



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA RÚBRICA DE RETROALIMENTACIÓN
INSTRUCCIONAL.**

Por

CHRISTIAN ALFREDO LAZCANO CASTRO

**Proyecto de magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia
Universidad Católica de Chile, para optar al grado de Magíster en Educación con
mención en Dirección y Liderazgo Escolar**

Profesor guía:

Paulo Volante Beach

Marzo, 2017

Santiago, Chile

©2017, Christian Alfredo Lazcano Castro

Resumen:

Este artículo de investigación describe un estudio de diseño y validación de una rúbrica de retroalimentación instruccional para evaluar el desempeño en las prácticas de retroalimentación de líderes educativos en el programa de evaluación de competencias directivas (Assessment Center) de la Pontificia Universidad Católica de Chile. La introducción da cuenta del proyecto en el cual se enmarca esta investigación y el objetivo asociado. La metodología explica los procedimientos que se utilizan para diseñar el instrumento y los procesos de validación. Los resultados muestran los datos de validación y de aplicación del instrumento en situaciones filmadas de retroalimentación.

Abstract:

The present article describe the design and validation of an instructional feedback rubric to measure educational leaders achievement in feedback practices into a program of leaders skills evaluation (Assessment Center) supported by the Pontificia Universidad Católica de Chile. The introduction describe the program, in what this reaserch is involve, and his goals. The methodology explains the used procedures in the instrument design and the validation process. Finally, the results shows data from the validation process and the aplication of the instrument in recording feedback situation.

Palabras claves:

Retroalimentación, Validación de rúbrica, Liderazgo instruccional.

Transferencia a la práctica:

Esta investigación tiene inmediata aplicación en el proyecto FONDEF: ID14I10139 de la Pontificia Universidad Católica de Chile, pues permite evaluar situaciones filmadas de retroalimentación de líderes educativo. Esto permitirá entregar un perfil más detallado de las habilidades de retroalimentación de los líderes evaluados dentro de este programa a los propios participantes. En la práctica investigativa aporta a sistematizar las habilidades de retroalimentación dentro del liderazgo instruccional y a proporcionar datos para futuros trabajos asociados a la retroalimentación.

Agradecimiento: Este trabajo fue financiado por CONICYT: Programa de Becas de Magíster para Profesionales de la Educación. Además del proyecto FONDEF: ID14I10139 de "Prototipo y validación de una plataforma virtual de competencias directivas de liderazgo instruccional para contextos escolares basado en métodos de análisis de desempeño directivo".

1. Introducción

El presente artículo expone el diseño y validación de un instrumento (rúbrica) que permite evaluar competencias de retroalimentación instruccional en situaciones filmadas de retroalimentación líder-docente. Todo esto en el marco del proyecto "Prototipo y validación de una plataforma virtual de competencias directivas de liderazgo instruccional para contextos escolares basado en métodos de análisis de desempeño directivo" financiado por FONDEF: ID14I10139. Este estudio propone un instrumento que se origina desde antecedentes conceptuales actualizados sobre la retroalimentación de líderes educativos a profesores, los cuales son sometidos a diversos procesos de validación. La relevancia del siguiente estudio radica en la necesidad de poder evaluar situaciones de retroalimentación filmadas, del proyecto FONDEF, con una mayor precisión metodológica y conceptual.

1.1 Objetivos:

El propósito de este estudio fue diseñar y validar la rúbrica de evaluación de habilidades de retroalimentación con el propósito de medir la dimensión de retroalimentación que compone el programa de evaluación de competencias de liderazgo (FONDEF).

Para ello, este estudio busca cumplir los siguientes objetivos específicos:

- Diseñar ítems a partir de los antecedentes de la investigación conformen el instrumento evaluativo sujeto a validación.

- Validar el instrumento con líderes educativos y jueces expertos en prácticas de retroalimentación.
- Aplicar el instrumento en situaciones de retroalimentación determinando el nivel de concordancia entre evaluadores (Kappa de Cohen).
- Evaluar mediante validez concurrente el instrumento de retroalimentación diseñado.

2. Referentes conceptuales

2.1 Liderazgo instruccional

Diversos enfoques “en torno al liderazgo escolar o pedagógico” se han desarrollado en los últimos 30 años. Siendo el liderazgo instruccional un enfoque dentro de un grupo de otros modelos pensados del liderazgo escolar. Si bien comparte características propias de otros modelos de liderazgo, establece prioridad en la calidad de la enseñanza y el logro de aprendizajes que alinea y motiva a los miembros de la organización hacia la mejora escolar (Hallinger y Heck, 2002). Desmarcándose de modelos que se enfocan principalmente en la interacción motivadora, inspiracional y transformacional (Leithwood, 1992) o en la capacidad de los líderes para distribuir su influencia en los distintos agentes de la escuela (Spillane, Halverson & Diamond, 2004).

Considerando lo anterior, el liderazgo instruccional se entiende como una asociación de prácticas específicas y dinámicas de influencia que contribuyen a la estabilidad, la calidad de la enseñanza y el mejoramiento de logros de aprendizaje de los estudiantes (Hallinger y Murphy, 1985; Robinson, Lloyd y Rowe, 2008).

En definitiva, los líderes instruccionales son capaces de poner atención en la misión de la escuela, el manejo del currículum y la instrucción de éste, supervisar el desempeño de los profesores, monitorear el progreso de los estudiantes y establecer un clima instruccional (Robinson et al., 2008). Dado lo anterior, es posible señalar que, efectivamente el liderazgo instruccional se presenta como una red de relaciones que genera coinfluencias de agentes y prácticas, las cuales se distribuyen en el sistema, la organización y las interacciones entre los involucrados (Volante, 2010).

Lo anterior es concordante con lo planteado en el modelo de liderazgo distribuido y su énfasis en distribuir influencias para converger en objetivos académicos compartidos (Harris, 2009); y con la idea de que más que prácticas aisladas de liderazgo, éstas funcionan como prácticas que estimulan la acción de otros (Leithwood y Riehl, 2005). Lo expuesto, es consistente con la idea de que el liderazgo opera más bien de manera indirecta en el logro educativo de los estudiantes. Esto implica que directivos eficaces logran equilibrar diversas demandas e involucrar a sus diversos agentes, pudiendo balancear sus intereses, articulando una diversidad de objetivos institucionales (Volante, 2010).

2.2 Retroalimentación como herramienta de mejoramiento escolar

La retroalimentación puede ser definida como la información provista por un agente (profesor, alumno, director) en relación con los aspectos del rendimiento y la comprensión de uno mismo (Hattie y Temperley 2007). La utilización de esta estrategia de gestión implica necesariamente que hoy en día los líderes escolares necesitan

adecuarse y conocer las distintas necesidades de los estudiantes en un clima de amplia rendición de cuentas (Stronge, 2006), siendo capaces de evaluar los aprendizajes y proveer retroalimentación oportuna (Darling-Hammond, 2013) y con sentido instruccional. La retroalimentación como herramienta de mejoramiento escolar ha sido reconocida por las investigaciones como un componente principal para influenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Hattie y Temperley, 2007, Darling-Hammond, 2013). Ya sea de profesor a líderes, de líderes a profesores o de estudiantes a profesores, la retroalimentación se presenta como uno de los cinco factores que influyen en el logro de los estudiantes en mayor medida (Hattie, 1999).

Esta investigación logra recopilar literatura académica que pone especial énfasis en la retroalimentación de líderes educativos a profesores. Esto permite, en primera instancia, descomponer las prácticas efectivas de retroalimentación que mejoran el desempeño docente, y por último, establecer un modelo de retroalimentación que sirva al proyecto como parte de sus productos y herramientas.

Se ha reportado que los directores que presentan mayor efectividad, son hábiles proporcionando retroalimentación centrada en la mejora de la instrucción de la clase a sus profesores (U.S. Department of Education Office of Innovation and Improvement, 2004). Por lo tanto, el desafío de mejorar el rol complejo de los líderes conlleva la necesidad de crear un sistema válido y confiable que mejore las competencias de los líderes (Goldring, Cravens, Murphy, Porter y Elliott, 2009).

La retroalimentación, ayuda a proveer información acerca de los errores que se han cometido, por lo cual, las acciones correctivas pueden ser iniciadas (Ivancevich y

MacMahon, 1982) lo que cierra la brecha entre el nivel actual de entendimiento y los objetivos (Hattie y Temperley, 2007). Además, tiene implicancias concretas en el desarrollo docente. Lizasoain, Tourón y Sobrino (2015) en un reciente estudio cuantitativo realizado en España, utilizando datos del cuestionario docente Talis 2013 sobre la retroalimentación y las prácticas docentes, dio cuenta de una mayor prevalencia de prácticas innovadoras centradas en el estudiante como agente de aprendizaje, en profesores que recibían una mayor cantidad y calidad en su retroalimentación. Lo anterior da soporte a pensar la retroalimentación como influenciador de las prácticas docentes.

2.3 Hacia la construcción de un modelo de retroalimentación

Desde la literatura concerniente a la naturaleza de la retroalimentación, queda claro que la retroalimentación como proceso de mejora debe estar orientado hacia un carácter formativo y constructivo. Lo que subyace a la retroalimentación es evidentemente mejorar el desempeño y promover aprendizajes, por lo que la retroalimentación formativa busca a través de la información comunicada, modificar el pensamiento o comportamiento del evaluado con el propósito de mejorar la enseñanza (Shute, 2008). Es de esperar que una retroalimentación formativa se entienda como recibir de forma útil y a tiempo la información sobre el propio desempeño (Pajak, 2001; Goldring, Mavrogordato y Haynes, 2013), minimizando el carácter sumativo de la retroalimentación y dándole un sentido de formación y desarrollo constante. Esta forma de entender la retroalimentación llama a promover prácticas de liderazgo que si bien son

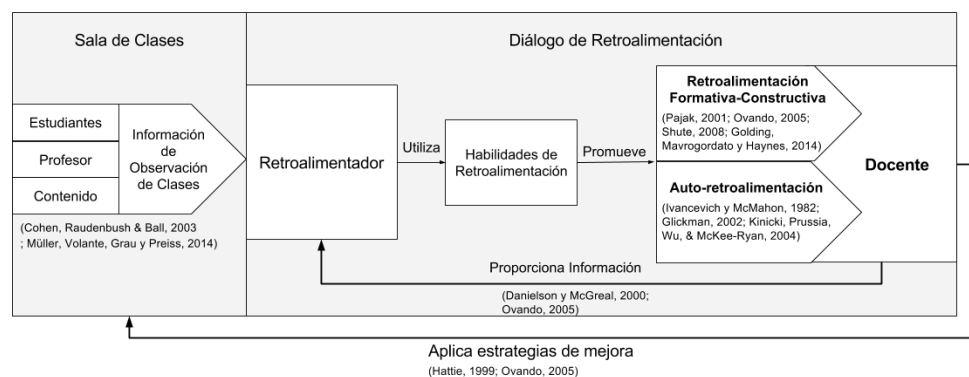
jerarquizadas, pueden establecer relaciones de crecimiento profesional que permitan acompañar al retroalimentado en el proceso.

Parte de la lógica formativa es recogida por una visión constructiva de la retroalimentación, que emerge como una clave de mejora de la enseñanza y los aprendizajes (Ovando, 2005). Esta perspectiva constructiva de la retroalimentación, plantea el uso de información relevante referente al desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esta información ayuda a introducir modificaciones, corregir errores o involucrarse en el desarrollo profesional que mejore los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ovando, 2005). Por lo tanto toda retroalimentación efectiva debe ser formativa porque precisamente incorpora elementos que son constructivos, lo que requiere inevitablemente desarrollar capacidades para proveer una retroalimentación (Ovando, 2005).

Por otro lado, las prácticas de retroalimentación externa por si sola no conducirán a una mejora duradera en las prácticas docentes. Estas mejoras se darán solo cuando el individuo se auto-dirija, auto-gestione, auto-monitoree y se auto-modifique (Glickman, 2002), esto implica que la calidad de la retroalimentación que se proporciona debe tener tanto un carácter formativo como auto-reflexivo para los profesores. Hallazgos como los de Ivancevich y McMahon en los ochenta (1982) ya daban cuenta de la importancia de la auto-retroalimentación por sobre incluso la retroalimentación externa. Adicionalmente, es sabido que si los profesores no encuentran sentido y utilidad a la retroalimentación que se les está dando, las prácticas que se intenten instalar no sufrirán

cambio alguno (Kinicki, Prussia, Wu, & McKee-Ryan, 2004). Esta visión sin duda viene a complementar la idea de que gran parte de una retroalimentación efectiva es verdaderamente relevante cuando el sujeto es capaz de tomar conciencia de su propia retroalimentación. Naturalmente, la presión de la retroalimentación debe ser permeada por un sentido formativo-constructivo y de auto-retroalimentación. Con esto, la retroalimentación debe ser vista como un proceso continuo y que transforma al líder en un coach que utiliza la retroalimentación como una de sus herramientas de mejora (Goff et al., 2014).

Figura 1: Modelo de retroalimentación.



Fuente: elaboración propia

El modelo de retroalimentación (figura 1), da cuenta del proceso de observación de clases como el punto de partida del proceso de retroalimentación, donde observar el triángulo instruccional resulta decisivo para proporcionar información al docente. La información de la observación de clases es recogida por el líder, que utilizando habilidades de retroalimentación es capaz de promover una retroalimentación con

sentido formativo-constructivo y auto-reflexivo (auto-retroalimentación). El docente es capaz de proveer información nuevamente al líder y por último aplicar estrategias de mejora que potencien su enseñanza y dan partida al ciclo de retroalimentación nuevamente.

3. Metodología

En esta sección del artículo presentamos los pasos que conforman el diseño de validación del instrumento, mediante la selección de habilidades de retroalimentación, el sometimiento a revisión de estas habilidades y la posterior validación del instrumento con sus respectivos procedimientos.

3.1 Selección de habilidades de retroalimentación.

En concordancia con los procesos de mejora que supone establecer una buena retroalimentación, diversas habilidades han sido tratadas a través de la literatura del *feedback* líder-profesor. Usualmente, los docentes son más receptivos a un desarrollo profesional uniforme (aspectos generales) que a una retroalimentación personalizada que ponga foco en las fortalezas y debilidades de sus propias prácticas. Es recomendable que el retroalimentador comience reforzando positivamente al docente proveyendo al profesor de información sobre sus prácticas exitosas (Blase y Blase, 2004; Danielson y McGreal, 2000). Si bien es necesario reconocer las buenas prácticas, se debe evitar que los profesores solo reciban retroalimentación positiva, ya que el foco debe estar puesto en el carácter constructivo de la retroalimentación (Thurlings, Vermeulen, Bastiaens

Thurlings et al., 2013) sin emitir juicios de opinión sobre los profesores (Blase y Blase, 2004; Marshall, 2005), ya que si la retroalimentación se percibe como negativa, el evaluado se protegerá y el sentido instruccional del proceso se perderá (Kanfer y Ackerman, 1989).

Por otra parte, la habilidad para conducir la retroalimentación en torno a puntos específicos proporcionando información observable, remite la importancia dentro del proceso de retroalimentación de ser descriptivo, específico y con una clara postura hacia proporcionar al docente evidencias que sustenten lo que se va a discutir (Blase y Blase, 2004; Danielson y McGreal, 2000; Feeney, 2007). Para esto, es recomendable que el retroalimentador sea capaz de anidar las prácticas observables con el fin de que la conversación gire a los temas centrales (Marshall, 2005). Temas que deberían de incorporar elementos e interacciones propias del estudiante, profesor y contenido, lo que ha sido trabajado y definido como *triángulo instruccional* (Cohen, Raudenbush y Ball, 2003; Müller, Volante, Grau y Preiss, 2014). Si por algún motivo el retroalimentador decide utilizar elementos externos a la clase para argumentar puntos específicos, estos deben hacerse siempre y cuando se disponga de la evidencia para informar a los profesores (Lochmiller, 2016).

Por lo tanto realizar retroalimentación debe hacerse con especial cuidado en reportarle al profesor cuales son su procesos de instrucción y sus tareas, que son cruciales para el proceso de aprendizaje (U.S. Department of Education Office of

Innovation and Improvement, 2004; Ovando, 2005). Hacer esto promueve procesos de aprendizaje y planificación que conducen a cambios en el profesor (Khachatryan, 2015).

Los profesores perciben que los evaluadores con demasiada comprensión de sus áreas de contenido tienden a hacer cumplir sus propias percepciones de lo que implica una instrucción efectiva (Lochmiller, 2015), por lo que dejar de lado los juicios y sustentar los comentarios en evidencia es relevante de tomar en consideración (Blase y Blase, 2004; Marshall, 2005) para no poner las expectativas propias de lo que representa una buena clase en el profesor.

Prácticas jerárquicas de retroalimentación (one-way) han sido estudiadas como parte de un set de deficiencias que los líderes utilizan sobre los profesores (Danielson y McGreal, 2000). Por lo que desarrollar un alto nivel de dialogo profesional ayuda a crear un lenguaje común sobre la enseñanza y el aprendizaje en la escuela (Kersten y Israel, 2005), además de permitir el uso de información que permita corregir y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ovando, 2005)

Las prácticas de retroalimentación externa por si sola no conducen a mejoras. Estas mejoras se darán solo cuando el individuo se auto-dirija, auto-gestione, auto-monitoree y auto-modifique (Glickman, 2002); siendo el retroalimentador el que genere los espacios para promover esta auto-reflexión sobre su propio aprendizaje (Danielson y McGreal, 2000; Feeney, 2007). Por otro lado, esta puesta en marcha de procesos de

auto-mejora, debe tener una mirada a largo plazo que establezca un plan de acción con metas orientadas a la mejora (Hattie, 1999).

El resultado de la revisión bibliográfica refleja la existencia de habilidades que son relevantes para llevar a cabo un proceso de retroalimentación efectivo. Un líder educativo que busca retroalimentar mejorando su prácticas de liderazgo, debe tener en consideración que requiere habilidades para poder llevar a cabo este proceso de diálogo con el docente. Por esto, sintetizar habilidades de retroalimentación efectivas que se ajusten dentro del modelo antes propuesto fue un procedimiento necesario para establecer los ítems dentro de la rúbrica. Las habilidades se construyeron agrupando prácticas de retroalimentación que la literatura sostiene como especialmente relevantes de tener en consideración. Por lo que la rúbrica presenta diversas habilidades que a su vez condensan distintas prácticas que se operacionalizan como ítems.

El instrumento consta originalmente de 10 ítems distribuidos en 6 habilidades y los niveles de progreso en cada ítem son “*Insatisfactorio*”, “*Básico*”, “*Suficiente*” y “*Sobresaliente*”. Por último, las habilidades se agruparon en etapas de secuenciales de inicio, desarrollo y cierre que buscan ser sometidas a prueba en el proceso de validación.

3.2 Validación de contenido con expertos profesionales.

Con el instrumento ya armado, el siguiente paso consistió en someter las habilidades de retroalimentación a una validación de contenido con líderes educativos con amplia

experiencia en proporcionar y recibir retroalimentación. El grupo estuvo conformado por 39 de las cuales 28 era mujeres y 11 hombres. Un 60% eran directivos y un 40% docentes con experiencia en cargos de liderazgo. 35% pertenece a colegios municipales, 40% a colegios subvencionados y un 15% a colegios particulares. En total los 39 líderes educativos promedian 12 años de trabajo en colegios. A este grupo se le entregó el instrumento para que lo revisaran con detalle y respondieran la siguiente pregunta: *¿Se trata de una buena rúbrica para evaluar la retroalimentación de la actividad de enseñanza?*. Las respuestas de los validadores fueron sintetizadas en familias de códigos que anidaban las frecuencias. Esto permitió determinar de manera cualitativa que habilidades e ítems presentaban problemas y en general que percepción tenían del instrumento, lo que ayudó a hacer ajustes al instrumento antes de enfrentarlo a un juicio de expertos.

3.3 Validación de contenidos con juicio de expertos académicos.

El siguiente paso fue realizar un juicio de expertos el cual contó con la participación de tres académicos (2 mujeres y un hombre) de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y una estudiante del magíster en liderazgo y dirección escolar de la misma casa de estudio con amplia experiencia en trabajo con líderes educativos. Este procedimiento se realizó de manera individual y sin contacto entre evaluadores. Los resultados fueron compilados en una ficha de validación siguiendo el modelo propuesto por Corral (2009) incorporando leves modificaciones. Esta ficha permitió calcular porcentajes de acuerdo, respecto a diferentes dimensiones de

evaluación, y registrar observaciones cualitativas que permitieran expresar comentarios para cada ítem y pregunta cerrada. La decisión de modificar los ítems se hizo bajo el criterio de acuerdo porcentual para cada una de las preguntas cerradas, codificadas con 0 y 1 (Si y No), siendo sometido a revisión todos los ítems que presentaran menos del 75% de acuerdo, lo que es igual a decir que hay inconsistencia entre 3 de 4 evaluadores. Por otra parte, al revisar la estructura de los ítems se tomaba en consideración las observaciones cualitativas.

3.4 Aplicación del instrumento en situaciones filmadas de retroalimentación

Finalizado el proceso de validación, el instrumento modificado fue sometido a un test de aplicabilidad donde 3 evaluadores, 2 convocados por concurso abierto a los estudiantes de magíster de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y 1 investigador en este estudio, observaron videos pertenecientes al proyecto FONDEF: ID14I10139 de Assessment Center, donde se registraba a líderes educativos realizando retroalimentación a un docente (actor) una vez vista una clase de *historia* filmada en un cuarto año de educación básica (primaria). Estos evaluadores tuvieron dos sesiones de inducción con el instrumento, en el cual se les entrenó en su uso, explicándoles la naturaleza de las habilidades y los correspondientes ítems. La etapa de entrenamiento también implicó observar 4 videos escogidos al azar para practicar la usabilidad del instrumento con los evaluadores. Una vez encontrados los niveles de concordancia deseados, en una nueva sesión, 10 videos escogidos al azar fueron utilizados para ser evaluados.

El procedimiento para estimar el acuerdo entre evaluadores se hizo mediante el coeficiente Kappa (Cohen, 1960), puesto que permite establecer un ajuste de efectos dados por el azar en una proporción de la concordancia observada. Los valores deseados dentro de esta etapa de aplicabilidad del instrumento debían ser de 0,7 a 1; lo que indicaría un nivel de concordancia entre considerable (0,61-0,80) y casi perfecto (0,81-1) (Landis y Koch, 1977; Emam, 1999).

3.5 Validación concurrente del instrumento.

Un proceso de validez concurrente se llevó a cabo comparando el instrumento diseñado en este estudio con el primer instrumento usado para medir retroalimentación en el Assessment Center (Volante, Díaz, Mladinic, Fernández, Lincovil, Johanek y Porter, 2015), este instrumento consta de 5 ítems para medir la dimensión en cuestión. De este instrumento se extrajo el promedio total para cada uno de los participantes y se comparó con el promedio total del instrumento de este estudio. Dado el N de casos que se somete a comparación (15 casos) se procedió a comparar la pertenencia de los evaluados en dos grupos, los 7 puntajes más altos y los 7 más bajos (ordenados de mayor a menor), con el fin de analizar cualitativamente si los sujetos coincidían dentro de estos dos grupos. Si los sujetos coinciden 4 de 7 veces dentro de los grupos (mayoría de las veces), comparando ambos instrumentos, efectivamente los dos instrumentos tienden a evaluar de igual manera a los participantes. Si no existe una coincidencia sustantiva dentro de los grupos, comparando ambos instrumentos, un análisis de los ítems y una ponderación

de la rigurosidad con la que los instrumentos fueron contruidos, daría ventaja a un instrumento por sobre otro.

4. Resultados

En esta sección se presentarán los resultados de los diversos pasos descritos en la metodología que se encuentran vinculados a los objetivos inicialmente formulados.

4.1 Resultado de las habilidades de retroalimentación

Utilizando el aporte bibliográfico en términos de prácticas de retroalimentación, las agrupaciones de distintas prácticas se hizo en torno a 6 grandes habilidades de retroalimentación. Habilidades que anidaran los ítems o prácticas específicas con los que constará el instrumento. Una solución más gráfica se presente en la figura 2.

Figura 2: Habilidades de retroalimentación extraídas de la literatura.

Habilidades de Retroalimentación	- Reforzar las buenas prácticas realizando críticas constructivas (Danielson y McGreal, 2000; Blase y Blase, 2004; Thurlings, Vermeulen, Bastiaens y Stijnen, 2013)
	- Enfocar la conversación en torno a puntos específicos y observables (triángulo instruccional). (Cohen, Raudenbush y Ball, 2003; Blase y Blase, 2004; Marshall, 2005; Feeney, 2007; Müller, Volante, Grau y Preiss, 2014)
	- Centrarse en los detalles instruccionales del profesor (U.S. Department of Education Office of Innovation and Improvement, 2004; Ovando, 2005; Khachatryan, 2015)
	- Suspender las experiencias sin fundamento sobre la instrucción del profesor. (Blase y Blase, 2004; Marshall, 2005; Lochmiller, 2016)
	- Dar oportunidad para que el profesor entregue información relevante (Danielson y McGreal, 2000; Kersten y Israel, 2005; Ovando, 2005)
	- Promover la auto-reflexión dentro de la retroalimentación llegando a acuerdos de mejora con el docente (Hattie, 1999; Glickman, 2002; Ovando, 2005; Feeney, 2007)

Fuente: elaboración propia

Del trabajo teórico se preparó una estructura de la rúbrica que contenía originalmente las 6 habilidades donde 3 ítems se agruparon en la primera y segunda habilidad, 1 ítem para la tercera, cuarta y quinta habilidad; finalmente la última habilidad comprende 2 ítems (ver figura 3). Estas habilidades se agruparon en una secuencia lógica de inicio, desarrollo y cierre ser sometida a prueba en el proceso de validación de contenido.

Figura 1: Habilidades de retroalimentación e ítems de la rúbrica

Inicio	H1: Enfocar la conversación en torno a puntos específicos y observables
	Captura la atención y confianza del docente a través de un trato respetuoso como parte de la preparación del proceso de retroalimentación.
	Se asegura de explicitar el objetivo de la conversación en función de analizar la situación de enseñanza, aprendizaje de los estudiantes y propuestas de mejora.
	Se establece una conversación que gira en torno a los elementos específicos y observables de la clase.
Desarrollo	H2: Reforzar las buenas prácticas y proponer críticas constructivas
	Comunica tempranamente y de forma ordenada las fortalezas y debilidades observadas en la clase.
	Las fortalezas que se plantean en la retroalimentación son centrales a los núcleos pedagógicos del triángulo instruccional.
	Las debilidades son comunicadas como críticas constructivas, con un claro énfasis en el desarrollo docente.
Cierre	H3: Centrarse en los detalles instruccionales del profesor
	El foco de la retroalimentación se centra en dialogar sobre las prácticas instruccionales del profesor en el aula.
	H4: Suspende las experiencias sin fundamento sobre la instrucción del profesor
	El retroalimentador suspende sus creencias de lo que representa una buena clase mientras dialoga con el docente.
	H5: Dar oportunidad para que el profesor entregue información relevante sobre su enseñanza
	El diálogo durante la retroalimentación es promovido por el retroalimentador con preguntas para que el docente entregue información relevante de la clase y sus prácticas.
	H6: Promover la auto-retroalimentación en los acuerdos de mejora con el docente
	El retroalimentador promueve instancias para que el docente elabore su propio plan de mejora guiando el proceso de auto-retroalimentación.
	Se fija un plan de trabajo conducente a mejorar las prácticas docentes de aula en plazos definidos y consensuados.

Fuente: elaboración propia

4.2 Resultado de la validación de contenido a expertos profesionales.

Una vez construido el instrumento, los resultados del proceso de validación realizado a los expertos profesionales pueden apreciarse en la tabla 1 y 2. Los resultados arrojan que la rúbrica representa un buen instrumento para evaluar retroalimentación, aunque es relevante realizar modificaciones al instrumento con el propósito de mejorar ciertos

aspectos, pese a que un 24% considera el instrumento como una buena rúbrica para evaluar retroalimentación la decisión de realizar modificaciones sigue siendo la opción más contundente.

Respecto a las propuestas de cambio, tener frecuencias que no concuerden con el N de sugerencias es posible dado que una persona tenía permitido recoger más de una propuesta de cambio. Con esto en mente es posible observar que la “*extensión de los niveles de desempeño*” es el problema más recurrente junto con “*incorporar plazos y tiempos para los acuerdos de mejora*” (dentro de la habilidad 6). En efecto, las sugerencias buscan hacer del instrumento uno más simple de leer y que incorpore elementos que aseguren la ejecución del plan de mejora.

A la luz de los resultados, la decisión de modificar el instrumento se basó en las frecuencias establecidas dentro de las propuestas de mejora. Esto resultó en que el instrumento redujera las palabras en los niveles de desempeño para todos los ítems, además de incorporar un ítem adicional a la habilidad 6: “*Se fija un plan de trabajo conducente a mejorar las prácticas docentes de aula en plazos definidos y consensuados*”. La nueva versión de la rúbrica sigue componiéndose de 6 habilidades pero con 11 ítems en total, uno más que la versión que se presentó a estos dos grupos.

Tabla 1: Frecuencia de valoración de la rúbrica

Categorías de agrupación	Frecuencia	Porcentaje válido
Es una buena rúbrica para evaluar la retroalimentación	10	25,6
Es una buena rúbrica para evaluar retroalimentación, aunque deben realizarse modificaciones	22	56,4
No es una buena rúbrica para evaluar la retroalimentación	3	7,7
No deja claro una postura frente al instrumento	1	2,6
No contesta	3	7,7
Total	39	100,0

Fuente: elaboración propia

Tabla 2: Frecuencias sobre modificaciones a la rúbrica

Propuestas de cambio	Frecuencias	Porcentaje válido
Niveles de desempeño extensos	8	28,6
Falta plazos y tiempo para los acuerdos de mejora	8	28,6
Mejorar redacción de algunos ítemes	2	7,1
Cuesta leer descripciones	1	3,6
Complementar la rúbrica con lista de cotejo	1	3,6
Falta evaluar el clima	1	3,6
La habilidad 3 debería ir al inicio de la rúbrica	1	3,6
Debilidades deberían agruparse entorno al triángulo instruccional	1	3,6
Focalizar en el uso de evidencia	1	3,6
Aumentar indicadores con detalle en lo instruccional	1	3,6
Falta saber sobre como se siente el profesor	1	3,6
Agregar más detalle al ítem 6	1	3,6
"Suspender las creencias" no es una buena frase para la habilidad	1	3,6
Total	28	100

Fuente: elaboración propia

4.3 Resultado de la validación de contenido a expertos académicos.

Los resultados de la validación de jueces expertos arrojó que un 100% de los jueces considera que el instrumento es aplicable (aunque atendiendo a los comentarios realizados). Mayor detalle se puede apreciar en la tabla 3 que caracteriza los porcentajes de acuerdo para cada dimensión de la ficha de validación, al ser cuatro los evaluadores expertos, cada cuartil representa un individuo. Se aprecia que solo el ítem 10 (habilidad

6) cumple con acuerdo total en todas las dimensiones de la ficha de validación, mientras que el ítem 11 (el nuevo ítem agregado tras el proceso de validación anterior) mantiene un porcentaje de acuerdo total en todas las dimensiones salvo el de redacción, pese a eso, se levanta como un ítem robusto.

En términos generales, el promedio de todos los ítems muestra que la dimensión “*coherencia interna*” y “*mide lo que pretende*” presentan los más bajos promedios, por supuesto que la dimensión *sesgo* no se cuenta ya que lo esperado era obtener bajo porcentaje lo que reflejaría un acuerdo positivo hacia esta categoría. Se aprecia que la moda es de 100% de acuerdo para todas las categorías excepto la última. Los valores mínimos y máximos son de 25% y 100% respectivamente para las primeras dos categorías y la última, 0% y 25% para la categoría de sesgo, que debe ser interpretado como lo óptimo ya que daría cuenta de ausencia de sesgo en los ítems y un máximo de una persona que considera existencia de sesgo en un ítem. Respecto al lenguaje, adecuado el mínimo representa un 67% de acuerdo y un máximo de 100% lo que lo transforma en una categoría poco problemática y con alto acuerdo lo que se sustenta en su alto promedio. En resumen, esta primera revisión de la validación de expertos sugiere revisar todos los ítems excepto el 10 y 11.

Una segunda parte de la ficha de validación entrega porcentajes de concordancia para aspectos generales del instrumento. 100% de los evaluadores cree que el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario; 50%

cree que los ítems corresponde a etapas de inicio, desarrollo y cierre; 67% (contiene un valor perdido) señala que los ítems permiten cumplir el logro de los objetivos declarado en cada uno; 75% declara que la distribución es lógica y secuencial y 75% señala que el número de ítems es suficiente para recoger la información.

Tabla 3: Porcentaje de acuerdo de la ficha de validación

	Claridad en la redacción	Coherencia interna	Inducción a la respuesta (Sesgo)	Lenguaje adecuado con el nivel del informante	Mide lo que pretende
Ítem 1	100%	100%	25%	100%	75%
Ítem 2	75%	50%	25%	100%	100%
Ítem 3	75%	50%	0%	100%	25%
Ítem 4	100%	25%	0%*	67%*	75%
Ítem 5	100%	100%	0%	100%	75%
Ítem 6	100%	25%	0%	100%	25%
Ítem 7	100%	75%	0%*	100%	75%
Ítem 8	50%	25%	0%	75%	67%*
Ítem 9	25%	75%	0%	100%	75%
Ítem 10	100%	100%	0%	100%	100%
Ítem 11	75%	100%	0%	100%	100%
Promedio rúbrica	82%	66%	5%	95%	72%
Desviación estándar	0,25%	0,32%	0,10%	0,12%	0,26%
Moda	100%	100%	0%	100%	75%
Mínimo	25%	25%	0%	67%	25%
Máximo	100%	100%	25%	100%	100%

* Contiene 1 valor perdido

Fuente: elaboración propia

Con estos resultados de porcentajes de acuerdo, se procedió a intervenir en los ítems que tuvieran menos de un 75% de acuerdo; en el caso de sesgo, los que tuvieran más de un 25%, tomando en consideración las observaciones que los evaluadores hicieron a cada uno de los ítems. Especial atención recibieron los ítem 3 y 6 en la categoría “*Mide lo que pretende*”. Ítem 4, 6 y 8 en “*coherencia interna*” e ítem 9 en “*claridad en la redacción*” los cuales fueron reformulados de manera sustancial tanto en redacción como en contenido.

Tabla 4: Observaciones de mejora agrupadas por categorías

Categorías	ítem										
Mejorar la estructura de la progresión de niveles de desempeño	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Redactar en positivo niveles de desempeño	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Mejorar problemas de redacción en los niveles de desempeño	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Reordenar para responder a estructura inicio, desarrollo, cierre.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Incorporar elementos de forma a algún nivel de desempeño	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Incorporar elementos instruccionales a algún nivel de desempeño	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Fuente: elaboración propia

La tabla 4 da cuenta de las categorías que agrupan los comentarios propuestos por los evaluadores y que suponen la estrategia de modificación de los ítems. Es posible señalar que *incorporar elementos de forma* es una categoría dominante en gran parte de los ítems. En general, prácticamente todos los ítems sufrieron modificaciones siendo unas más profundas y otras señalando aspectos meramente formales. El ítem 8 y 1 se levantan como los más presentes en distintas categorías lo que supone una reestructuración mayor de los ítems en distintas áreas. La modificación del ítem 8, en definitiva, implicó cambiar el nombre del ítem y de la habilidad, ya que las modificaciones a la estructura interna de los niveles de desempeño cambió el sentido original de la redacción, pasando a llamarse la habilidad “*Realizar comentarios sobre la instrucción docente utilizando información detallada y argumentada*”; y el ítem “*El retroalimentador realiza comentarios al profesor sobre su instrucción utilizando información detallada de lo observado en clase*”. Sin embargo, pese al cambio realizado al ítem y su estructura interna, el sustento teórico detrás de este ítem no sufrió modificaciones.

En síntesis, los expertos académicos validan el contenido aunque atendiendo a las modificaciones. Sin embargo, al ser en su mayoría elementos de cambio centrados en la forma, el contenido teórico-empírico del instrumento no se ve enjuiciado.

4.4 Resultados de la aplicabilidad del instrumento.

Como muestra la tabla 5, el proceso de entrenamiento de evaluados presentó concordancias (entre evaluadores) bajas y no significativas para el primer intento de los 5 videos iniciales. Esta situación efectivamente comienza a mejorar al segundo intento con los mismos 5 videos iniciales, siendo todos los niveles de concordancia sobre 0.7 y significativos, lo que llevó a iniciar el proceso formal de usabilidad del instrumento. En esta etapa de aplicación formal del instrumento, como se aprecia en la tabla 5, los niveles de concordancia no bajaron de 0.7, siendo el nivel más bajo el que se registra entre el evaluador 2 y 3 en el video 12 (Kappa=0.707).

Tabla 5: Matriz de resultados Kappa

	Videos	Intento	Evaluador 1 - Evaluador 2	Evaluador 1 - Evaluador 3	Evaluador 2 - Evaluador 3
Entrenamiento	Video 1	1	0,258	0,241	0,154
		2	0,863**	0,738**	0,871**
	Video 2	1	-0,236	0,602**	-0,279
		2	0,738**	0,866**	0,864**
	Video 3	1	0,298	0,402*	0,267
		2	0,756**	0,874**	0,876**
	Video 4	1	0,5**	0,621**	0,633**
		2	0,864**	0,864**	0,732**
Aplicación formal	Video 5		0,744**	1**	0,744**
	Video 6		0,872**	0,872**	1**
	Video 7		0,864**	0,861**	0,857**
	Video 8		1**	0,864**	0,864**
	Video 9		0,876**	0,758**	0,878**
	Video 10		0,722**	0,722**	1**
	Video 11		0,863**	0,855**	0,728**
	Video 12		0,861**	0,853**	0,707**
	Video 13		0,871**	0,866**	0,732**
	Video 14		1**	0,841**	0,841**
	Video 15		0,878**	0,878**	0,758**
** $p<0,01$; * $p<0,05$					

Fuente: elaboración propia

4.5 Resultados de validez concurrente.

Los resultados del análisis cualitativo de validez concurrente realizado entre el instrumento original de medición de retroalimentación y este nuevo instrumento, muestra que de los últimos 7 más bajos puntajes, solo dos participantes coinciden dentro de estos puntajes, aunque ambos instrumentos concuerdan en que estas dos personas representan los puntajes más bajos en las respectivas evaluaciones. A su vez, observando los 7 más altos puntajes, dentro de ambos instrumentos, es posible distinguir que nuevamente 2 participantes coinciden en esta categoría de mejores evaluados. En definitiva, no se cumple el criterio de que la mayoría de los evaluados coinciden en los grupos comparando por instrumento. Por lo tanto, el instrumento original del programa de Assessment Center no presenta relación sustantiva en la forma de evaluar la retroalimentación en comparación con el nuevo instrumento. Cabe mencionar, que el primer instrumento utilizado en el Assessment Center para evaluar retroalimentación, efectivamente, en la composición de sus ítems no alude directamente a la práctica de retroalimentación en si, siendo solamente un ítem el que da cuenta de una práctica concreta de retroalimentación, específicamente sobre *“fortalezas y planteamiento de objetivos”*.

5. Discusión de resultados

De acuerdo con los resultados expuestos, es posible resumir para cada etapa del diseño y la validación, afirmaciones respecto al instrumento de evaluación.

Para el diseño del instrumento, los resultados en concreto arrojan la existencia de habilidades específicas de retroalimentación en la literatura que permiten incorporar ítems que den consistencia teórico-empírica al instrumento. Habilidades que en su conjunto tienen el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de enseñanza de manera concreta (Darling-Hammond, 2013) a través del feedback.

Los diversos procesos de validación a su vez, nos permiten recoger información valiosa en relación a cómo la información expuesta en la literatura dialoga con los diversos agentes que participan en la validación. En términos prácticos, en las tres instancias de validación, la mayoría de las habilidades son confirmadas como relevantes dentro del instrumento. Excepto en la validación de expertos que sugiere modificar la habilidad 4 (Suspender las experiencias sin fundamento de la instrucción del profesor), cambiando la redacción de como es presentada y la progresión del ítem sujeta a esta habilidad. Por otra parte los resultados de los distintos procesos de validación, nos señalan que una vez validadas las habilidades, mejorar los aspectos de forma, redacción y progresión de los ítems es fundamental para construir un instrumento que sea comprensible y aplicable.

Un aporte especialmente sustantivo dentro del proceso de validación es el que se da con los asistentes al curso de liderazgo, ya que permiten rescatar la importancia de aportar a la habilidad 6 (Promover la auto-retroalimentación en los acuerdos de mejora con el profesor) la construcción de un ítem que permita registrar los tiempos y plazos en

los acuerdos de mejoras. Esto es especialmente interesante, ya que dentro de la validación de expertos la inclusión de este ítem presentó un acuerdo casi perfecto entre todos los evaluadores, por lo que la inclusión del ítem ayudó a complementar la habilidad. Un aspecto relevante de someter a discusión dentro del proceso de validación era sostener una estructura de inicio, desarrollo y cierre. Esta organización de los ítems si bien no arrojó distinciones a favor o en contra en las etapas de evaluación con estudiantes, es en la etapa de validación de expertos en que esta estructura presenta sugerencias de mejora y un acuerdo dividido para su aceptación (50%). La decisión de proceder frente a estas observaciones provocó un cambio en la distribución de las habilidades, pero en ningún caso la modificación de éstos en términos sustantivos.

Los resultados de concordancia “Kappa”, arrojaron que los niveles de acuerdo óptimos aparecen al poco tiempo de poner en práctica la rúbrica. Permitiendo a todos los evaluadores, fuera del proceso de entrenamiento, concordar en gran medida con lo que se estaba observando y la información que proporcionaba la rúbrica.

Por último, el análisis de validez concurrente si bien no permitió establecer que ambos instrumentos concuerdan en como evalúan a los participantes del programa. Una mirada en profundidad a los instrumentos da cuenta de que el primer instrumento que se utilizó para evaluar la dimensión de observación de clases, no media habilidades concretas de retroalimentación, excepto una la cual es contenida por el nuevo instrumento (fortalezas y planteamiento de objetivos). Los otros ítems del antiguo

instrumento, refieren a situaciones que si bien suceden dentro de una retroalimentación hacen mayor hincapié en el proceso de observación de clases propiamente tal, mientras que el instrumento diseñado en este estudio, presenta en todo momento habilidades centradas en la práctica de retroalimentación.

6. Conclusiones

Esta rúbrica de retroalimentación líder-profesor, en términos teóricos, representa un aporte en la condensación de habilidades efectivas de retroalimentación que realizan líderes a docentes. En especial ayuda a entender lógicas de retroalimentación que se centran en dos tipos, interna (auto-retroalimentación) y externa (proporcionar retroalimentación) (Glickman, 2002).

Ahora bien, los propósitos de este estudio buscaban dar cuenta en términos prácticos si estas habilidades, desplegadas en una rúbrica que permita evaluarlas, eran susceptibles de ser validadas. Dar sustento a las habilidades, nos permite reafirmar que las prácticas de retroalimentación centradas en lo formativo (Goff et. al., 2014) y lo constructivo (Ovando, 2005), representan el núcleo articulador del proceso de retroalimentación y de paso levanta el modelo propuesto en este artículo como un modelo teórico relevante en el estudio de la retroalimentación escolar, específicamente la que encabezan líderes educativos con los profesores.

Por otro lado incorporar a los ítems elementos del triángulo instruccional lleva a confirmar que la interacción entre el estudiante, el contenido y el profesor; es especialmente relevante dentro del proceso de retroalimentación, ya que ayudaría a observar que tan concentrado o disperso se está en torno a estas prácticas de interacción *estudiante-contenido-profesor* (Müller et al., 2014)

Ahora bien los distintos procesos de validación efectivamente dan luces de cómo el instrumento puede ser sometido a mejoras de contenido, lo que por si solo representa información valiosa para comprender y adecuar la forma en que se presenta la teoría. Cada una de las etapas de validación entrega información relevante de tomar en consideración pero cada una refuerza la idea de que la retroalimentación es esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Hattie y Temperley, 2007, Darling-Hammond, 2013).

Más en detalle, cabe destacar que el proceso de validación de expertos presenta distinciones relevantes que ayudan a mejorar el instrumento, por lo que la utilización de la ficha de validación ayuda sintetizar las observaciones de manera sencilla. Y aunque la metodología de validación de expertos por separada puede suponer la imposibilidad de ponerse de acuerdo frente a lo que es necesario mejorar, también supone eliminar posibles sesgos entre evaluadores que resulten perjudiciales para el instrumento, lo que es parte central de la idea detrás del método de agregados individuales (Corral, 2009).

Responder a las diversas propuestas de cambio representa un gran desafío dentro de este estudio y a medida que las etapas se iban consumiendo, proveer de soluciones simples a los diversos comentarios era la estrategia más parsimoniosa de proceder. Efectivamente esto puede suponer una limitante dentro de este estudio, ya que en búsqueda de resolver con simpleza los datos analizados, naturalmente se puede perder riqueza explicativa dentro del instrumento, aunque esta es una limitante que se está dispuesta a aceptar cuando lo que se pretende dentro del proyecto FONDEF, antes descrito, es proveer de herramientas prácticas y aplicables a los distintos problemas. Con esto en mente, contar con un producto simple de utilizar pero que contenga criterios de validación, es un objetivo entendido de antemano en este estudio. Esto último cobra especial sentido cuando en el proceso de aplicación del instrumento con los videos del Assessment Center, los resultados sugieren que en pocos intentos, la rúbrica presenta una consistencia óptima entre evaluadores (Landis y Koch, 1977; Emam, 1999). Lo anterior además de representar datos estadísticamente relevantes, sugieren que el instrumento en primera instancia funciona con los videos proporcionados por el programa de Assessment Center, elemento especialmente importante dentro de este programa (Müller et al., 2014), y en segunda instancia, lo hace de manera sencilla y económica en términos de capacitación.

El análisis de validez concurrente muestra que no existe concurrencia entre los instrumentos, aunque esto está dado porque el primer instrumento no mide en todo momento retroalimentación, conteniendo prácticas enfocadas a evaluar la observación

de clases más que la retroalimentación propiamente tal. Independiente de este resultado, un análisis más sustantivo de los instrumentos da cuenta de que efectivamente el instrumento propuesto en este estudio cumple con los criterios de rigor de contenido que permiten evaluar retroalimentación haciéndolo en el conjunto de sus habilidades, lo que si es comparado con el primer instrumento no es capaz de medir. Por lo que al no existir concurrencia, no es limitante del último instrumento.

Para finalizar, evidentemente este estudio representa el inicio de un proceso de validación mayor, constituyendo éste el primer paso de lo que supone un trabajo de largo aliento en la rúbrica de retroalimentación.

7. Referencias

- Blase, J., & Blase, J. (2004). Handbook of instructional leadership: How successful principals promote teaching and learning (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational Psychology Measures*, 20, 37–46.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). Teacher evaluation to enhance profesional practice. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (2013). Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement. New York, NY: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2013). Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement. New York, NY: Teachers College Press.
- Feeney, E. J. (2007). Quality feedback: The essential ingredient for teacher success. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(4), 191-198.
- Glickman, C. 2002. Leadership for learning: How to help teachers succeed. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Goldring, E. , Mavrogordato, M.C. and Haynes, K.T. (2013), “Multi-source principal evaluation data: how principals approach, interpret and use teacher feedback regarding their leadership effectiveness”, paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, San Francisco, CA, April.

- Goldring, E., Cravens, X.C., Murphy, J., Porter, A.C., Elliott, S.N. and Carson, B. (2009), "The evaluation of principals: what and how do states and urban districts assess leadership?", *The Elementary School Journal*, Vol. 110 No. 1, pp. 19-39.
- Hallinger, P. & Heck, R. (2002). What Do You Call People With Visions? The Role of Vision, Mission and Goals in School Leadership and Improvement. In K. Leithwood & P. Hallinger, *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 9-40). Great Britain: Kluwer Academic
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior the of principal. *Elementary School Journal*, 86 (2), 212-247.
- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership: Different Perspectives*. Netherlands: Springer.
- Hattie, J. (1999), "Influences on student learning", inaugural professorial address, University of Auckland, Auckland.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Ivancevich, J. M., & McMahon, J. T. (1982). The effects of goal setting, external feedback, and self-generated feedback on outcome variables: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 25(2), 359-372.
- Kanfer, R., & Ackerman, P. L. (1989). Motivation and cognitive abilities: An integrative/ aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 74, 657-690.

- Kersten, T. A., & Israel, M. S. (2005). TEACHER EVALUATION: PRINCIPALS'INSIGHTS AND SUGGESTIONS FOR IMPROVEMENT. *Planning and Changing*, 36(1/2), 47.
- Khachatryan, E. (2015). Feedback on Teaching From Observations of Teaching What Do Administrators Say and What Do Teachers Think About It?. *NASSP Bulletin*, 0192636515583716.
- Khaled El Emam. 1999. Benchmarking Kappa: Interrater agreement in software process assessment. *Empirical Software Engineering*, 4:113–133.
- Kinicki, A. J., Prussia, G. E., Wu, B. J., & McKee-Ryan, F. M. (2004). A covariance structure analysis of employees' response to performance feedback. *Journal of Applied Psychology*, 89(6), 1057–1069.
- Landis J, Koch G: The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics* 1977; 33: 159-74.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2005). What Do we Already Know About Educational Leadership? En W. Firestone & C. Riehl, *A New Agenda for Research in Educational Leadership*. New York: Teachers College Press.
- Lizasoain, L., Tourón, J., & Sobrino, Á. (2015). La evaluación del profesorado español y el impacto del feedback en las prácticas docentes. *Análisis de TALIS 2013. Revista Española de Pedagogía*, 73(262)), 465-482
- Lochmiller, C. R. (2016). Examining Administrators' Instructional Feedback to High School Math and Science Teachers. *Educational Administration Quarterly*, 52(1), 75-109.

- Marshall, K. (2005). It's time to rethink teacher supervision and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 727-735.
- Müller, M., Volante, P., Grau, V., & Preiss, D. D. (2014). Desarrollo de Habilidades de Observación en la Formación de Liderazgo Escolar a Través de Videos de Clases. *Psykhé (Santiago)*, 23(2), 1-12.
- Ovando, M. N. (2005). Building instructional leaders' capacity to deliver constructive feedback to teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(3), 171-183.
- Pajak, E. (2001). Clinical Supervision in a Standards-Based Environment Opportunities and Challenges. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 233-243.
- Robinson, V., Lloyd, C. & Rowe, K. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly* , 44 (5), 635-674.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34. doi: 10.1080/0022027032000106726
- Stronge, J. H. (2006). *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Practice*. (2nd Ed.). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Stronge, J. H. (2006). *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Practice*. (2nd Ed.). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review*, 9, 1-15.

- U.S. Department of Education Office of Innovation and Improvement (2004). Innovative Pathways to School Leadership. Washington, District of Columbia: U.S. Department of Education.
- Volante, P. (2010). Influencia instruccional de la dirección escolar en los logros académicos (Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile).
- Volante, P., Díaz, A., Mladinic, A., Fernández, M., Lincovil, C., Johanek, M., Porter, A. (2015). Validación del proceso de Assessment Center para la selección de directivos escolares. En Centro de estudios MINEDUC (Eds.). Revista N°2 Estudios de Política Educativa (pp. 146-170). Recuperado de http://historico.enlaces.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Revista/EPE_N2.pdf

8. Anexos.

RÚBRICA DE PRÁCTICAS DE RETROALIMENTACIÓN (PROYECTO FONDEF IDEA ID14I10139)

La siguiente rúbrica pretende evaluar el desempeño en la práctica de retroalimentación que realizan los líderes educativos a profesores. Escriba en la columna de valoración el número que representa el nivel alcanzado por el evaluado en cada uno de los ítemes de las distintas prácticas.

	ÍTEM	Central		Periférico		Valoración
		Sobresaliente (4)	Suficiente (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)	
Introducción	P1: Enfocar la conversación en torno a puntos específicos y observables					
	Genera un ambiente positivo de retroalimentación con el docente a través de un trato respetuoso como parte de la preparación del proceso de retroalimentación.	Establece un ambiente donde se saluda al profesor de manera respetuosa, preguntándole sobre cómo se sintió en la clase observada y motivándolo para iniciar el proceso de retroalimentación.	Establece un ambiente donde se saluda al profesor de manera respetuosa, preguntándole sobre cómo se sintió en la clase o motivándolo para iniciar el proceso de retroalimentación.	Establece un ambiente donde se saluda al profesor de manera respetuosa, aunque sin preguntarle sobre cómo se sintió la clase y sin motivarlo para iniciar el proceso de retroalimentación	Establece un ambiente donde se inicia el proceso de retroalimentación sin saludar al docente ni hacer preguntas referentes a la clase observada y la motivación inicial del proceso.	
	Se asegura de explicitar el objetivo de la conversación en función de analizar la situación de enseñanza, aprendizaje de los estudiantes y propuestas de mejora.	Comunica al profesor el objetivo de la retroalimentación, haciendo énfasis en que se trata de una instancia de desarrollo profesional enfocada en las prácticas de enseñanza y las situaciones de aprendizaje de los estudiantes, con el propósito de generar una propuesta de mejora.	Comunica al profesor el objetivo de la retroalimentación, haciendo énfasis en que se trata de una instancia de desarrollo profesional enfocada en las prácticas de enseñanza y las situaciones de aprendizaje de los estudiantes.	Comunica al profesor el objetivo de la retroalimentación señalando elementos ajenos a las prácticas docentes y situaciones de aprendizaje de los estudiantes, sin promover que es una instancia en la que se genera una propuesta de mejora	No expone al docente el objetivo por el cual se lleva a cabo la retroalimentación, sin señalarle que se busca generar una propuesta de mejora una vez finalizado el proceso.	

	Se establece una conversación que gira en torno a los elementos específicos, observables y que son importantes para la mejora de las clases.	Describe y especifica al profesor elementos que se observan en la clase, haciéndoselos saber. Condensando la información en no más de 1 o 2 focos de información al inicio de la retroalimentación. Promoviendo la conversación con el profesor sobre estos elementos.	Describe y especifica al profesor elementos que se observan en la clase, haciéndoselos saber. Condensando la información en más de 2 focos de información al inicio de la retroalimentación. Promoviendo la conversación con el profesor sobre estos elementos.	Describe y especifica al profesor elementos que se observan en la clase y/o también utiliza información ajena a lo observado en clases, pudiendo, o no, promover la conversación con el profesor sobre estos temas.	Describe y especifica al profesor información sobre elementos que no se observan en la clase que se pretende retroalimentar, o simplemente no explicita al profesor los focos claves de la observación de clase.	
	P2: Centrarse en los detalles instruccionales de la clase con el profesor					
	El foco de la retroalimentación se centra en dialogar sobre las prácticas atinentes al triángulo instruccional.	Dialoga con el profesor mediante preguntas abiertas que se centran en las prácticas atinentes al triángulo instruccional que fueron observadas de la clase.	Dialoga con el profesor mediante preguntas abiertas sobre las prácticas atinentes a una o dos partes del triángulo instruccional que fueron observadas de la clase. O plantea preguntas cerradas para conversar de todas o alguna de las partes del triángulo instruccional observadas en la clase	Dialoga con el profesor mediante preguntas abiertas o cerradas, sobre prácticas periféricas al triángulo instruccional que se dan dentro de la clase observada. O no dialoga con el profesor pero expone prácticas del triángulo instruccional.	No se establece un diálogo centrado en las prácticas instruccionales observadas en la clase.	
	P3: Reforzar las buenas prácticas y proponer críticas constructivas					
Desarrollo	Comunica fortalezas y debilidades de la observación de clase de forma ordenada y equilibrada.	Comunica las fortalezas y debilidades al profesor de forma ordenada, primero las fortalezas y luego las debilidades, haciendo esto de manera equilibrada, es decir, manteniendo la proporción entre fortalezas y debilidades.	Comunica las fortalezas y debilidades al profesor de manera ordenada, primero las fortalezas y luego las debilidades, aunque esto se realiza de manera no equilibrada, es decir, sin proporción entre el número de fortalezas y el de debilidades. O comunica las fortalezas y debilidades de manera desordenada pero proporcionada.	Comunica las fortalezas y debilidades al profesor de manera desordenada, fortalezas y debilidades intercaladas, y sin proporción entre número de fortalezas y debilidades.	No logra comunicar las fortalezas y debilidades al profesor dentro de la retroalimentación.	

Las fortalezas que se plantean en la retroalimentación son centrales a los elementos del del triángulo instruccional de la clase	Comunica las fortalezas al profesor atinentes al triángulo instruccional, poniendo énfasis en las fortalezas de lo que hace el estudiante, el profesor y el contenido que entrega, proporcionando evidencia al docente de lo observado en clase.	Comunica las fortalezas al profesor abarcando uno o dos dimensiones del triángulo instruccional en su retroalimentación, proporcionando evidencia al docente de lo observado en clase.	Comunica las fortalezas al profesor con foco en todas o algunas partes del triángulo instruccional sin proporcionar evidencia al docente de lo observado en clase.	Comunica fortalezas al profesor que son ajenas al triángulo instruccional y periférica a lo observado en clase, sin proporcionar evidencia de ello. O no logra comunicar fortalezas al docente.	
Las debilidades son comunicadas con un claro énfasis en los elementos del triángulo instruccional de la clase, proporcionando evidencia relevante al docente.	Comunica las debilidades al profesor con foco en los elementos observables del triángulo instruccional, proporcionando evidencia al docente de lo que se debe mejorar.	Comunica las debilidades al profesor con foco en uno o dos elementos observables del triángulo instruccional, proporcionando evidencia al docente de lo que se debe mejorar.	Comunica las debilidades al profesor con foco en todas o algunas partes del triángulo instruccional sin proporcionar evidencia al docente.	Comunica las debilidades al profesor confundiendo con juicios de valor sobre las prácticas docentes, o no logra comunicar las debilidades al profesor dentro del proceso de retroalimentación.	
P4: Realizar comentarios sobre la instrucción docente utilizando información detallada y argumentada					
El retroalimentador realiza comentarios al profesor sobre su instrucción utilizando información detallada de lo observado en clase.	El retroalimentador realiza comentarios sobre la instrucción docente al profesor utilizando información detallada y argumentada de lo observado en la clase.	El retroalimentador realiza comentarios sobre la instrucción docente al profesor utilizando información detallada y argumentada de lo observado en la clase, aunque también incorpora comentarios sin detallar y argumentar.	El retroalimentador realiza comentarios sobre la instrucción docente al profesor, sin proporcionar información detallada y argumentada de lo observado en clase.	No realiza comentarios sobre la instrucción docente.	
P5: Dar oportunidad para que el profesor entregue información relevante sobre su enseñanza					
El diálogo durante la retroalimentación es promovido con preguntas para que el docente entregue información relevante de la clase y sus prácticas.	Promueve un diálogo con pregunta(s) abierta(s) al profesor que permitan a este entregar información relevante de lo acontecido en la clase y de sus prácticas como docente, para utilizarlo dentro de la retroalimentación como parte del diálogo	Promueve un dialogo con preguntas cerradas al profesor que permitan a este entregar información relevante, aunque limitada, de lo acontecido en la clase o de sus prácticas como docente, para utilizarlo dentro de la retroalimentación como parte del diálogo	Promueve un diálogo con pregunta(s) abierta(s) o cerrada(s) al profesor que permitan a este entregar información que no es relevante con lo acontecido en la clase y sus prácticas como docente, utilizando o no la información dentro de la retroalimentación como parte del diálogo.	No promueve un diálogo con preguntas al profesor que permitan recabar información relevantes para usarla en la retroalimentación	

P6: Promover la auto-retroalimentación en los acuerdos de mejora con el docente					
Cierre	El retroalimentador promueve instancias para que el docente elabore su propio plan de mejora guiando el proceso de auto-retroalimentación.	Propone que el docente elabore un plan de mejora, o el docente propone elaborar un plan de mejora, con lo extraído de la retroalimentación, conduciéndolo en el proceso de auto-reflexión con el fin de centrarse en las mejoras pedagógicas específicas	Propone al docente elaborar un plan de mejora, o el docente propone elaborar un plan de mejora, con lo extraído de la retroalimentación, aunque no lo conduce en el proceso de auto-reflexión con el fin de centrarse en las mejoras pedagógicas	Propone que el docente elabore un plan de mejora, o el docente propone elaborar un plan de mejora, que no está acorde a lo planteado dentro de la retroalimentación, siendo estas propuestas ajenas al núcleo pedagógico de mejora. O el retroalimentador le da el plan de mejora al docente con foco en el núcleo pedagógico	Propone al docente un plan de mejora pre establecido ajeno al núcleo pedagógico de mejora o no se establece un plan de mejora dentro de la retroalimentación.
	Se fija un plan de trabajo conducente a mejorar las prácticas docentes de aula en plazos definidos y consensuados.	El retroalimentador acuerda junto al profesor un plazo para poder llevar a cabo la o las propuestas de mejora, incorporando pasos concretos a realizar por parte del docente.	El retroalimentador o el docente dictaminan de manera unilateral y no consensuada un plazo para poder llevar a cabo la o las propuestas de mejora, incorporando pasos concretos a realizar por parte del docente.	El retroalimentador o el docente dictaminan de manera unilateral y no consensuada un plazo para poder llevar a cabo la o las propuestas de mejora, incorporando o no pasos concretos a realizar por parte del docente.	No se promueven plazos para concretar el o los planes de mejora que emanan de la retroalimentación.