educación física (CFPPEF) de la EBR.

Elaboración: La investigadora.

Interpretación:

En la tabla 15 y figura número 14 muestran los resultados de la aplicación del CFFPEF, con respecto a la dimensión del tipo de feedback facilitado en los tres niveles de EBR, se observa que el 85,2% de docentes de educación física solo a veces realizan el feedback a los estudiantes, felicitándolos por determinadas acciones motrices como también informando sin hacerle sentir mal o bien, esporádicamente apruebo indicando excelente o desapruebo indicándoles mal dentro de sus horas de clase, mientras que el 9,1% casi siempre realizan el feedback, por el otro lado el 3,4% nunca realizan y el 2,3% siempre lo realizan.

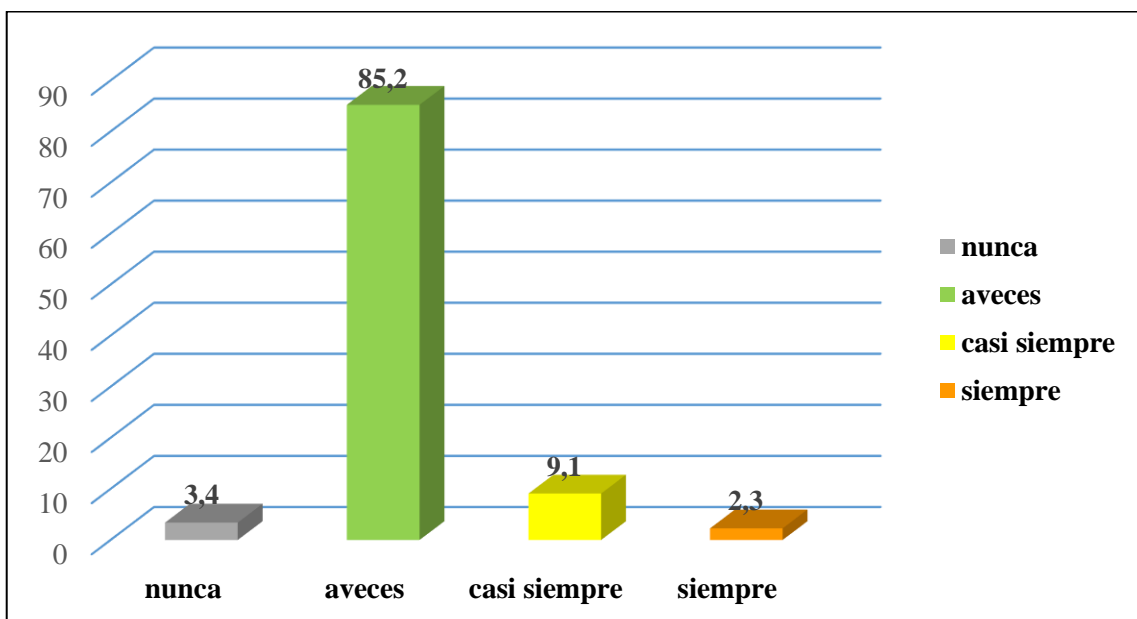


Figura 14. Tipo del feedback facilitado en los tres niveles de EBR.

Fuente: Tabla 15.

Elaboración: La investigadora.

4.1.4. Respecto al cuarto objetivo específico del nivel inicial, primaria y secundaria:

Identificar la forma de la feedback facilitado.

Tabla 16.

Forma del feedback facilitado en el nivel inicial.

| | Frecuencia | Porcentaje | |
|--------|--------------|------------|-------|
| Válido | A veces | 1 | 20,0 |
| | Casi siempre | 3 | 60,0 |
| | Siempre | 1 | 20,0 |
| | Total | 5 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario de feedback facilitado a docentes de educación física (CFFDEF) de la EBR.

Elaboración: La investigadora.

Interpretación:

En la tabla 16 y figura número 15 muestran los resultados de la aplicación del CFFDEF, con respecto a la dimensión de la forma del feedback facilitado en el nivel inicial, se observa que el 60% de docentes de educación física del nivel secundaria casi siempre realizan el feedback en sus horas de clase, mientras que el 20% siempre realizan el feedback y el 20% solo a veces lo realizan.

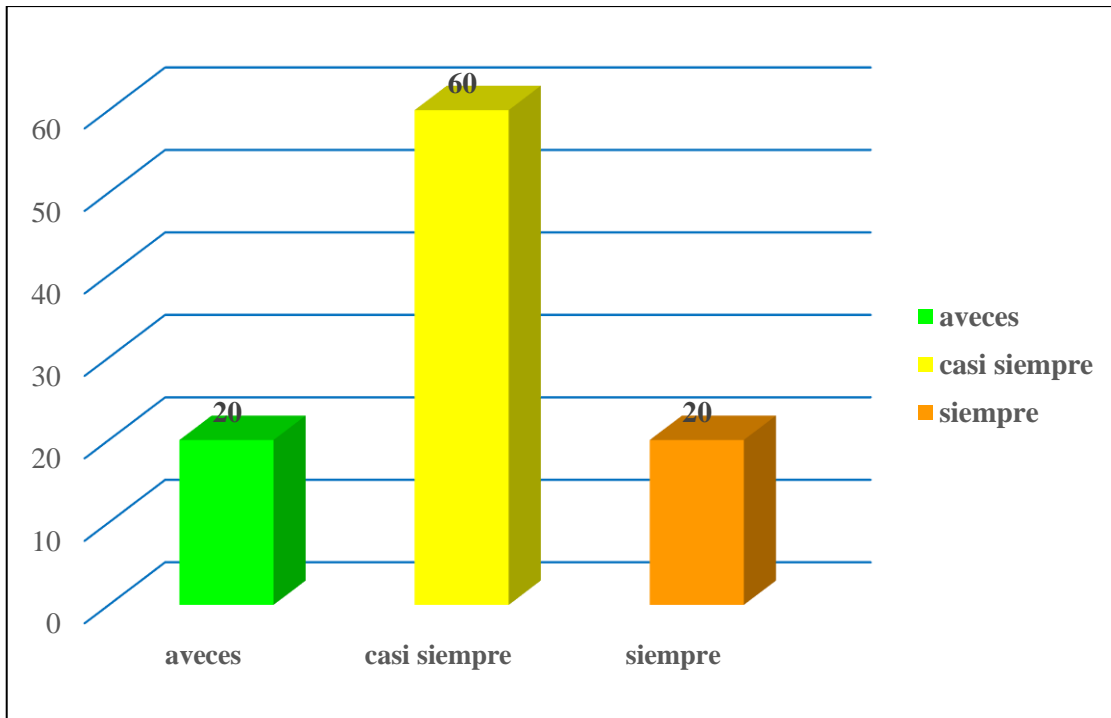


Figura 15. Forma del feedback facilitado en el nivel inicial.

Fuente: Tabla 16.

Elaboración: La investigadora.

Tabla 17.

Forma del feedback facilitado en el nivel primaria.

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|--------------|------------|------------|
| Válido | Nunca | 1 | 2,0 |
| | A veces | 7 | 13,7 |
| | Casi siempre | 31 | 60,8 |
| | Siempre | 12 | 23,5 |
| Total | | 51 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario de feedback facilitado a docentes de educación física (CFFDEF) de la EBR.

Elaboración: La investigadora.

Interpretación:

En la tabla 17 y figura número 16 muestran los resultados de la aplicación del CFFDEF, con respecto a la dimensión de la forma del feedback facilitado en el nivel primaria, se observa que el 60,8% de docentes de educación física del nivel primaria casi siempre realizan el feedback en sus horas de clase, mientras que el 23,5% siempre realizan el feedback, por el otro lado el 13,7% solo a veces realizan y el 2,0% nunca lo realizan.

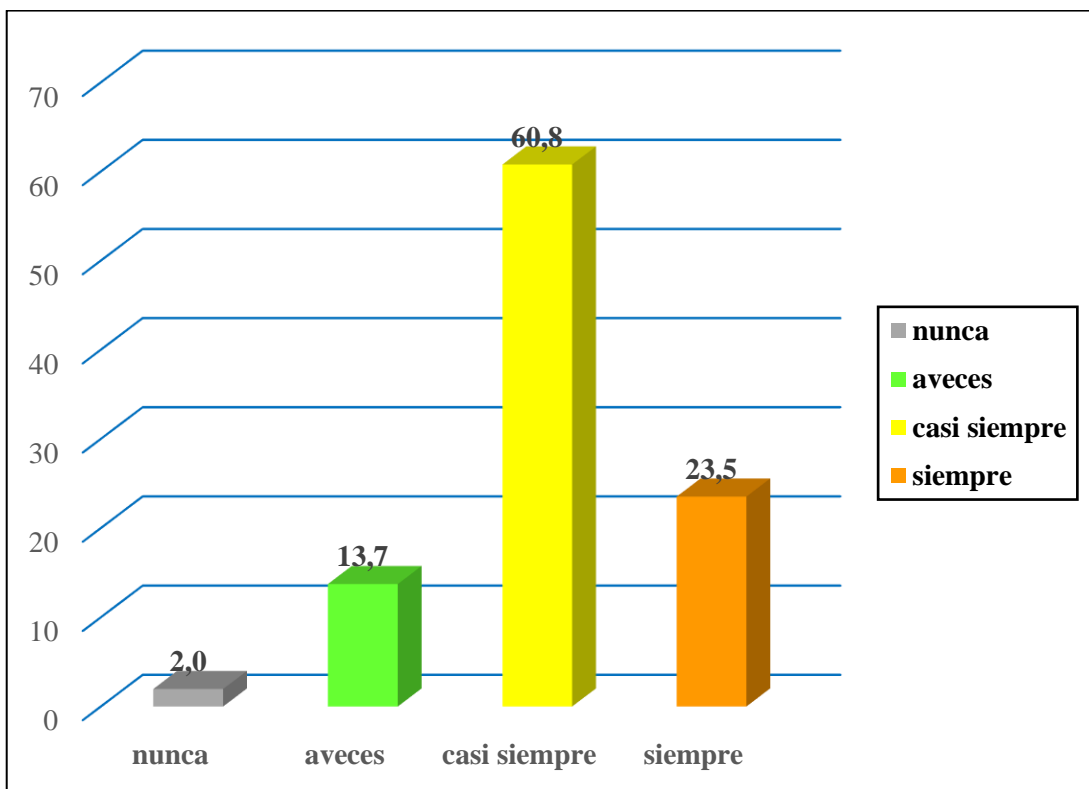


Figura 16. Forma del feedback facilitado en el nivel primaria.

Fuente: Tabla 17.

Elaboración: La investigadora.

Tabla 18.

Forma del feedback facilitado en el nivel secundaria.

| | Frecuencia | Porcentaje | |
|--------|--------------|------------|-------|
| Válido | A veces | 3 | 9,4 |
| | Casi siempre | 21 | 65,6 |
| | Siempre | 8 | 25,0 |
| | Total | 32 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario de feedback facilitado a docentes de educación física (CFFDEF) de la EBR.

Elaboración: La investigadora.

Interpretación:

En la tabla 18 y figura número 17 muestran los resultados de la aplicación del CFFDEF, con respecto a la dimensión de la forma del feedback facilitado en el nivel secundaria, se observa que el 65.6% de docentes de educación física del nivel secundaria casi siempre realizan el feedback en sus horas de clase, mientras que el 25% siempre realizan el feedback y el 9,4% solo a veces lo realizan.

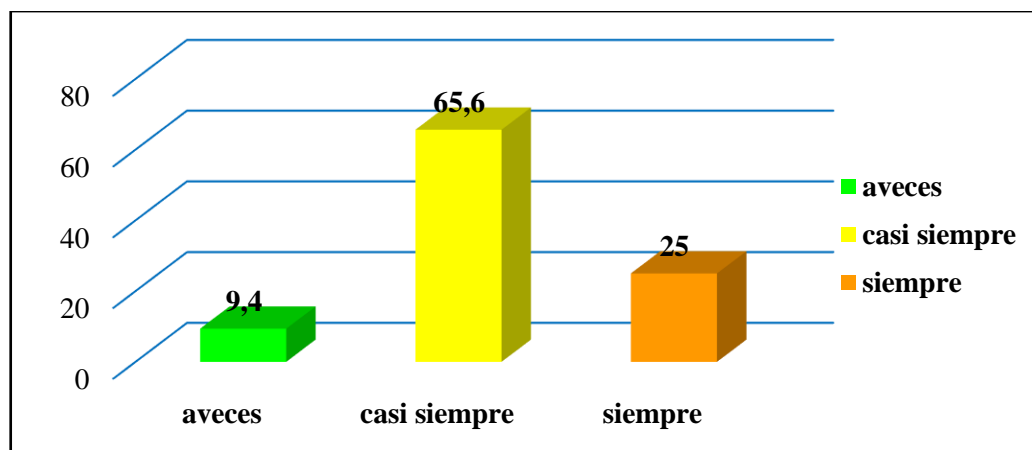


Figura 17. Forma del feedback facilitado en el nivel secundaria.

Fuente: Tabla 18.

Elaboración: La investigadora.

Tabla 19.

Forma del feedback facilitado en los tres niveles de EBR.

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|--------------|------------|------------|
| Válido | Nunca | 1 | 1,1 |
| | A veces | 11 | 12,5 |
| | Casi siempre | 55 | 62,5 |
| | Siempre | 21 | 23,9 |
| | Total | 88 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario de feedback facilitado a docentes de educación física (CFFDEF) de la EBR.
Elaboración: La investigadora.

Interpretación:

En la tabla 19 y figura número 18 muestran los resultados de la aplicación del CFFDEF, con respecto a la dimensión de la forma del feedback facilitado en los tres niveles de EBR, se observa que el 62.5% de docentes de educación física casi siempre realizan el feedback a los estudiantes informando mediante gestos, imágenes utilizando el lenguaje verbal, no verbal y ambos juntos dentro de sus horas de clase, clase, mientras que el 23,9% siempre realizan el feedback, por el otro lado el 12,5% solo a veces realizan y el 1,1% nunca lo realizan.

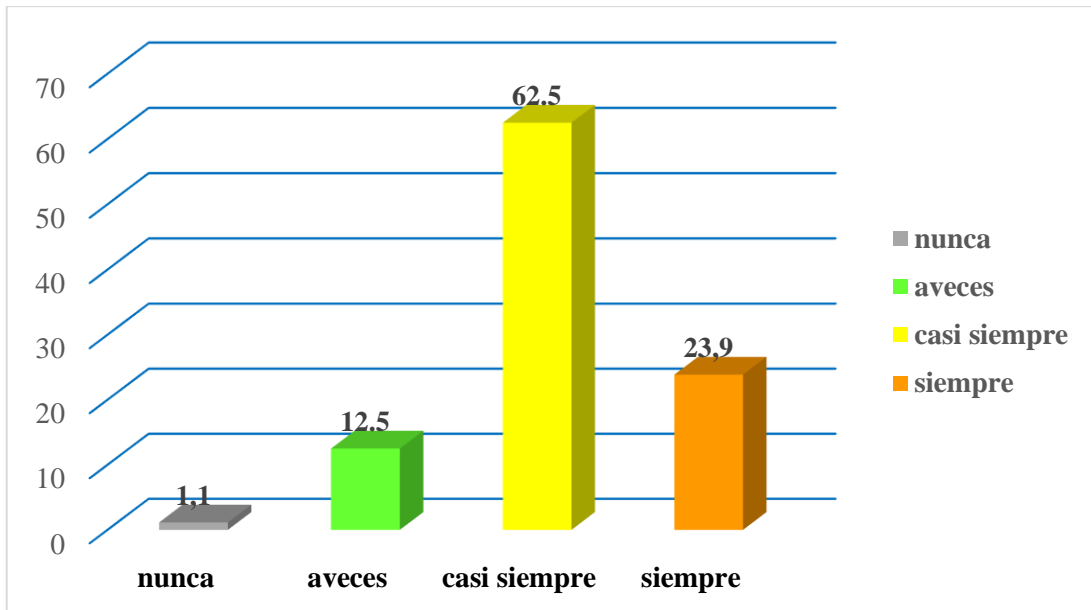


Figura 18. Forma del feedback facilitado en los tres niveles de EBR.

Fuente: Tabla 19

Elaboración: La investigadora.

4.1.5. Respecto al quinto objetivo específico del nivel inicial, primaria y secundaria:

Identificar el momento de la feedback facilitado.

Tabla 20.

Momento del feedback facilitado en el nivel inicial.

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|--------------|------------|------------|
| Válido | Casi siempre | 5 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario de feedback facilitado a docentes de educación física (CFFDEF) de la EBR.

Elaboración: La investigadora.

Interpretación:

En la tabla 20 y figura número 19 muestran los resultados de la aplicación del CFFDEF, con respecto a la dimensión momento del feedback facilitado en el nivel inicial, se observa que el 100% de docentes de educación física casi siempre realizan el feedback en sus horas de clase.

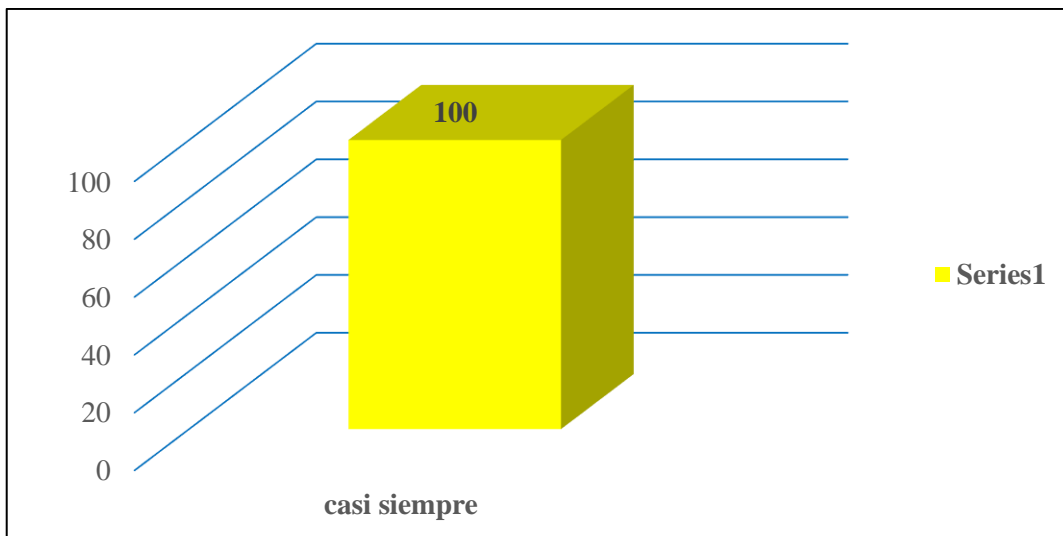


Figura 19. Momento del feedback facilitado en el nivel inicial.

Fuente: Tabla 20.

Elaboración: La investigadora.

Tabla 21.

Momento del feedback facilitado en el nivel primaria.

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|--------------|------------|--------------|
| Válido | A veces | 12 | 23,5 |
| | Casi siempre | 34 | 66,7 |
| | Siempre | 5 | 9,8 |
| | Total | 51 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario de feedback facilitado a docentes de educación física (CFFDEF) de la EBR.

Elaboración: La investigadora.

Interpretación:

En la tabla 21 y figura número 20 muestran los resultados de la aplicación del CFFDEF, con respecto a la dimensión momento del feedback facilitado en el nivel primaria, se observa que el 66.7% de docentes de educación física del nivel primaria casi siempre realizan el feedback en sus horas de clase, mientras que el 23,5% solo a veces realizan el feedback y el 9,8% siempre lo realizan.

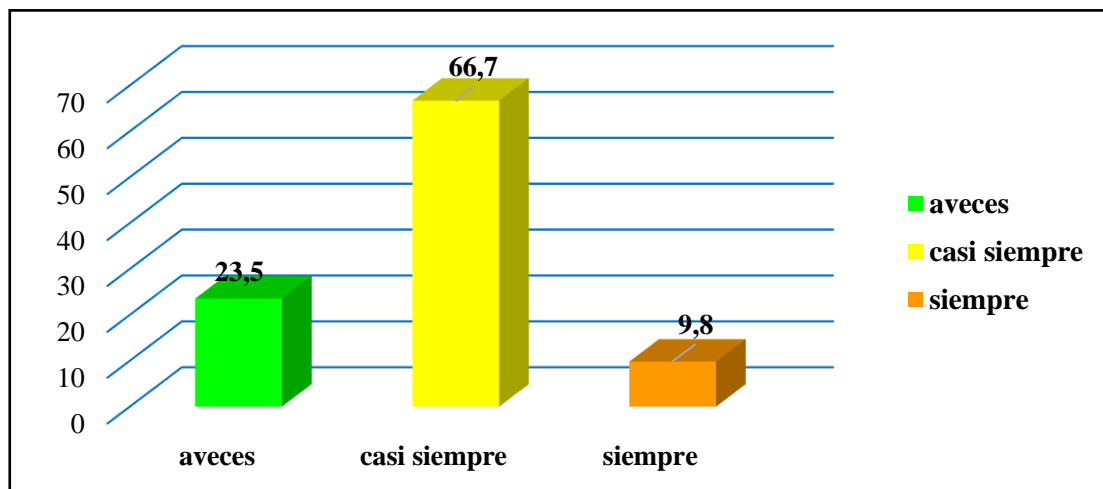


Figura 20. Momento del feedback facilitado en el nivel primaria.

Fuente: Tabla 21.

Elaboración: La investigadora.

Tabla 22.

Momento del feedback facilitado en el nivel secundaria.

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|--------------|------------|--------------|
| Válido | A veces | 4 | 12,5 |
| | Casi siempre | 26 | 81,3 |
| | Siempre | 2 | 6,3 |
| | Total | 32 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario de feedback facilitado a docentes de educación física (CFFDEF) de la EBR.

Elaboración: La investigadora.

Interpretación:

En la tabla 22 y figura número 21 muestran los resultados de la aplicación del CFFDEF, con respecto a la dimensión momento del feedback facilitado en el nivel secundaria, se observa que el 81,3% de docentes de educación física del nivel secundaria casi siempre realizan el feedback en sus horas de clase, mientras que el 12,5% solo a veces realizan el feedback y el 6,3% siempre lo realizan.

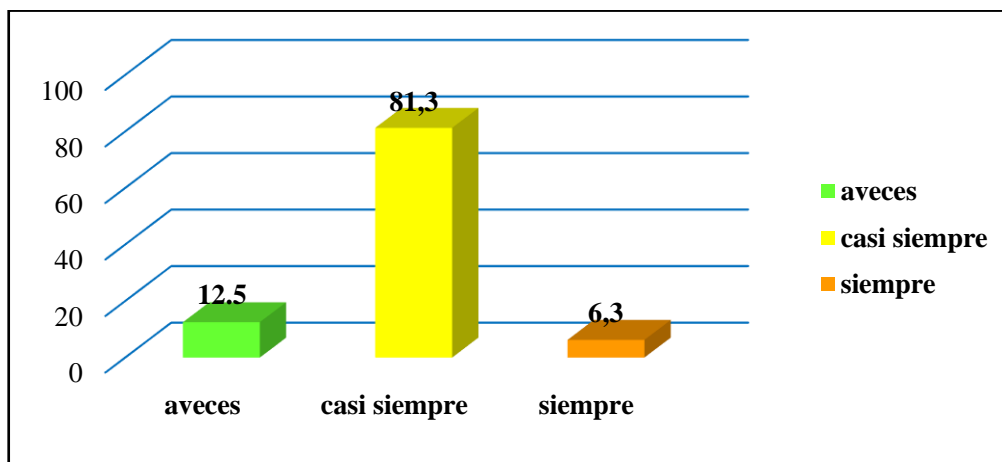


Figura 21. Momento del feedback facilitado en el nivel secundaria.

Fuente: Tabla 22.

Elaboración: La investigadora.

Tabla 23.

Momento del feedback facilitado en los tres niveles de EBR.

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|--------------|------------|------------|
| Válido | A veces | 16 | 18,2 |
| | Casi siempre | 65 | 73,9 |
| | Siempre | 7 | 8,0 |
| | Total | 88 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario de feedback facilitado a docentes de educación física (CFFDEF) de la EBR.

Elaboración: La investigadora.

Interpretación:

En la tabla 23 y figura número 22 muestran los resultados de la aplicación del CFFDEF, con respecto a la dimensión, momento del feedback facilitado en los tres niveles de EBR, se observa que el 73,9% de docentes de educación física casi siempre realizan el feedback antes y durante la realización de las acciones motrices. Por otro, regulan ocasionalmente sobre la realización de las acciones motrices al finalizar y pasado un tiempo en sus horas de clase, mientras que el 18,2% solo a veces realizan el feedback y el 8,0% siempre lo realizan.

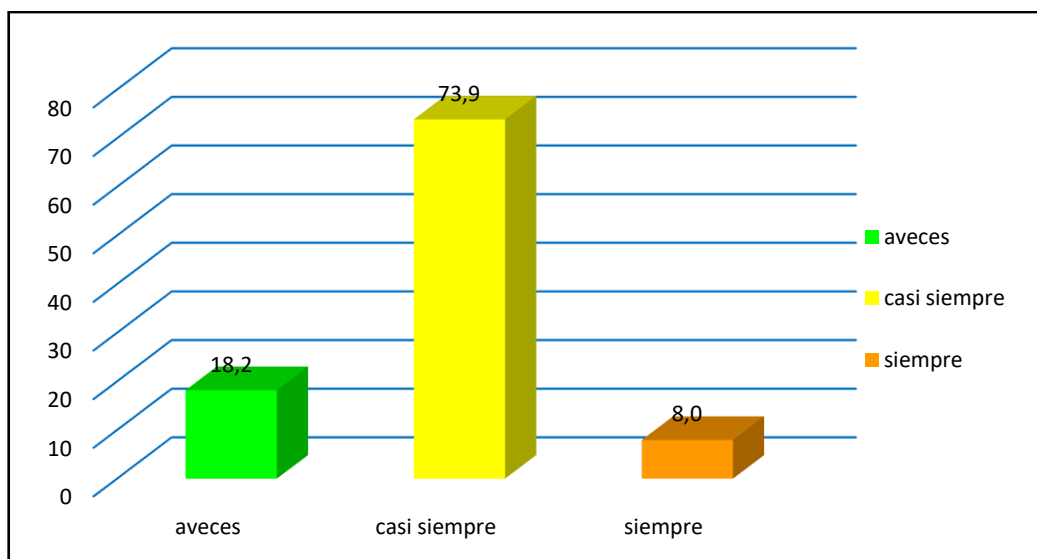


Figura 22. Momento del feedback facilitado en los tres niveles de EBR.

Fuente: Tabla 23.

Elaboración: La investigadora.

4.1.6. Respecto al sexto objetivo específico del nivel inicial, primaria y secundaria:

Identificar la manera cómo va dirigida la feedback facilitado.

Tabla 24.

Manera del feedback facilitado en el nivel inicial.

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|---------|------------|------------|
| Válido | A veces | 3 | 60,0 |
| | Siempre | 2 | 40,0 |
| Total | | 5 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario de feedback facilitado a docentes de educación física (CFFDEF) de la EBR.

Elaboración: La investigadora.

Interpretación:

En la tabla 24 y figura número 23 muestran los resultados de la aplicación del CFFDEF, con respecto a la dimensión manera del feedback facilitado en el nivel inicial, se observa que el 60% de docentes de educación física del nivel inicial solo a veces realizan el feedback en sus horas de clase, mientras que el 40% siempre lo realizan.

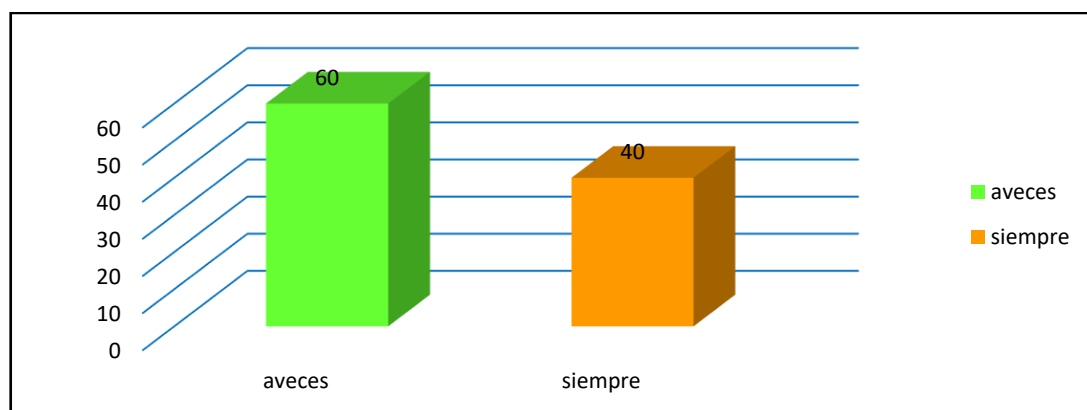


Figura 23. Manera del feedback facilitado en el nivel inicial.

Fuente: Tabla 24.

Elaboración: La investigadora.

Tabla 25.

Manera del feedback facilitado en el nivel primaria.

| | Frecuencia | Porcentaje | |
|--------|--------------|------------|-------|
| Válido | A veces | 9 | 17,6 |
| | Casi siempre | 25 | 49,0 |
| | Siempre | 17 | 33,3 |
| | Total | 51 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario de feedback facilitado a docentes de educación física (CFFDEF) de la EBR.

Elaboración: La investigadora.

Interpretación:

En la tabla 25 y figura número 24 muestran los resultados de la aplicación del CFFDEF, con respecto a la dimensión momento del feedback facilitado en el nivel primaria, se observa que el 49,0% de docentes de educación física del nivel primaria casi siempre realizan el feedback en sus horas de clase, mientras que el 33,3% siempre realizan el feedback y el 17,6% solo a veces lo realizan.

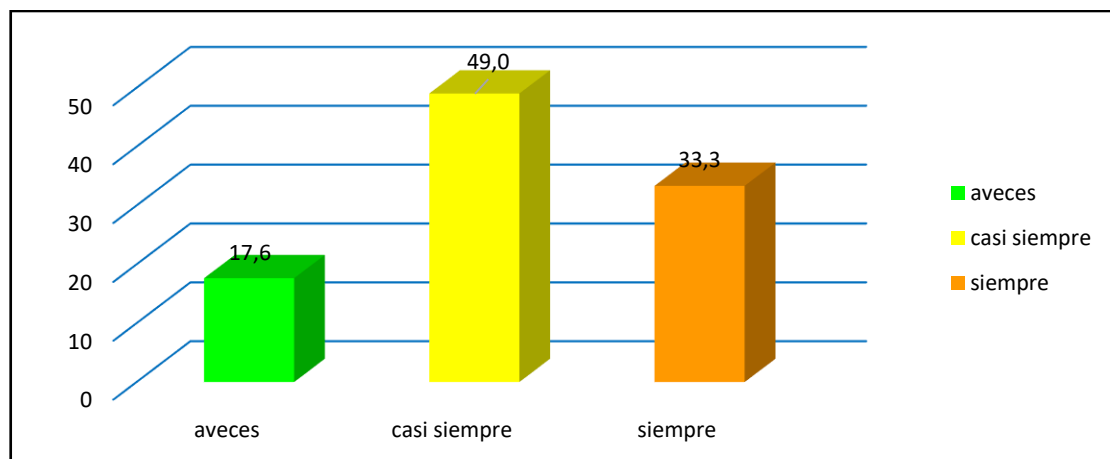


Figura 24. Manera del feedback facilitado en el nivel primaria.

Fuente: Tabla 25.

Elaboración: La investigadora.

Tabla 26.

Manera del feedback facilitado en el nivel secundaria.

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|--------------|------------|------------|
| Válido | A veces | 4 | 12,5 |
| | Casi siempre | 21 | 65,6 |
| | Siempre | 7 | 21,9 |
| Total | | 32 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario de feedback facilitado a docentes de educación física (CFFDEF) de la EBR.

Elaboración: La investigadora.

Interpretación:

En la tabla 26 y figura número 25 muestran los resultados de la aplicación del CFFDEF, con respecto a la dimensión manera del feedback facilitado en el nivel secundaria, se observa que el 65,6% de docentes de educación física del nivel secundaria casi siempre realizan el feedback en sus horas de clase, mientras que el 21,9% siempre realizan el feedback y el 12,5% solo a veces lo realizan.

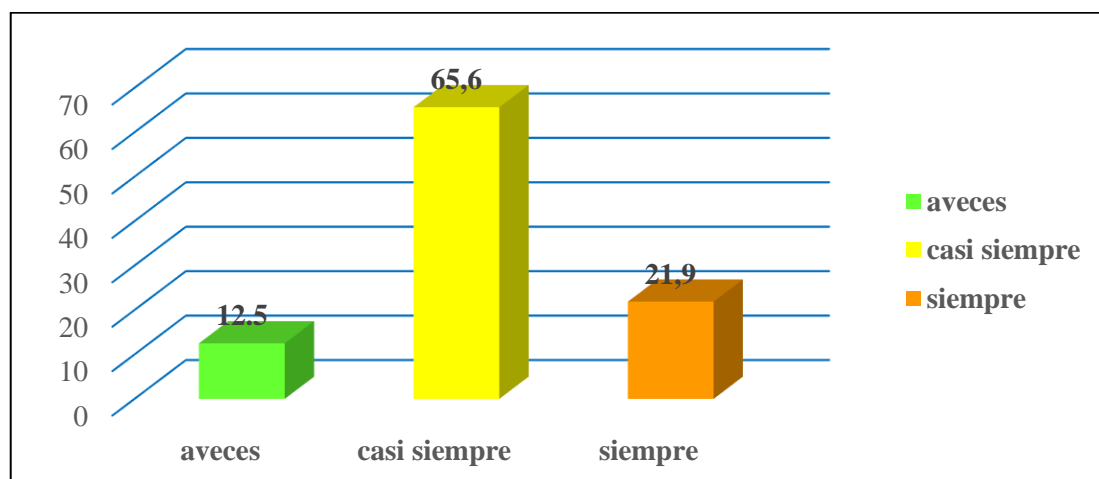


Figura 25. Manera del feedback facilitado en el nivel secundaria.

Fuente: Tabla 26.

Elaboración: La investigadora.

Tabla 27.

Manera del feedback facilitado en los tres niveles de EBR.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|--------------|------------|
| Válido | A veces | 16 |
| | Casi siempre | 46 |
| | Siempre | 26 |
| | Total | 88 |

Fuente: Cuestionario de feedback facilitado a docentes de educación física (CFFDEF) de la EBR.

Elaboración: La investigadora.

Interpretación:

En la tabla 27 y figura número 26 muestran los resultados de la aplicación del CFFDEF, con respecto a la dimensión, manera del feedback facilitado en los tres niveles de EBR, se observa que el 52,3 de docentes de educación física casi siempre realizan el feedback informando al grupo o clase e individualmente a los estudiantes en sus horas de clase, mientras que el 29,5% siempre realizan el feedback y el 18,2% solo a veces lo realizan.

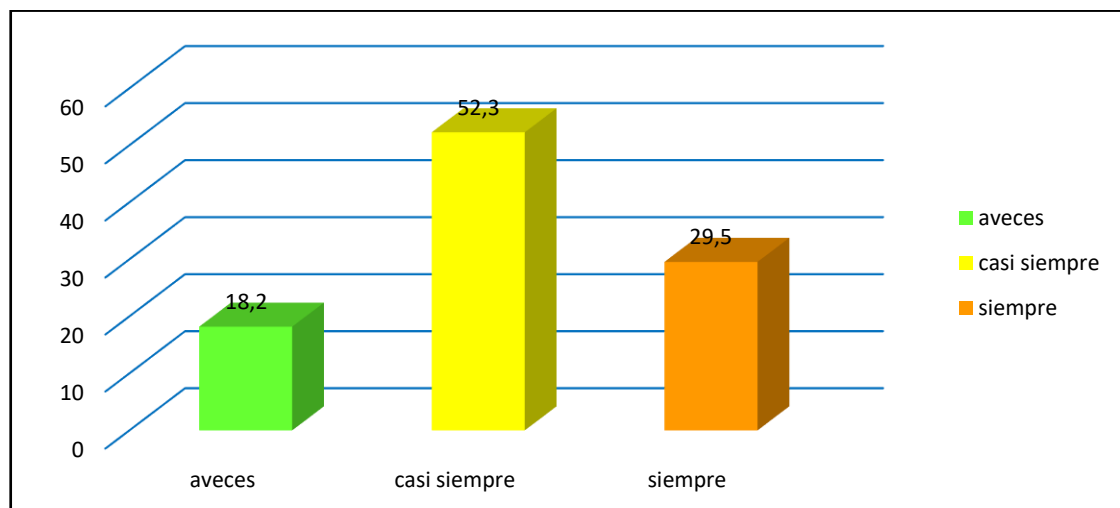


Figura 26. Manera del feedback facilitado en los tres niveles de EBR.

Fuente: Tabla 27.

Elaboración: La investigadora.

4.1.7. Respecto al objetivo general.

Analizar el feedback facilitado por docentes de educación física y psicomotricidad de educación básica regular de la ciudad de Puno.

Para cumplir con el objetivo descrito se hizo uso del Cuestionario de Feedback facilitado por profesores de educación física (Challco, M., 2017). A continuación, se detalla los resultados obtenidos.

Tabla 28.

Feedback facilitado por los docentes de EF.

| | Frecuencia | Porcentaje | |
|--------|--------------|------------|-------|
| Válido | A veces | 22 | 25,0 |
| | Casi siempre | 65 | 73,9 |
| | Siempre | 1 | 1,1 |
| Total | | 88 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario de feedback facilitado a docentes de educación física (CFFDEF) de la EBR.

Elaboración: La investigadora.

Interpretación:

En la tabla 28 y figura número 27 muestran a nivel general el 73,9 % de los docentes de educación física de la educación básica regular muestran que casi siempre realizan el feedback, el 25,0 % solo a veces realiza el feedback y 1,1 % de los docentes siempre realizan el feedback por lo tanto no existe porcentajes que muestren que nunca se de feedback en su labor profesional.

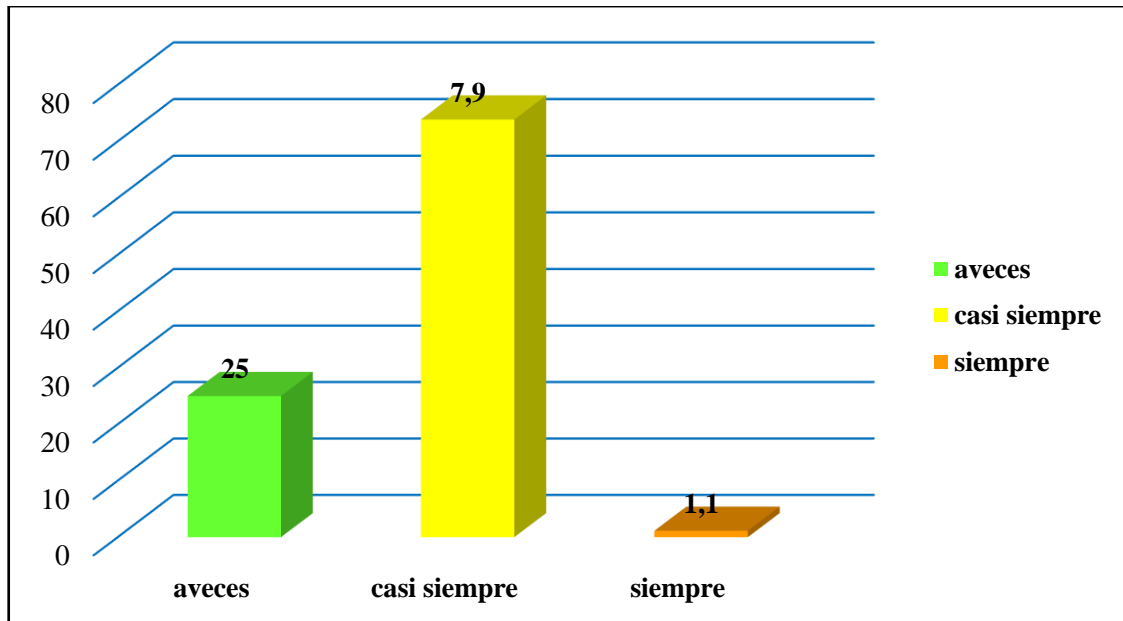


Figura 27. Feedback facilitado por los docentes de EF.

Fuente: Tabla 28.

Elaboración: La investigadora.

4.2. DISCUSIÓN

Según Challco, (2017) en su investigación analizó los feedback impartidas por los profesores en las clases de la Educación Física desde la óptica de los estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa Secundaria Gran Unidad Escolar San Carlos de la ciudad de Puno, llegando a concluir que los feedback impartidas por los profesores en las clases de educación física no evidencian desinterés y desconocimiento por optimizar la calidad de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, de igual manera Viciano et al. (2003) mencionan que los docentes en las clases de EF acostumbran a dar poco feedback a los estudiantes para mantener un clima adecuado y corregir las reproducciones motrices, no ayudando así a favorecer el enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.



Los docentes de EF dentro de sus horas de clases, diagnostican, ponen en conocimiento de posibles consecuencias y felicitan a los estudiantes ya que según lo planteado por Viciano et al. (2003), quienes recomiendan un predominio del feedback positivo sobre la negativa.

Los docentes de EF mencionan en gran parte que solo a veces realizan feedback, así mismo se observa por otra parte que el 3,4% nunca lo realizan. En cambio, Viciano, et al (2003) señalan que primero, con respecto a la formación y mejora de la actuación del docente en el aula, deben realizar en un mayor predominio el feedback positivo sobre el negativo. Por otro lado, los entrenadores de tenis de alta competición hacen un uso frecuente del feedback durante las sesiones de entrenamiento, lo que generaría un mejor desempeño en el campo deportivo, Fuentes, et al (2005). Según Moreno, et al (2013) indican que la relación predictiva del feedback positivo percibido por el estudiante y el miedo a equivocarse, mostraron que la motivación intrínseca era predicha positivamente por los mediadores psicológicos, junto con las orientaciones motivacionales, y éstos a su vez, por el feedback positivo, y negativamente por el miedo al fallo.

Según los resultados de la presente investigación se observa que existe una mayor demanda en cuanto al porcentaje de docentes que realizan casi siempre el feedback en el los estudiantes, puesto que, porque el feedback se debe realizar siempre ya que según Huéscar, et al (2013), menciona en su investigación que el feedback percibido y no verbal positivo general correlacionaban tanto positivamente entre sí, como también con la evitación de barreras de la comunicación y la motivación intrínseca del alumnado.

Además, que este da un clima favorable siendo positivo en el aula, disminuyendo las barreras de la comunicación, sin embargo en la investigación de Piéron (1999), el adecuado feedback provoca una respuesta motriz o verbal en el estudiante y en el caso de



las actividades físicas deportivas, para que los estudiantes lleguen al aprendizaje es necesario que pasen por algunos filtros: la actividad motriz, la motivación y la actividad cognitiva y el feedback es primordial entre ellos, ya que a través de él se puede reorientar lo que no se ha podido lograr adecuadamente.

Por un lado, los docentes en las clases de EF realizan con frecuencia el feedback antes y durante la realización de las acciones motrices, lo que garantiza que mayor sea la rapidez del aprendizaje Siedentop, (1998). Por otro, los tiempos de práctica, la calidad de las repeticiones, del feedback el profesor, las percepciones de satisfacción de los alumnos y el aprendizaje producido en las enseñanzas se obtiene porcentajes de tiempos de práctica superiores a los producidos por las filas y por las tareas masivas jugadas (Calderón, 2007).

Los docentes dentro las clases de EF casi siempre realizan feedback al grupo o clase e individualmente a los estudiantes, reflejando en este apartado con los resultados anteriores; es decir, no existe un acercamiento frecuente o muy frecuente de los docentes hacia los estudiantes para ofrecerles feedback. En este caso en particular, el feedback no viene siendo considerada como una de las principales variables de la práctica pedagógica, como lo mencionan Fuentes et al. (2005); por tanto, no se observa un rumbo a la calidad de la enseñanza.

Asimismo Fuentes, García, Sanz, Moreno y Del Villar (2005), tuvieron el objetivo de analizar la aplicación del feedback durante las sesiones de entrenamiento, llegando a concluir que los entrenadores de tenis de alta competición hacen siempre realizan el uso del feedback durante las sesiones de entrenamiento, de igual manera Pino y Sacachipana (2009) consideran que la influencia del feedback es significativa en el desarrollo de habilidades a mano libre y con aparatos de la gimnasia, tanto en varones y en damas, y según Challco en su investigación analizó los feedback impartidas por los profesores en



las clases de la Educación Física desde la óptica de los estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa Secundaria Gran Unidad Escolar San Carlos de la ciudad de Puno, llegando a concluir que los feedback impartidas por los profesores en las clases de educación física no evidencian desinterés y desconocimiento por optimizar la calidad de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.



V. CONCLUSIONES

PRIMERO: Los docentes de educación física y psicomotricidad de educación básica regular de la ciudad de Puno, respecto identificación de dirección del feedback facilitado muestran que el 61,4% de los docentes de educación física realizan siempre el feedback a los estudiantes para mantener un clima adecuado y corregir las acciones motrices en sus horas de clase, mientras que el 35,2% realizan casi siempre el feedback, y el 3,4% solo realizan a veces.

SEGUNDO: Los docentes de educación física y psicomotricidad de educación básica regular de la ciudad de Puno, respecto identificación de objetivo del feedback facilitado muestran que el 71,6% de docentes de educación física realizan casi siempre el feedback poniendo en conocimiento de posibles consecuencias, realizando diagnósticos a las acciones motrices realizados por los estudiantes; por otro, informan detalladamente, cómo realizar las acciones motrices en sus horas de clase, mientras que el 20,5% realizan siempre el feedback, y el 8,0% solo realizan a veces.

TERCERO: Los docentes de educación física y psicomotricidad de educación básica regular de la ciudad de Puno, respecto identificación de tipo del feedback facilitado muestran que el 85,2% de docentes de educación física solo a veces realizan el feedback a los estudiantes, felicitándolos por determinadas acciones motrices como también informando sin hacerle sentir mal o bien, esporádicamente apruebo indicando excelente o desaprovebo indicándoles mal dentro de sus horas de clase, mientras que el



9,1% casi siempre realizan, por el otro lado el 3,4% nunca lo realizan y el 2,3% siempre realizan.

CUARTO: Los docentes de educación física y psicomotricidad de educación básica regular de la ciudad de Puno, respecto identificación de forma del feedback facilitado muestran que el 62,5% de docentes de educación física casi siempre realizan el feedback a los estudiantes informando mediante gestos, imágenes utilizando el lenguaje verbal, no verbal y ambos juntos dentro de sus horas de clase, mientras que el 23,9% siempre realizan, por otro lado el 12,5% solo a veces realizan y el 1,1% nunca lo realizan.

QUINTA: Los docentes de educación física y psicomotricidad de educación básica regular de la ciudad de Puno, respecto identificación de momento del feedback facilitado muestran que el 73,9% de docentes de educación física casi siempre realizan el feedback antes y durante la realización de las acciones motrices. Por otro, regulan ocasionalmente sobre la realización de las acciones motrices al finalizar y pasado un tiempo en sus horas de clase, mientras que el 18,2% solo a veces realizan el feedback y el 8,0% siempre lo realizan.

SEXTA: Los docentes de educación física y psicomotricidad de educación básica regular de la ciudad de Puno, respecto identificación de manera del feedback facilitado muestran que el 52,3% de docentes de educación física casi siempre realizan el feedback informando al grupo o clase e individualmente a los estudiantes en sus horas de clase, mientras que el 29,5% siempre realizan el feedback y el 18,2% solo a veces lo realizan.



SÉTIMA: Conforme se ha desarrollado en el análisis e interpretación de resultados, se ha logrado analizar el feedback facilitado por docentes de educación física y psicomotricidad de educación básica regular de la ciudad de Puno, muestran a nivel general el 73,9 % de los docentes de educación física de la educación básica regular muestran que casi siempre realizan el feedback, el 25,0 % solo a veces realiza el feedback y 1,1 % de los docentes siempre realizan el feedback por lo tanto no existe porcentajes que muestren que nunca se de feedback en su labor profesional.



VI. RECOMENDACIONES

PRIMERA: El Ministerio de Educación y/o directores (a) de las Instituciones Educativas de la EBR de la ciudad de Puno y del país deben realizar con urgencia talleres vivenciales, cursos de capacitación y monitoreo a docentes de EF, por eso se le recomienda que la dirección del feedback es importante ya que genera confianza, clima adecuado y corregir las acciones motrices. Así también estas actividades ya mencionadas ayudarán a realizar en ellos dar un buen feedback al 100%.

SEGUNDA: A los docentes de EF que día a día están en contacto directo con los estudiantes en sus horas de clases, deberían realizar siempre un feedback de calidad que esto se traduzcan en una aplicación más eficaz de sus intervenciones durante el proceso de corrección, poniendo en conocimiento de posibles consecuencias, realizando diagnósticos a las acciones motrices realizados por los estudiantes, siempre habiendo una comunicación entre docente y alumno.

TERCERA: A los profesores de EF del nivel secundario que sigan así mejorando su calidad de enseñanza realizando con más frecuencia siempre el feedback, en función a los resultados de aprendizaje adquirido por los estudiantes en el día a día dentro de sus horas de clase.

CUARTA: El Ministerio de Educación y/o directores-docentes de las Instituciones Educativas de la EBR, están para informar, brindar apoyo cuando sea necesario o tengan dificultad de aliento al ejecutar una tarea o actividad, especialmente los docentes de EF, deben sensibilizar a los estudiantes para



que asuman responsabilidad en su aprendizaje durante las clases de día a día.

QUINTA: A los directores de las instituciones educativas que propongan o realicen charlar y talleres sobre el feedback con participación de toda la comunidad educativa, siendo que la extensión del feedback es importante porque regula la realización de las acciones motrices.

SEXTA: Las instituciones educativas deben velar por la calidad del feedback que ofrecen los profesores de las diferentes áreas curriculares, en particular los de EF; puesto que la simple repetición de una acción motriz, no garantiza un aprendizaje de calidad.

SÉTIMA: Gestionar capacitaciones con respecto al área de EF e influencia del feedback en el aprendizaje y enseñanza, para que puedan enriquecer vuestros conocimientos, ya que el docente de EF da feedback y corrige los errores observando.



VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, J. A. (1971). A closed-loop theory of motor learning. *Journal of Motor Behavior*, 3(2), 111–150. <https://doi.org/10.1080/00222895.1971.10734898>
- Arcas, J. (2004). Permitida la reproducción por cualquier medio indicando la fuente original.
- Ames, C. (1992). The relationship of achievement goals to student motivation in classroom settings. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport an exercise* (pp.161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Amorose, A. y Smith, P. (2003). Feedback as a source of physical competence information: Effects of age, experience and type of feedback. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 341-359.
- Boice, B. (1991). The effects of an instructional strategy with two schedules of augmented KP feedback upon skill acquisition of a selected shooting task. *Journal of teaching in physical education*, 11(1), 47-58.
- Bloom, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles, Belgica: Labor.
- Brekelmans, M., Slegers, P., y Fraser, B. (2000). Teaching for active learning. En R. J. Simon, J. van der Linden y T. Duffy (Coords.), *New learning*, (pp. 227-241). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Butler, R. (1987). Task involving and ego involving properties of evaluation: The effects of diferent feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.
- Calderón, A. (2007). Incidencia de la forma de organización sobre la cantidad y la calidad de la práctica, el feedback impartido, la percepción de satisfacción, y el



- aprendizaje, en la enseñanza de habilidades atléticas (tesis doctoral). Universidad Católica San Antonio, Murcia.
- Carreiro Da Costa, F. (1989). Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino em educação física. *Motricidad Humana*. Ed. Facultad de Motricidad Humana. Lisboa-Portugal.
- Carreiro Da Costa, F., Quina, J., Diniz, J., & Piéron, M. (1996). Feedback pédagogique: Analyse de l'information évoquée par l'élève lors de séances d'éducation physique. *Revue de l'Education Physique*, 36, 2, 75-82.
- Challco, M. (2017). Retroalimentaciones impartidas por los profesores en las clases de la educación física desde la óptica de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa secundaria Gran Unidad Escolar San Carlos de la ciudad de Puno (tesis de pregrado). Universidad Nacional del Altiplano, Puno.
- Cucina, I. (1999). Specificity of feedback using alternative assessment techniques in a secondary physical education badminton class. Microform Publication, University Of Oregon.
- Darling, L., y Baratz, J. (2005). A good teacher in every classroom. Preparing the highly qualified teachers our children deserve. The National Academy of Education: San Francisco.
- Deci, E., y Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- De Knopp, P. (1983). Effectiveness of tennis teaching. En Telema, R et al (Eds), *Research in scholl physical education. The foundation for promotion of physical culture and health*, 228-234.
- Díaz, J. (2005). La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física. Barcelona: INDE Publicaciones.



- Fabra, M., y Doménech, M. (2001). *Hablar y Escuchar. Relatos de profesores y estudiantes*. Barcelona: Paidós.
- Farr, J. (2006). Informal performance feedback: seeking and giving. En H. Schuler.
- Fishman, S., & Anderson, W. (1971). Developing a system for describing teaching. *Quest*, 15, 9-16.
- Fuentes, J., García, L., Sanz, D. Moreno, P. y Del Villar, F. (2005). Estudio del feedback docente de los entrenadores de tenis de alta. *La Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 3(7), 56-62.
- Garrigós, L. (2005). *El comportamiento docente en educación física: análisis de la presentación de las tareas y feedback, a través de un estudio de casos, en función de la experiencia profesional y del dominio del contenido (tesis doctoral)*. Universidade da Coruña, departamento de medicina.
- Gentile, A. (1972). A working model of skill acquisition with application to teaching. *Quest*, 17, 3-23.
- Gutiérrez, M., Ruiz, L., y López, E. (2011). Clima motivacional en Educación Física: concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (2), 321-335.
- Hattie, J. (2013). Calibration and confidence: Where to next? *Learning and Instruction*, 24, 62-66. doi: 10.1016/j.learninstruc.2012.05.009.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Delegación Álvaro Obregón: Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Herold, D. Parsons, C. y Fedor, D. (2007). Individual feedback propensities and their effects on motivation, training success, and performance. Investigation enviada a The Army Research Institute. College of Management.
- Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana De*



Educación, 47, 49-70. <https://doi.org/10.35362/rie470704>

- Ingvarson, L., Meiers, M., y Beavis, A. (2005). Factors affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. *Educational Policy Analysis Archives*, 13(10).
- Koka, A. y Hein, V. (2001). An impact of the teacher's feedback and perceived learning environment on intrinsic motivation among students involved and not involved in sport. *Kehakuktuuriteaduskonna Teadus Ja Oppemethodiliste Toode Kogumik*, 9, 92-101.
- Koka, A. y Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 333-346.
- Maehr, M. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* 1, 39-73. San Diego, CA: Academic Press.
- Maehr, M. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education:1. Student motivation* (p.144). New York: Academic Press.
- Magill, R (1989). *Motor learning. Concepts and applications*. Dubuque: Wm.C. Brown,
- Magill, R. (1994). The influence of augmented feedback on skill learning depends on characteristics of the skill and the learner. *Quest*, 46(3), 314-327.
- Magill, R. (2003). *Motor learning and control: Concepts and applications*. New York: McGraw-Hill.
- Mamani, A. (2017). La evaluación formativa participativa y su impacto en la predisposición por aprender y aprendizaje del área de Educación Física en estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria. *Sportis. Revista Técnico*



– Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad. III, (1), 206-220.

Marcelo, C. (2007) Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Docencia*, 33, 27-38.

Merchán, F. (2011). Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase. *Revista Española de Pedagogía*, 250, 521-535.

Moreno, J., Silveira, Y, y Conte, L. (2013). Relación del feed-back positivo y el miedo a fallar sobre la motivación intrínseca. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 8-23.

Moreno, J., Huéscar, E., Peco, N., Alarcón, E. y Cervelló E (2013). Relación del feed-back y las barreras de comunicación del docente con la motivación intrínseca de estudiantes adolescentes de educación física. *Anales de psicología*, 29 (1), 257-263.

Navarro, M., García, M., Brito, E., Ruiz, J., Navarro, R., Egea, A. (2001). Principales modelos explicativos del aprendizaje motor Mecanismos y factores. 15" Jornadas- 82-87.

Nicaise, V., Cogerino, G., Bois, J., y Amorose, A. (2006). Students' perceptions of teacher feedback and physical competence in physical education classes: Gender effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 36-57.

Oña, A., Martínez, M., Moreno, F. y Ruíz, L.M. (1999). Control y aprendizaje motor. Madrid: Síntesis.

Palomino, A., Marchena, R, y Ramos, E. (2017). Educación Física en primaria y secundaria: análisis comparativo de la interacción profesorado-alumnado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 253-270.

Palomino, P. (2013). Investigación cualitativa y cuantitativa en ciencias sociales y de la



educación. Puno.

- Palao, Hernández, Guerrero, y Ortega (2011). Efecto de distintas estrategias de presentación de feedback mediante vídeo en clases de Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes* 106, (4), 26-35.
- Pérez, H. (2001). *Estadística para las ciencias sociales y del comportamiento*. México: OXFORD.
- Piéron, M. (1988). *Didáctica de las Actividades Físicas y Deportivas*. Gymnos, Madrid.
- Pieron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona, España: Inde.
- Piéron, M. (1992). La investigación en la enseñanza de las actividades físicas y deportivas. *Apunts. Educación Física y Deportes* (30), 6-19.
- Pino, A. y Sacachipana, H. (2009). *Influencia del feedback como estrategia en el desarrollo de habilidades a mano libre y con aparatos de la gimnasia en los estudiantes del 5° año de la I.E.S. Telesforo Catacora del distrito Chucuito-Juli*. Tesis de Pregrado. Universidad Nacional del Altiplano, Puno.
- Reinboth, M., Duda, J. y Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need, satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28(3), 297-313.
- Rikard, G. L. (1991). The short term relationship of teacher feedback and student practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(3), 275-285.
- Rikard, G. L. (1992). The relationship of teacher's task refinement and feedback to student's practice success. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(4), 349-357.
- Rink, E. (2006). Factors that influence learning. En E. Rink, *Teaching Physical Education for Learning* (pp. 22-34). New York: McGraw Hill.



- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation on Intrinsic Motivation, Social Development, y Well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: Editorial INDE.
- Silverman, S. (1994). Communicating and motor skill learning: what we learn from research in the gymnasium. *Quest*, 46(3), 345-355.
- Silverman, S., Subramaniam, P., y Mays, A. (1998). Task structures, student practice, and skill in physical education. *The Journal of Educational Research*, 91(5), 298-306.
- Silverman, S., Tyson, L., y Krampitz, J. (1992). Teacher feedback and achievement in physical education: interaction with student practice. *Teaching & Teacher Education*, 8(4), 333-344. doi:10.1016/0742-051X(92)90060-G.
- Silverman, S., Woods, M., y Subramanian, R. (1999). Feedback and practice in physical education: interrelationships with task structures and student skill level. *Journal of Human Movement Science*, 36, 203-224.
- Schmidt, R. (1988). *Motor control and learning*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schmidt, R.: (1993): *Apprentissage moteur et performance*. Vigot. París.
- Vergara, M. (2007). Efectos del feedback según niveles de motivación de los aprendices en el aprendizaje de tareas motrices de equilibrio dinámico. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, España. Recuperado en 15 de mayo del 2016 de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1818/1/17342156.pdf>
- Viciana, J., Cervelló, E., Ramírez, J., San-Matías, J., y Requena, B. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la educación física y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *Motricidad*, 10, 99-116.



- Viciana, J., Cervelló, E., Ramírez, J., San, J., y Requena, B. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la EF y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *Revista Motricidad European Journal of Human Movement*, 10, 99-116.
- Vernetta, M., y López, J. (1998). Análisis de diferentes categorías del feed-back en dos formas organizativas del medio gimnástico. *Motricidad*, 4, 113-130.
- Viciana, J. y Padial, P. (2001). Factores de la interacción didáctica entre entrenador y deportista que influyen en el rendimiento. El entrenamiento integrado en deportes de equipo. *Reprografía Digital Granada*. 5-22
- Wiener, N. (1967). *Comentarios sobre ciertos puntos en que chocan cibernética y religión*. México.
- Zeus, Perry y Skiffington, (2000). "Guía completa de Coaching en el trabajo". McGraw-Hill Profesional.



ANEXOS



Anexo I

Universidad Nacional del Altiplano de Puno

CÓDIGO:

Facultad de Ciencias de la Educación

Escuela Profesional de Educación Física

**CUESTIONARIO DE FEEDBACK FACILITADO POR PROFESORES DE
EDUCACIÓN FÍSICA**

| | | | |
|---|--|-----------|--------------------|
| Sexo | Varón () Mujer () | | |
| Fecha de nacimiento | Día _____ | Mes _____ | Año _____ _____ |
| Edad | | | |
| Estado civil | Soltero/a () Conviviente () Casado/a () Divorciado/a () Viudo/a () | | |
| Institución donde se desempeña como profesor | Institución Educativa Inicial () Institución Educativa Primaria () Institución Educativa Secundaria () Instituto Peruano del Deporte () Club Deportivo () Liga Deportiva () Centro de Formación Deportiva () Academia Deportiva () Otro: _____ | | |
| Condición de la institución donde se desempeña como profesor | Público () Privado () Ambos () | | |
| Institución de formación profesional | Institución superior universitaria pública () | | |



| | |
|---|--|
| | <p>Institución superior universitaria privada ()</p> <p>Institución superior no universitaria pública ()</p> <p>Institución superior no universitaria privada ()</p> <p>Instituto Peruano del Deporte ()</p> <p>Federación Deportiva ()</p> <p>Ninguno ()</p> <p>Otro: _____</p> |
| Edad promedio de los alumnos con quienes desarrolla sus clases | <p>3-5 años ()</p> <p>6-12 años ()</p> <p>12-18 años ()</p> <p>18 a más ()</p> <p>Todas las edades ()</p> <p>Otro: _____</p> |
| Finalidad de la labor realizada como profesor | <p>Educativa ()</p> <p>Iniciación deportiva ()</p> <p>Formación deportiva ()</p> <p>Especialización deportiva ()</p> <p>Otro: _____</p> |
| Estudios de posgrado | <p>Estudios concluidos de Maestría ()</p> <p>Maestría con grado ()</p> <p>Estudios concluidos de Doctorado ()</p> <p>Doctorado con grado ()</p> <p>No cuento ()</p> |



| | |
|--|--|
| Años de experiencia en su desempeño como profesor | 0-2 años () |
| | 3-5 años () |
| | 6-10 años () |
| | 11-15 años () |
| | 16-20 años () |
| 20 a más () | |
| Asistencia a eventos de fortalecimiento profesional especializado en los 3 últimos años | Congreso Internacional () Número: _____ |
| | Congreso Nacional () Número: _____ |
| | Cursos de capacitación () Número: _____ |
| Fecha de aplicación del cuestionario | Día _____ Mes _____ Año _____ |

INSTRUCCIONES:

La finalidad de este cuestionario es conocer la información (feedback) que brinda a sus alumnos durante las clases de educación física y/o deportes sobre las acciones motrices y conductuales realizadas.

El cuestionario consta de 24 interrogantes para que las leas atentamente y puedas responder con sinceridad, según sea tu opinión. Para ello marca con una equis (X) o subraya la afirmación que veas por conveniente.

No hay respuestas correctas ni incorrectas, no se trata de un examen. Recuerda que todo lo que expresas en este cuestionario será tratado de forma privada y confidencial, de ahí que te ruego que respondas con sinceridad.

Tu colaboración es importantísima, muchas gracias.



En mis clases y/o entrenamiento que desarrollo ...

| | | | | |
|---|--------------|----------------|---------------------|----------------|
| 1. Doy información y oriento a mis alumnos para mantener el orden y un clima adecuado durante mi clase. | <i>Nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |
| 2. Doy información verbal a mis alumnos para corregir las acciones motrices realizadas. | <i>Nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |
| 3. Realizo un diagnóstico de las acciones motrices realizadas por mis alumnos. | <i>Nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |
| 4. Informo a mis alumnos sobre la forma de ejecución de las acciones motrices a realizar. | <i>Nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |
| 5. Informo de manera detallada a mis alumnos la manera en que se puede llegar a realizarse las acciones motrices. | <i>Nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |
| 6. Informo a mis alumnos de posibles consecuencias que se puede tener durante y después las acciones motrices realizadas, si no siguen las recomendaciones indicadas. | <i>Nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |

En mis clases y/o entrenamiento que desarrollo ...

| | | | | |
|---|--------------|----------------|---------------------|----------------|
| 7. Animo o felicito a mis alumnos por determinadas acciones motrices realizadas no esperadas. | <i>Nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |
|---|--------------|----------------|---------------------|----------------|



| | | | | |
|---|--------------|----------------|---------------------|----------------|
| 8. Desanimó o lastimó a mis alumnos por las realizaciones de las acciones motrices no esperadas. | <i>Nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |
| 9. Informo sobre la realización de las determinadas acciones motrices, sin hacer sentir mal o bien a mis alumnos. | <i>Nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |
| 10. Apruebo las acciones motrices realizadas por mis alumnos diciéndoles bien, muy bien, excelente, lo has logrado hacer, etc. | <i>Nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |
| 11. Destaco las acciones motrices realizadas por mis alumnos especificando el logro alcanzado, por ejemplo, indico que el desplazamiento fue exacto, vuestra posición de expectativa te permite hacer eso y más, etc. | <i>Nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |
| 12. Desapruebo las acciones motrices realizadas por mis alumnos diciéndoles mal, no, fatal, es un desastre, etc. | <i>Nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |
| 13. Destaco el error de las acciones motrices realizadas, pero no doy pautas para que lo realice adecuadamente. | <i>Nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |
| 14. Ni apruebo ni desapruebo las acciones motrices realizadas por mis alumnos. | <i>Nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |
| 15. Informo a mis alumnos el cómo realizar las acciones motrices mediante gestos, imágenes, etc. | <i>Nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |



| | | | | |
|---|--------------|----------------|---------------------|----------------|
| 16. Informo verbalmente a mis alumnos la forma como realizar las acciones motrices. | <i>Nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |
| 17. Ayudo a mis alumnos utilizando aparatos u otros objetos para la realización de las acciones motrices. | <i>Nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |
| 18. Doy pautas a mis alumnos antes de realizar las acciones motrices. | <i>Nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |
| 19. Doy pautas a mis alumnos durante la realización de las acciones motrices. | <i>Nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |

En mis clases y/o entrenamiento que desarrollo ...

| | | | | |
|--|--------------|----------------|---------------------|----------------|
| 20. Doy pautas a mis alumnos al finalizar las acciones motrices. | <i>Nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |
| 21. Doy pautas a mis alumnos luego de haber pasado un determinado tiempo (un día, dos días, una semana dos semanas) sobre la realización de las acciones motrices. | <i>Nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |
| 22. Doy pautas al grupo clase para corregir o mejorar la realización de las acciones motrices. | <i>Nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |
| 23. Informo al grupo de alumnos o pequeños grupos para corregir o mejorar la ejecución realizada de las acciones motrices. | <i>Nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |



24. Informo a mis alumnos individualmente para corregir o superar la ejecución realizada de las acciones motrices.
- | | | | |
|--------------|--------------|----------------|---------------|
| <i>Nunca</i> | <i>A</i> | <i>Casi</i> | <i>Siempr</i> |
| | <i>veces</i> | <i>siempre</i> | <i>e</i> |

Desarrollado por, (Challco, M., 2017).

VALIDACIÓN:

La validez estadística de la confiabilidad del instrumento lo realizó mediante el Alpha de Cronbach, por lo que la consistencia interna es de 0.80.



Anexo II

**MATRIZ DE OPERACIONALIZACION DE LA VARIABLE DEL FEEDBACK
FACILITADO POR DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y
PSICOMOTRICIDAD DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR DE LA CIUDAD
DE PUNO.**

| VARIABLE | DIMENCIONES | ITEMS | ESCALA |
|---|---|--------------------------------|----------------------------------|
| FEEDBACK FACILITADO POR DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y PSICOMOTRICIDAD DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR DE LA CIUDAD DE PUNO. | Identificar la dirección del feedback facilitado. | 1,2 | 1-. Nunca 2-. A veces |
| | Identificar el objetivo de la feedback facilitado. | 3, 4. 5. 6 | 3-. Casi siempre. 4-. Siempre |
| | Identificar los tipos de feedback facilitado. | 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 | 1-. Nunca 2-. A veces |
| | Identificar la forma de la feedback facilitado. | 15, 16, 17 | 3-. Casi siempre. 4-. Siempre |
| | Identificar el momento de la feedback facilitado. | 18, 19, 20, 21 | 1-. Nunca 2-. A veces |
| | Identificar la manera como va dirigida la feedback facilitado | 22, 23. 24 | 3-. Casi siempre. 4-. Siempre |

Anexo III

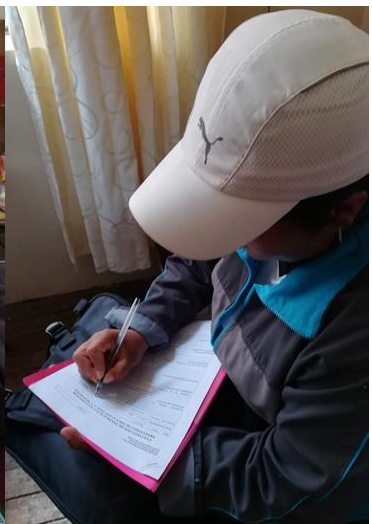
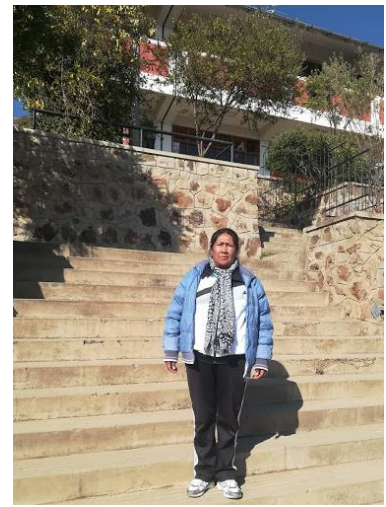
Evidencias Fotográficas.

Docentes del nivel inicial



Docentes del nivel primaria







Docentes del nivel secundaria





