



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

**PILOTAJE PRELIMINAR Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO QUE MIDA
LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA
MEDIA SOBRE LAS PRÁCTICAS DE RETROALIMENTACIÓN EFECTIVA DE
SUS PROFESORES Y PROFESORAS**

POR
KAREN MATURANA PAZ

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para
optar al grado académico de Magíster en Educación con mención en Evaluación de
Aprendizajes

Profesora guía: HELENA MONTENEGRO MAGGIO

Mayo 2021
Santiago, Chile

© 2020 Karen Paola Maturana Paz. Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

Dedico este trabajo a mi hijo Diego, quien

es la inspiración de todos mis proyectos.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a quienes hicieron posible la realización de este trabajo, todos a su manera:

Al Hermano Jerómino Yutronich por el apoyo para que pudiera volver a estudiar (QEPD).

A mis padres y a mi hermano Mauricio por incentivar mis estudios.

A mi amiga y hermana del corazón Lizeth Vallejo (Ñañita) por darme los mejores consejos.

A mi profesora guía Helena Montenegro, por su infinita paciencia y por ser ejemplo vivo de retroalimentación efectiva.

Y a todos quienes me abrieron puertas para realizar este estudio, en especial a Angélica González y María Valenzuela.

Índice

Índice de tablas	iv
Resumen	1
Abstract	2
I. Introducción.....	3
1.1 Antecedentes y problematización	7
II. Marco referencial	14
2.1 Modelos teóricos sobre retroalimentación efectiva.....	14
2.1.1 Modelo de Susan Brookhart (2009): circunstancias para una retroalimentación efectiva.	15
2.1.2 Modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley (2007): niveles de retroalimentación.	18
2.1.3 Modelo de Nicol y Macfarlane-Dick (2006) y Wiggins (2012): Características de una retroalimentación efectiva y prácticas de retroalimentación efectiva.	20
2.2 Experiencias de cuestionarios elaborados a nivel universitario sobre retroalimentación	24
2. 3 Construcción de instrumentos de medición y validez.....	28
2.3.1 Etapas para la construcción de un instrumento de medición.....	28
2.3.2 Proceso de validación de un instrumento.	29
2.4 Síntesis del capítulo.....	34
2.5 Objetivos generales y específicos	35
III. Metodología.....	37
3.1 Construcción de instrumento.....	37
3.1.1 Dimensiones del constructo del instrumento.....	37
3.1.2 Validez de Contenido.	39
3.1.3 Entrevista cognitiva.....	42
3.2 Características generales del instrumento.....	43

3.2.1 Descripción del material.....	43
3.2.2 Tabla de especificaciones.....	43
3.3 Pilotaje del instrumento	45
3.3.1 Población y muestra	45
3.3.2 Procedimiento de Aplicación.....	47
3.4 Análisis de los Datos	48
3.5 Principios éticos y criterios de calidad del estudio.....	52
IV. Resultados	54
4.1 Análisis descriptivos	54
4.2 Análisis de validez	57
4.2.1 Análisis factorial exploratorio sin determinar factores a priori.....	58
4.2.2 Análisis factorial exploratorio de la estructura teórica del cuestionario compuesta por tres factores.....	60
4.2.3 Análisis factorial exploratorio de modelo de cuatro factores.....	61
4.2.4 Análisis factorial confirmatorio.....	63
4.3 Análisis de funcionamiento diferencial del ítem (DIF).....	72
4.4 Análisis de confiabilidad	75
4.5 Propuesta final del cuestionario de Retroalimentación Efectiva.....	76
V. Conclusiones y discusión final	81
5.1 Discusión final	86
Referencias	91
Anexos.....	97

Índice de tablas

Tabla 1. Niveles de Retroalimentación (Hattie y Timperley, 2007)	19
Tabla 2. Cuadro resumen de los modelos teóricos sobre retroalimentación	24
Tabla 3. Dimensiones del constructo: Retroalimentación efectiva	39
Tabla 4. Tabla de especificación del Constructo: Retroalimentación efectiva.....	44
Tabla 5. Ejemplos de ítems para cada dimensión.....	45
Tabla 6. Tabla de frecuencias de caracterización de la muestra.....	47
Tabla 7. Porcentajes de respuesta de cada ítem del cuestionario	55
Tabla 8. Resultado de AFE modelo de 7 factores	59
Tabla 9. Resultado de AFE modelo de 3 factores	60
Tabla 10. Resultado de AFE modelo de 4 factores	62
Tabla 11. Índices de ajuste de los modelos original, 3 y 4 factores	63
Tabla 12. Estructura interna del modelo de 3 factores del cuestionario de retroalimentación efectiva.....	65
Tabla 13. Estructura interna del modelo de 4 factores del cuestionario de retroalimentación efectiva.....	69
Tabla 14. Coeficientes Alfa para el instrumento completo y para sus factores para la escala original.....	76
Tabla 15. Coeficientes Alfa para el instrumento completo y para sus factores para modelo 3 y 4 factores.....	76

Tabla 16. Propuesta de cuestionario final.....	78
Tabla 17. Índices de ajuste de los modelos original, 3 factores, 4 factores y 3 factores ajustado	79

Índice de figuras

Figura 1. Estimación de los parámetros estandarizados para el modelo de tres factores del análisis factorial confirmatorio del cuestionario Retroalimentación Efectiva.....	67
Figura 2. Estimación de los parámetros estandarizados para el modelo de cuatro factores del análisis factorial confirmatorio del cuestionario Retroalimentación Efectiva	71
Figura 3. Gráfico del funcionamiento diferencial del ítem 1	73
Figura 4. Gráfico del funcionamiento diferencial del ítem 3	73
Figura 5. Gráfico del funcionamiento diferencial del ítem11	74
Figura 6. Gráfico del funcionamiento diferencial del ítem29	74
Figura 7. Gráfico del funcionamiento diferencial del ítem36	75
Figura 8. Estimación de los parámetros estandarizados para propuesta de cuestionario final: maodelo de tres factores	80

Resumen

La retroalimentación, como componente fundamental de la evaluación formativa, es una herramienta poderosa que promueve el alcance de los objetivos y metas de aprendizaje por parte de los estudiantes. Según la Agencia de Calidad de la Educación de Chile, cuando la retroalimentación es efectiva, cierra la brecha entre un nivel actual de comprensión del estudiante y la meta de aprendizaje deseada.

Este estudio tuvo como objetivo construir y pilotear un cuestionario que mida la experiencia de estudiantes de Enseñanza Media sobre las prácticas de retroalimentación efectiva de sus profesores y profesoras. La construcción de los ítems se realizó a partir de los estudios de Brookhart (2009), Hattie y Timperley (2007), Nicol y Macfarlane-Dick (2006) y Wiggins (2012).

El pilotaje del cuestionario se aplicó a una muestra de 213 estudiantes pertenecientes a cuatro establecimientos particulares subvencionados de la Región Metropolitana. Los datos obtenidos fueron sometido a análisis descriptivos, análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, determinación de la confiabilidad y DIF.

En base a los resultados obtenidos se propone un cuestionario conformado por 20 de los 38 ítems del instrumento piloteado. Los criterios de exclusión de los ítems eliminados fueron principalmente el análisis factorial exploratorio y el análisis DIF.

Palabras clave: Retroalimentación efectiva, prácticas de retroalimentación, autorregulación, experiencias de aprendizaje, validez, confiabilidad.

Abstract

As a key component of formative assessment, feedback is a powerful tool that encourages and promotes goals and learning outcomes on students' performance. According to the Chilean Quality Agency of Education, when feedback is effective, it can close the breach between the current student's comprehension level and the expected learning outcome.

The goal of the present study was to create and pilot a questionnaire that measures the experience of high school students on the effective feedback practices of their teachers. The design of the items was based on the studies of Brookhart (2009), Hattie and Timperley (2007), Nicol and Macfarlane-Dick (2006), and Wiggins (2012).

The pilot was applied to 213 students from four different schools from Región Metropolitana. Data were analyzed by descriptive, factorial exploratory, and confirmatory analysis. Also, the analysis included DIF and reliability parameters.

The final questionnaire included 20 out of the 38 items proposed in the piloted instrument. The exclusion criteria of the eliminated items were mainly due to factorial exploratory analysis and DIF analysis.

Key words: Effective feedback, feedback practices, self-regulation, learning experiences, validity, reliability.

I. Introducción

Realizar innovaciones en la evaluación de los aprendizajes es una problemática abarcada ampliamente en la literatura, sobre todo cuando se trata de propuestas de evaluación formativa u orientada al aprendizaje, caracterizadas por otorgar retroalimentación al alumnado (Canabal y Margalef, 2017).

Desde esta perspectiva, la importancia de la retroalimentación del aprendizaje como componente de la evaluación formativa radica en su impacto en la confianza y motivación de los estudiantes (Johnson, 2016). Además, es el componente que más influye en el aprendizaje de los estudiantes debido a que se aprende de manera rápida y efectiva cuando se tiene claro qué se está haciendo, cómo se está haciendo y lo que se puede mejorar del producto o tarea de aprendizaje (Brookhart, 2009).

En consecuencia, conocer cómo los alumnos viven esta experiencia de retroalimentación en el aula se hace relevante, puesto que las prácticas de retroalimentación cuando son efectivas dan al estudiante la información que realmente puede utilizar para alcanzar los objetivos de aprendizaje (Zepeda, 2017). Del mismo modo, conocer sus experiencias permitiría adaptar las prácticas de los y las docentes para aplicarlas de manera efectiva en el contexto en que se desenvuelven.

El poder de la retroalimentación formativa se debe a que apunta hacia dos factores: uno cognitivo y el otro emocional (Brookhart, 2009). Cuando se le da al estudiante la información que necesita para entender dónde se encuentra en relación con su aprendizaje y qué debe hacer después, se habla del factor cognitivo. Una vez que el estudiante entiende lo

que está haciendo y para qué lo hace, puede desarrollar un sentimiento de control sobre su aprendizaje (autorregulación) relacionado con el factor emocional. Ambos elementos, en su conjunto, permiten que la retroalimentación sea efectiva.

Brookhart (2009) refiere que la retroalimentación, para que sea efectiva, debería estar enmarcada en un ambiente en que los estudiantes vean las sugerencias positivamente y comprender que sin práctica no hay aprendizaje. Es más, la retroalimentación se otorga para ser utilizada por el estudiante y no en su contra en evaluaciones finales.

Según Clark (2011), el aspecto más importante de la retroalimentación, cuando es efectiva, es que cierra la brecha entre un nivel actual de comprensión del estudiante y la meta de aprendizaje deseada, ya que ayuda a los alumnos a entender la relación entre un conjunto claramente definido de criterios y estándares y su nivel de desempeño. Por lo tanto, la importancia de investigar la retroalimentación radica en que su uso puede tener un impacto positivo en las experiencias de aprendizaje que los estudiantes viven en el aula.

Al respecto, Good (citado en Garibay, 2002) define el concepto de experiencias de aprendizaje como toda actividad intencional que tiene como propósito provocar el aprendizaje significativo, la que debe estar organizada de manera tal que el alumno o alumna desarrolle a través de ella conocimientos, habilidades, y actitudes que le servirán en distintos ámbitos de su vida. Esta definición implica en sí desarrollar una retroalimentación efectiva, puesto que el docente debe de manera consciente otorgar orientaciones específicas de cómo mejorar con la finalidad de otorgar al estudiante oportunidades para alcanzar sus objetivos de aprendizaje a sabiendas de lo que se espera de él y así poder autorregular su proceso (Black y Williams, 2006).

Sin embargo, Black y Williams (2010) indican que se necesita una cultura de aula en que el cuestionamiento y el pensamiento sean la base para que los alumnos aprendan de las discusiones compartidas con profesores y compañeros. Estas experiencias de aprendizaje deben ser planificadas, propendiendo a que los y las estudiantes discutan, observen actividades, y lean comentarios en sus tareas, las cuales deben entregarle información que les sirva de oportunidad para la mejora. En el mismo sentido, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) reconocen que la información retroalimentativa debe estar basada en el diálogo entre docente y estudiante para que la retroalimentación sea efectiva.

Es así como Butler y Winne (en Zepeda, 2017) señalan que la retroalimentación externa (otorgado por docentes o pares) y la retroalimentación interna (autoevaluación del estudiante) influyen poderosamente en el desarrollo de la autorregulación en el aprendizaje de los estudiantes, ya que les permite crear o seleccionar estrategias para abordar una tarea o desafío requerido. Por esto, es importante generar una disposición positiva por parte del estudiante para incorporar las sugerencias brindadas (Wiggins, 2012).

A pesar de la importancia de las prácticas de retroalimentación en la mejora del aprendizaje de los estudiantes, no se ha encontrado en la revisión bibliográfica un instrumento que, desde la percepción de los estudiantes, otorgue información sobre la forma en la que los docentes implementan la retroalimentación, tanto externa como interna, a nivel escolar.

Por ejemplo, en Chile la calidad docente a nivel escolar se evalúa a través del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente y del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). En nuestro país, la discusión respecto a qué es calidad docente ha estado centrada principalmente en dos conceptualizaciones: (a) como las características

propias del profesor que afectan el desempeño de los alumnos en pruebas estandarizadas (Bravo, Falck, González, Manzi y Peirano, 2008; León, Manzi y Paredes, 2008) y (b) basada en la evaluación de competencias profesionales (Taut, Santelices y Stecher, 2012; Valencia y Manzi, 2011). En ambos casos, es posible apreciar que la calidad está mediada por la enseñanza que implementa el profesor, siendo la retroalimentación que entrega a sus estudiantes un elemento interesante de considerar a la hora de establecer indicadores de evaluación, como los establecidos en el Dominio C “Enseñanza para el aprendizaje para todos los estudiantes” del Marco de la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008).

En síntesis, siendo la retroalimentación un componente importante dentro del proceso educativo, se considera un aporte a este campo conocer cómo los estudiantes perciben, desde su experiencia en el aula, las prácticas de retroalimentación efectiva que implementan los docentes. Del mismo modo, lograr acceder a la experiencia de los estudiantes frente a esta práctica contribuiría con información clave que permitiría apoyar a los estudiantes a alcanzar los objetivos y metas de aprendizaje, logrando mejoras en su aprendizaje (Brookhart, 2009). En virtud de lo expuesto, el presente proyecto de Magíster tuvo como propósito la construcción y pilotaje preliminar de un cuestionario que mide la experiencia de aprendizaje de estudiantes de Enseñanza Media sobre las prácticas de retroalimentación efectiva de sus profesores y profesoras.

Este informe se estructurará de la siguiente manera: en este primer capítulo de introducción, se presentará la problemática abordada en este proyecto, relacionada con el concepto de retroalimentación efectiva como elemento fundamental del proceso de evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje. Además, se dará a conocer los

principales conceptos que aborda este estudio y la relevancia de este para el campo de la educación.

En el segundo capítulo se expondrán los principales antecedentes teóricos y empíricos que sustentan el proyecto, basado en estudios realizado por diversos autores sobre la importancia, dimensiones y oportunidad de la retroalimentación. También, se compartirán diversos instrumentos creados para recabar información sobre la retroalimentación otorgada a estudiantes, principalmente a nivel universitario. Posteriormente, se discutirán los pilares fundamentales de la medición psicológica y educacional. Para finalizar este apartado, se presentará el objetivo general y los objetivos específicos de este trabajo.

En el tercer capítulo, se presentará la metodología en la construcción y pilotaje preliminar del instrumento construido y los procedimientos de análisis empleados para su validación. A continuación, en el cuarto capítulo, se expondrán los principales resultados obtenidos en los diversos análisis realizados. Por último, en el capítulo final de este documento se discutirán las conclusiones y alcances de este trabajo, y se presentará una propuesta final del instrumento desarrollado.

1.1 Antecedentes y problematización

El problema que se abordó en este proyecto de Magíster surge de la necesidad de reconocer cómo perciben los estudiantes la retroalimentación entregada por sus profesores y profesoras. Para efectos de este proyecto se definirá retroalimentación como la información comunicada al estudiante con la intención de modificar su pensamiento con el propósito de mejorar el aprendizaje (Shute y Spector, 2008). Teóricamente, la retroalimentación es una

idea compleja ya que se orienta a la mejora de un desempeño en base a la pertinencia de un comentario entregado (Shute y Spector, 2008).

Las primeras ideas sobre el concepto de retroalimentación en educación se presentaron desde una perspectiva conductista y se relacionaban con refuerzos positivos o negativos centrados en el rol del profesor. Luego, los estudios se centraron en las características de la retroalimentación y las consecuencias de estas en el aprendizaje. Sin embargo, los estudios más recientes se focalizan en el estudiante, pues se hace necesario que este tome la información otorgada por sus maestros y se autorregule (Zepeda, 2017).

Al respecto, un concepto asociado a la autorregulación es “feedback literacy” o alfabetización de retroalimentación, definida como “la comprensión, las capacidades y las disposiciones necesarias para dar sentido a la información y utilizarla para mejorar las estrategias de trabajo o aprendizaje” (Carles y Boud, 2018, p.2). Esto implica, según los autores, una comprensión de qué es la retroalimentación y cómo se puede manejar de manera efectiva por parte de los estudiantes.

Es de suma importancia reconocer a la retroalimentación efectiva como una poderosa herramienta que afectará las experiencias de aprendizaje tanto de los estudiantes como de los docentes. Estos últimos, con el objeto de hacerse responsables de su quehacer y regular su enseñanza (Hattie y Timperley, 2007). Sin embargo, Narciss (2008) argumenta que el diseño y la implementación de estrategias de retroalimentación son tareas muy complejas que a menudo se basan más en la intuición que en los principios de diseño psicológicamente racionales. Por otro lado, si bien existe evidencia de que la retroalimentación es una actividad recurrente en las escuelas, la información entregada no siempre es recogida por los

estudiantes, pues no llega en el momento oportuno y/o no es comprensible para ellos y, en consecuencia, no lo lleva a la autorregulación de su aprendizaje (Zepeda, 2017).

A partir de los estudios de Nicol y Macfarlane-Dick (2006), se evidencia que la retroalimentación entregada por el profesor, la evaluación entre pares y la autoevaluación del propio estudiante, influyen poderosamente en el conocimiento y en las creencias y habilidades metacognitivas del estudiante. Incluso, los estudiantes pueden desarrollar la autorregulación de su aprendizaje, cerrándose así el ciclo virtuoso del proceso.

La metacognición es definida como la capacidad de orden superior que permite orientar y regular procesos cognitivos, afectivos y motivacionales con el propósito de lograr un objetivo específico (Ifenthaler, 2012). Se refiere al conocimiento declarativo sobre estrategias de aprendizaje, el conocimiento procedimental acerca de cómo utilizarlas y el conocimiento condicional acerca de cuándo y por qué usarlas (Sánchez de Gallardo y Pírela de Faría, 2012).

La importancia de la retroalimentación, dentro de una concepción de la evaluación para el aprendizaje (Stobart, 2010), radica en la contribución que implica devolver las evaluaciones corregidas y con comentarios que sirvan al estudiante para reconocer su nivel de desempeño, constituyéndose un punto de partida para que los estudiantes se evalúen a sí mismos y tomen medidas para mejorar de forma oportuna. También, es un elemento fundamental durante la clase, pues las prácticas de retroalimentación efectiva pueden generar un clima adecuado de participación y diálogo en donde preguntas y respuestas enriquezcan el aprendizaje. Además, esta práctica posibilita verificar si los estudiantes están comprendiendo un tema y, en el caso que se den respuestas o comentarios errados, se puede

aclarar, corregir o dar pautas que orienten y ayuden al alumnado a comprender mejor el tema en estudio (Valdivia, 2014 p. 21).

El aspecto más importante de la retroalimentación efectiva radica en las conclusiones que aportan Black y Williams (2010) en sus investigaciones, quienes evidenciaron que la evaluación formativa ayuda más a los estudiantes de bajo rendimiento, puesto que aumenta los logros en general de un mismo curso y reduce la distancia entre los logros de estos alumnos con los más aventajados. Asimismo, estudios revisados por estos autores indican que la retroalimentación ayuda a estudiantes con problemas de aprendizaje a mejorar sus aprendizajes. Los autores denominan esta ayuda como una ganancia, puesto que este tipo de estudiantes sin apoyo se sienten incapaces de aprender, lo que en muchos casos los pueden llevar a desertar del sistema escolar (Black y William, 2010).

Diversos autores, como Wiggins (2012), Brookhart (2009) y Nicol y Macfarlane-Dick (2006), han trabajado en explicar qué prácticas docentes representan una retroalimentación efectiva en el aula. En este marco la retroalimentación cumple la función esencial de apoyo y soporte para el aprendizaje, no solo en su visión de "feedback" exclusivamente sino desde la perspectiva de "feedforward". Es decir, no sólo para revisar un trabajo ya finalizado, detectar y corregir errores o señalar aciertos, sino que también para orientar, apoyar y estimular al estudiante en su aprendizaje posterior (Carless, 2007).

En sintonía con lo anterior, la percepción de los estudiantes hacia los docentes es un tema muy común dentro de las aulas universitarias, ya que la labor docente está sujeta a la validación de elementos cuantificables como por ejemplo la evaluación docente, la instauración de parámetros estandarizados por jefaturas directas, y el escrutinio público de los estudiantes sobre su profesor (Canabal y Margalef, 2017). No obstante, a nivel escolar,

esta actividad no pareciera ser sistemática, a pesar del valor que tiene como *feedback* para los docentes. Al respecto, Wiggins (2012) en sus estudios no solo analiza las percepciones de los estudiantes como respuesta a la retroalimentación sino lo valiosa que puede resultar la voz de los estudiantes para que el profesorado ajuste y mejore su enseñanza (Canabal y Margalef, 2017).

Richardson (2009) (citado en González et al., 2012), sostiene que la información recogida desde cuestionarios para estudiantes sobre la retroalimentación otorgada por sus docentes a nivel universitario puede usarse como evidencia en procesos de aseguramiento de la calidad. Esta afirmación adquiere relevancia para la educación escolar cuando la Agencia de Calidad de la Educación, tiene como propósito fundamental propender al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas (Ley N° 20.529).

Es así como el nuevo Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación promueve el fortalecimiento de la evaluación formativa continua en la sala de clases, puesto que considera que el conjunto de acciones realizadas para recoger evidencia de lo que los estudiantes están aprendiendo en relación con las metas de aprendizaje son necesarias para retroalimentarlos y/o modificar la enseñanza.

Con el objetivo de fomentar dichas acciones, la Agencia de Calidad de la Educación ha desarrollado una serie de recursos y orientaciones que ha puesto a disposición de las escuelas (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). Sin embargo, el punto más importante sobre evaluación formativa y retroalimentación es el valor que se les ha otorgado en el nuevo decreto sobre las normas mínimas nacionales de evaluación, calificación y promoción, en su artículo 2° b), que explica la evaluación como:

“Conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza” (MINEDUC, Decreto 67/2018, artículo 2b).

A pesar de lo expuesto anteriormente, en la revisión de literatura no se encontró un instrumento validado que otorgue información sobre las prácticas de retroalimentación que entregan los docentes a estudiantes en el sistema escolar desde la mirada de quien aprende. Diversos estudios se han realizado en el ámbito universitario, como el de Mulliner y Tucker (2017), que compara las percepciones de estudiantes y académicos de una universidad respecto a la retroalimentación. Los hallazgos indicaron que, si bien hubo acuerdo en cuanto a lo que estudiantes y académicos consideran retroalimentación de calidad, no lo hubo con relación a cómo los alumnos percibían las prácticas de la retroalimentación otorgadas por sus docentes: los primeros las consideraban confusas y tardías, mientras que los profesores las concebían como útiles, claras y oportunas. La información recogida en este estudio entregó valiosas conclusiones para la mejora de prácticas de retroalimentación, las cuales son pertinentes para el contexto universitario. Esto último cobra preeminencia si se contempla que la realidad universitaria y la escolar son muy diferentes, por lo que es necesario contar con instrumentos validados y pertinentes para el sistema escolar.

Por otro lado, la práctica educativa es una actividad relacional entre docentes y estudiantes (Korthagen, Attema-Noordewier, y Zwart, 2014). Sin embargo, a lo largo de la historia el foco de investigación se ha puesto principalmente en el profesor. Elmore (1997) sostiene que, si se desea cambiar la práctica docente y los aprendizajes de los estudiantes, se debe centrar la atención tanto en las prácticas docentes como en el aprendizaje de los alumnos que ocurren en el aula, en lugar de comprometerse en cambios estructurales, altamente

simbólicos. Bajo esta perspectiva, este proyecto busca ser un aporte al desarrollo profesional de profesores y profesoras, al construir un cuestionario que recoja información sobre sus prácticas de retroalimentación desde las experiencias de aula y percepciones de los alumnos.

Por tanto, este estudio desea contribuir con desarrollar un cuestionario confiable que produzca resultados válidos que entregue pistas y orientaciones para diseñar e implementar estrategias de retroalimentación a partir de evidencia empírica desde la mirada del estudiante que aprende. Los resultados obtenidos en la aplicación de este cuestionario también podrían evidenciar si las prácticas de retroalimentación están orientadas al cumplimiento de los requerimientos actuales de calidad en la educación en nuestro país.

II. Marco referencial

En este capítulo se presentarán antecedentes teóricos y empíricos de tres temas que son los ejes conductores de este estudio. En un primer apartado se presentarán tres modelos de retroalimentación efectiva y se discutirá acerca de su efectividad y sus implicancias en el aprendizaje de los estudiantes, con el objeto de definir teóricamente las variables del cuestionario elaborado. En un segundo apartado, se analizarán modelos de cuestionarios elaborados a nivel universitario sobre retroalimentación para reconocer su aporte a la generación de evidencia empírica. En el apartado tercero se presentarán las fases que se emplean en la construcción de cuestionarios y se describirán los pilares fundamentales de la medición psicológica y educativa.

Finalmente, y a modo de síntesis, se presentará un resumen con los principales temas analizados en este capítulo.

2.1 Modelos teóricos sobre retroalimentación efectiva

Para una mejor comprensión sobre el tema, se discutirán a continuación cuatro aspectos claves de la retroalimentación relacionadas con las circunstancias de retroalimentación, niveles de retroalimentación, prácticas de retroalimentación efectiva y características de la retroalimentación efectiva. Esta discusión teórica considerará las definiciones propuestas por diversos autores respecto del concepto de retroalimentación y sus implicancias en el aprendizaje.

En primer lugar, se analizará el modelo propuesto por Susan Brookhart (2009) que se ha denominado en este estudio como circunstancias para una retroalimentación efectiva. En segundo lugar, se presentará el modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley (2007), que para efecto de este estudio se contemplará como los niveles de retroalimentación. En tercer lugar, se discutirá el modelo de Nicol y Macfarlane-Dick (2006) y el modelo de Wiggins (2012), los cuales se proponen en este estudio como prácticas de retroalimentación efectiva y características de una retroalimentación efectiva, respectivamente.

2.1.1 Modelo de Susan Brookhart (2009): circunstancias para una retroalimentación efectiva

Para Brookhart (2009), la retroalimentación se refiere a la instancia en que un profesor se interesa suficientemente en leer el trabajo de sus estudiantes, piensa sobre él y marca descripciones específicas y preguntas para el estudiante, con la finalidad de guiarlo en cómo lo puede hacer mejor, de manera oportuna y personalmente.

Desde esa perspectiva, la autora enfatiza que para que la retroalimentación sea efectiva debe servirle al estudiante para alcanzar los objetivos y metas de aprendizaje, frente a lo cual las estrategias de retroalimentación son variadas. Además, entrega algunas recomendaciones para que esta sea efectiva en cuanto al momento, la cantidad, la modalidad, la audiencia y el contenido de la información otorgada al o la estudiante.

En virtud de lo anterior, se ha denominado a estas recomendaciones de efectividad como circunstancias en que la retroalimentación otorgada puede ser efectiva para los estudiantes. Así, el momento en que se otorga retroalimentación dependerá si se trabaja con

tareas de contenidos o tareas de comprensión. En el primer caso, se recomienda la inmediatez al otorgarla y en el segundo caso, realizarla de manera diferida. En cuanto a la cantidad, la autora sugiere priorizar los puntos más importantes que son aquellos que más se relacionan con los objetivos de aprendizaje, considerando el nivel de desarrollo del estudiante. Además, sugiere no alejar una de otra en el tiempo para que estas sean significativas. Es decir, un indicador de retroalimentación efectiva se refiere a los momentos en que se debe otorgar, y se debe entregar lo más a menudo como sea posible para mejorar el aprendizaje.

Por otra parte, cuando la retroalimentación se realiza en forma oral, es pertinente para Brookhart (2009) seleccionar la mejor muestra para entregarla al alumno a través de un diálogo. En cambio, si la modalidad es escrita, propone escribir en los textos y en sus portadas información que lleve a la corrección y mejoramiento de la tarea. Esta estrategia incluye una modalidad visual que consiste en explicar cómo hacer algo. En este sentido, serán indicadores de retroalimentación efectiva las acciones que revelen modalidades orales, escritas y audiovisuales que permitan el mejoramiento de la tarea evaluativa.

Otra circunstancia que Brookhart (2009) enfatiza para la efectividad de la retroalimentación es la audiencia, puesto que diferencia si se otorgará de forma individual o grupal. Individualmente, demuestra al estudiante que el profesor se preocupa por su aprendizaje. En cambio, de manera grupal, es una herramienta para volver a enseñar un tema cuando gran cantidad de estudiantes no haya logrado los objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, un nuevo indicador de efectividad de la retroalimentación tiene que ver con otorgar información a los estudiantes tanto de manera grupal como individual de acuerdo con el objetivo que se desee alcanzar con la información otorgada, ya sea para motivar al estudiante como para reforzar y clarificar en base a las metas de aprendizaje.

En cuanto al contenido de la retroalimentación, Brookhart (2009) indica que esta puede variar según el foco, comparación, función, valoración, claridad, especificidad y tono. Así pues, el foco de la información retroalimentativa puede estar en el propio trabajo del alumno, en el proceso, en la regulación del alumno o en la personalidad de este. Sin embargo, se recomienda que la retroalimentación describa la relación entre el trabajo y el proceso, evitando comentarios sobre la persona del estudiante.

En el mismo sentido, Brookhart (2009) advierte que la retroalimentación se puede otorgar a partir de criterios preestablecidos, normas, o referido al progreso en el aprendizaje del mismo estudiante. En este aspecto, se recomienda entregar información que refleje los criterios con que se evalúa y cómo se pueden mejorar, desde una función descriptiva de lo que se espera del estudiante. Si la función de la retroalimentación tiene un carácter evaluativo, recomienda no emitir juicios, sino más bien dar, en el caso de una valoración positiva, comentarios positivos. En cambio, si la valoración es negativa, recomienda entregar sugerencias para mejorar.

Por último, la retroalimentación para que sea efectiva debe ser clarificadora y específica. Es decir, usar conceptos y vocabulario que el alumno pueda entender. De igual modo, recomienda entregarle una cantidad de contenido al nivel del estudiante, ya sea para llevarlo a identificar sus aciertos y errores para que termine la tarea por sí solo u otorgar retroalimentación muy específica sin llegar a completarle la tarea.

Desde esta visión, serán indicadores de retroalimentación efectiva en cuanto al contenido de esta la información otorgada a los estudiantes que esté a la base de criterios conocidos por los estudiantes, considerando sus propios avances. Además, se tendrá que

considerar como indicadores de efectividad tanto la función descriptiva y evaluativa de la información retroalimentativa, como su claridad y especificidad en un tono constructivo.

A partir de todas estas consideraciones, se concluye que la retroalimentación es efectiva cuando los estudiantes aprenden y sus trabajos son mejores, se motivan y creen que pueden aprender, quieren aprender y toman mayor control sobre su aprendizaje. Además, la clase se convierte en un lugar donde la retroalimentación incluye críticas constructivas, las cuales son vistas como productivas (Brookhart, 2009).

2.1.2 Modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley (2007): niveles de retroalimentación

Hattie y Timperley (citado en Sánchez de Gallardo et al., 2012), sostienen que la retroalimentación es la información entregada por los profesores sobre el desempeño a sus estudiantes durante varios momentos y no sobre una actividad específica, con el objeto de hacer del aprendizaje un proceso más efectivo.

Desde esta mirada, la retroalimentación para que sea efectiva debe responder a tres preguntas principales planteadas por un profesor(a) y/o por un o una estudiante: ¿A dónde voy?, ¿Cómo voy? ¿Y ahora qué debo hacer? Estas preguntas corresponden a las nociones de alimentación hacia arriba, retroalimentar, y alimentar hacia adelante, respectivamente (Hattie y Timperley, 2007).

Basándose en los estudios realizados por Butter y Winne (1994) y Kluger y Denisi (1996) (citados en Zepeda, 2017), estos autores concluyeron que la retroalimentación puede ser información que moviliza o estanca el proceso de aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007).

De ahí que propusieron un modelo de retroalimentación que se basa en sus tres interrogantes denominado por los autores como “preguntas de retroalimentación”. Con estas preguntas los autores proponen un modelo de retroalimentación que distingue cuatro niveles, según el tipo de retroalimentación y su efecto en el aprendizaje, tal como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Niveles de Retroalimentación (Hattie y Timperley, 2007)

Primer Nivel	Segundo Nivel	Tercer Nivel	Cuarto Nivel
Centrado en la tarea.	Centrado en el proceso.	Centrado en la autorregulación del aprendizaje.	Centrado en la persona.
Efectiva para apoyar el aprendizaje	Efectiva para apoyar el aprendizaje	Efectiva para regular el aprendizaje y mantener la motivación.	No es efectiva para orientar el aprendizaje.

Tomado de Föster (2017), p. 130.

El nivel 1, “Centrado en la tarea”, corresponde a la retroalimentación basada en la entrega de información sobre los aspectos de esta. Por ejemplo, cuáles respuestas fueron correctas o incorrectas, entregando diversas maneras para que el estudiante obtenga más información de esta, y/u otorgando información para precisar los pasos de la tarea en una evaluación determinada (Zepeda, 2017).

El nivel 2, “Centrado en el proceso”, hace referencia a la retroalimentación sobre el camino hacia la ejecución de una tarea. Por ejemplo, se realiza retroalimentación hacia las estrategias utilizadas para evidenciar si estas son adecuadas para la ejecución de esta tarea (Zepeda, 2017).

El nivel 3, “Centrado en la autorregulación del aprendizaje del estudiante”, describe las estrategias abordadas por el estudiante desde un punto de vista metacognitivo. El foco son las estrategias para afrontar una tarea otorgada, apelando al autoconcepto y confianza de sí mismo, así como también de la motivación y capacidad para alcanzar un aprendizaje determinado (Zepeda, 2017).

Por último, el nivel 4 “Centrado en la persona”, refiere a los comentarios o refuerzos realizados por el docente a los estudiantes como personas. En este nivel la retroalimentación no es efectiva debido a que se centra en las cualidades del individuo, las cuales no tienen relación con su nivel de aprendizaje (Zepeda, 2017).

Este modelo teórico, aporta indicadores pertinentes para la construcción de un instrumento que informe sobre cómo se moviliza o estanca el aprendizaje de los estudiantes en el aula en distintos momentos del proceso. Esto toma relevancia cuando, según la propuesta de los autores, la retroalimentación permite ayudar, apoyar y orientar el aprendizaje de los y las estudiantes.

2.1.3 Modelo de Nicol y Macfarlane-Dick (2006) y Wiggins (2012): Características de una retroalimentación efectiva y prácticas de retroalimentación efectiva

Wiggins (2012) define la retroalimentación como la información sobre cómo podemos alcanzar una meta con los esfuerzos que estamos haciendo. En el mismo sentido, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) reconocen que esta información debe estar basada en el diálogo entre docente y estudiante para que la retroalimentación sea efectiva. Por lo tanto, si la retroalimentación se genera como un espacio dialogado entre docentes, estudiantes y pares, el profesor entrega un comentario (input) y la retroalimentación depende de lo que el estudiante haga con ella (Nicol y Macfarlane-Dick (2006).

Respecto de la efectividad de la retroalimentación, Wiggins (2012) citado en Valdivia (2014) expone algunas características que competen directamente a la labor docente a la hora de otorgar retroalimentación a los estudiantes.

Primero, la retroalimentación debe ser objetiva, es decir, la información que se brinde al estudiante debe estar relacionada con la tarea solicitada y enfocada en el aprendizaje. Para que pueda darse una retroalimentación objetiva se requiere comunicar y discutir de forma específica los criterios antes de que inicien la tarea, otorgando información precisa, evitando que el estudiante se confunda y no sepa por dónde comenzar.

Una segunda característica de la retroalimentación es que esta debe ser constructiva, ya que tiene un gran impacto emocional en los estudiantes. Es por tales razones que el docente debe centrarse en mencionar los aspectos positivos de la tarea y otorgar orientaciones sobre cómo superar las debilidades. De hecho, se sugiere comenzar resaltando lo positivo, pues favorece una disposición positiva por parte del estudiante para incorporar las sugerencias brindadas (Wiggins, 2012).

A su vez, la retroalimentación efectiva debe proporcionar información comprensible a los estudiantes. Vale decir, información específica y detallada acerca de la mejora de su aprendizaje. Esta tercera característica se vincula con la cuarta, que se refiere a que la retroalimentación se debe entregar en el momento del proceso que le permita mejorar su desempeño o redirigir el aprendizaje hacia lo que le permita alcanzar los objetivos propuestos (Wiggins, 2012).

Este modelo teórico desarrolla siete buenas prácticas de retroalimentación efectivas propuestas en los estudios de Nicol y Macfarlane-Dick (2006) y Wiggins (2012), cuyo horizonte es la mejora de la enseñanza. Por lo tanto, son claros y valiosos indicadores para la elaboración de un cuestionario sobre experiencias de retroalimentación.

A continuación, a modo de resumen, se presentan estas prácticas centradas en el estudiante a partir del trabajo sistematizado por Zepeda (2017).

1. Ayudar a clarificar lo que es un buen rendimiento, explicitando los objetivos de aprendizaje, los criterios de evaluación y los estándares esperados para la realización de la tarea evaluativa, producto o desempeño.
2. Facilitar el desarrollo de la autoevaluación en el aprendizaje solicitando al estudiante que identifique las fortalezas y debilidades sobre su trabajo, siguiendo los criterios de evaluación establecidos.
3. Entregar información de alta calidad a los estudiantes sobre su aprendizaje.
4. Promover diálogos en torno al aprendizaje con el profesor y compañeros.
5. Potenciar y fortalecer las creencias motivacionales positivas y la autoestima.
6. Proporcionar oportunidades para acortar la brecha entre el desempeño actual y el deseado.
7. Proporcionar información a los profesores para ayudar a enriquecer la forma y estrategias para la enseñanza.

Lo interesante de esta propuesta radica en que ya no se explica el aprendizaje con teorías conductistas, en donde el aprendizaje se sitúa como la conexión estímulo-respuesta, sino que es el estudiante el que tiene que hacer lo necesario para mejorar su aprendizaje (Zepeda, 2017, en Förster, 2017, pp. 136-143).

Los estudios de Nicol y Macfarlane-Dick (2006) y Wiggins (2012) reconocen el rol centrado en el estudiante en el proceso de la retroalimentación y se han orientado a conocer el tipo de retroalimentación que se otorga. Para ello, es fundamental comprender el contexto en el que se desarrolla y en indagar cómo llega la información al estudiante, cómo este la

interpreta y la filtra a través de su percepción, mediado por su experiencia, conocimientos previos y motivación. Por lo tanto, el desafío del estudiante es autorregularse para afrontar una tarea otorgada, apelando al auto-concepto positivo, a la motivación y a su capacidad para alcanzar un aprendizaje determinado (Zepeda, 2017).

Lo expuesto por los autores, cobra relevancia ya que las prácticas docentes de retroalimentación permiten obtener más y mejor información acerca de las razones por las cuales un estudiante contesta o realiza un planteamiento de determinada manera.

A la base de los tres modelos desarrollados en este apartado, se concluye que la efectividad de la retroalimentación se basa en el diálogo permanente entre docentes y estudiantes (Nicol y Macfarlane-Dick 2006), en un contexto positivo y constructivo, cuyas circunstancias propendan al logro de los objetivos de aprendizaje en el aula (Brookhart, 2009). Al mismo tiempo, todo comentario retroalimentativo debe centrarse en la tarea, en el proceso o en la autorregulación del estudiante y no en su persona para su efectividad (Brookhart, 2009; Hattie, y Timperley, 2007). Por tanto, la información otorgada debe entregar objetivos claros al estudiante. y debe ser objetiva, comprensible, oportuna, y constructiva (Brookhart, 2009; Wiggins, 2012).

Con el objeto de sistematizar este apartado se presenta un cuadro comparativo de los modelos presentados, como se observa en la tabla 2. Esta fundamentación teórica proporciona indicadores claros de lo que se reconoce como prácticas de retroalimentación efectiva, sus características y las circunstancias en las que debe ser provista, las cuales orientarán en el diseño del instrumento de medición que se propone.

Tabla 2. Cuadro resumen de los modelos teóricos sobre retroalimentación

Brookhard	Hattie y Timperley	Nicol y Macfarlane	Wiggins
Circunstancias para una retroalimentación efectiva.	Niveles de Retroalimentación	Prácticas de retroalimentación efectiva	Características de la retroalimentación
Momento	Centrada en la tarea	Dialogar	Objetiva
Cantidad	Centrada en el proceso	Clarificar criterios	Constructiva
Modalidad	Centrada en la	Entregar información de	Comprensible
Audiencia	autorregulación del	calidad	Oportuna
Contenido (foco, comparación, función, valoración, cantidad, especificidad, tono)	aprendizaje	Facilitar la autoevaluación	
	Centrada en la persona del estudiante	Potenciar y fortalecer autoestima y creencias motivacionales	
		Proporcionar oportunidades para alcanzar desempeño deseado	
		Retroalimentar al docente	

2.2 Experiencias de cuestionarios elaborados a nivel universitario sobre retroalimentación

Empíricamente, la literatura nos aporta información acerca de estudios realizados a nivel universitario que han indagado sobre la percepción de los estudiantes sobre la retroalimentación otorgada por sus maestros a través de cuestionarios (De la Torre-Laso, 2019; González, López y Montenegro, 2012; Hounsell, McCune, Hounsell, y Litjens, 2008; Martínez, Sánchez y Martínez, 2010; Mulliner y Tucker, 2017).

Un ejemplo de la valiosa contribución que aportaría un cuestionario de este tipo a nivel escolar es la experiencia del Course Experience Questionnaire (CEQ), empleado para conocer la percepción de los estudiantes sobre la calidad del aprendizaje en la educación superior, puesto que:

“Obtener retroalimentación sobre las experiencias de aprendizaje de los estudiantes es considerado beneficioso para los profesores y responsables de la docencia al interior de las universidades, pues permite 1) generar información sobre la efectividad de la enseñanza de los profesores, 2) entregar información

para la toma de decisiones respecto de la docencia y 3) obtener datos para ser usados en investigación sobre los procesos de enseñanza” (González, López y Montenegro, 2012, p. 65).

Un ejemplo de experiencias a nivel universitario es la de Hounsell, McCune, Hounsell, y Litjens (2008), que presentan los resultados de un estudio sobre las experiencias de los estudiantes sobre la provisión de orientación y comentarios con respecto a los exámenes y las tareas de una unidad de curso de bio-ciencias de primer y último año. El cuestionario aplicado a una muestra de 782 estudiantes reportó que los estudiantes estaban insatisfechos con la calidad y la cantidad de información recibida (Hounsell, et al., 2008). Además, demostró que los estudiantes consideraban que la utilidad de la retroalimentación recaía en la entrega de información sobre los detalles del trabajo realizado o aquella que les permitiera mejorar el aprendizaje (García-Jiménez, 2015; Hounsell, et al., 2008).

Los resultados de esta investigación son un claro ejemplo de la riqueza de la información que puede reportar un cuestionario sobre las experiencias de los estudiantes en el aula sobre las prácticas docentes y su efectividad. El mayor aporte de esta investigación radica en que los estudiantes reportaron que los mensajes proporcionados en la retroalimentación son muy complejos y difíciles de comprender, de modo tal que necesitan que les ayuden a descifrarlos para poder utilizarlos (Nicol y MacFarlane-Dick, 2006).

De manera similar Mulliner y Tucker (2017), a través de cuestionarios para docentes y estudiantes, investigaron las percepciones a una muestra de 194 estudiantes de pregrado y 26 académicos con respecto a la práctica de retroalimentación en base a cinco dimensiones: 1) las preferencias por distintos tipos de comentario, 2) la puntualidad u oportunidad de los comentarios, 3) la participación de los estudiantes y el interés en los comentarios, 4) la calidad de la retroalimentación y; 5) la satisfacción por la práctica actual de la retroalimentación otorgada por sus académicos. En el estudio se utilizó una escala Likert para

profesores y estudiantes basado en la encuesta de Bohncker-Bruce (2013) y un cuestionario complementario para profesores (Mulliner y Tucker, 2017).

Los hallazgos indicaron diferencias entre académicos y estudiantes con relación a la práctica de la retroalimentación, el compromiso e interés por los comentarios entre los estudiantes, la satisfacción por la práctica actual y la preferencia por tipos de comentarios. A pesar de ello, hubo acuerdo con relación a lo que consideraban retroalimentación de calidad. La divergencia más significativa entre la percepción de profesores y estudiantes se observó en la participación de los estudiantes y en su interés en los comentarios de retroalimentación. Sin embargo, esto sólo se confirmó en términos de opiniones de los maestros sobre las prácticas de sus alumnos que fueron en gran parte negativas. En cambio, donde sí hubo acuerdo fue en que la retroalimentación debe ser oportuna, constructiva, alentadora y que debe proporcionar una dirección detallada para la mejora futura y ser específica sobre fallas y errores.

Otro resultado interesante de señalar es que los estudiantes indicaron que leen los comentarios de sus profesores, que sí actúan frente a ellos y que no solo están interesados en las calificaciones. Además, una creencia arraigada que confirmó el cuestionario fue que los académicos tienden a creer que sus comentarios eran útiles, justos, comprensibles, constructivos, alentadores y detallados. En cambio, los estudiantes sentían generalmente lo contrario, enfatizando sobre todo que no eran detallados (Wiggins, 2010).

Es interesante consignar que otro resultado arrojado por el cuestionario fue que la retroalimentación verbal, escrita e individual era más efectiva que la grupal según los estudiantes; mientras que los académicos preferían esta última con el objeto de maximizar el tiempo. Este resultado es opuesto a lo informado por la literatura, la cual señala que la

retroalimentación entre pares y de manera grupal es más poderosa para el desarrollo de la autorregulación (Nicol y MacFarlane-Dick, 2006).

A partir de lo anterior, se dirá a modo de síntesis que este estudio aporta las siguientes conclusiones valiosas: 1) se sugiere que se fomente más oportunidades para la interacción entre alumno y profesor y que se dialogue en torno a la evaluación y la retroalimentación; 2) invita a que los docentes involucren desde el inicio de los cursos a los estudiantes en los procesos de evaluación, como por ejemplo propósitos de la evaluación y momentos e instancias de retroalimentación; 3) propone incluir instancias explícitas para clarificar verbalmente los comentarios escritos, así como también hacer tomar conciencia tanto a profesores como alumnos de la importancia de la retroalimentación grupal y de pares, explicando su valor para la autorregulación; y 4) plantea seguir explorando en cómo los estudiantes utilizan los comentarios dados por sus profesores para orientarlos a utilizarlos de maneras más efectivas.

Vinculado con lo anteriormente descrito, De la Torre-Laso (2019) indagó la percepción del alumnado sobre la utilidad de la tutoría o retroalimentación como estrategia de aprendizaje en los trabajos en grupo. Para analizar este aspecto realizó un estudio transversal con estudiantes que cursaron una asignatura en dos años consecutivos, desarrollando un cuestionario para medir el grado de bienestar, conformidad o satisfacción con el proceso de tutoría. Los resultados revelaron la valoración de la utilidad de la retroalimentación y muestran que la acción tutorial de retroalimentación es un método positivo para reportar información del aprendizaje. Por tanto, contar con la mirada del estudiantado puede proporcionar información valiosa que permita a los docentes contribuir a la resolución de problemas, potenciar la confianza del estudiante hacia su tutor, motivar en

su formación académica y, en consecuencia, facilitar el éxito en su rendimiento (De la Torre-Lazo, 2019).

Sin duda, estas experiencias reportan una inestimable base para reconocer en los cuestionarios desarrollados un potencial para la toma de decisiones que movilicen tanto a docentes como a estudiantes a dialogar sobre qué y cómo se debe retroalimentar de manera efectiva para el logro de los objetivos de aprendizaje.

2. 3 Construcción de instrumentos de medición y validez

2.3.1 Etapas para la construcción de un instrumento de medición

La construcción de un cuestionario implica la consideración de diversos elementos que convergen en criterios de calidad. Esto es fundamental si se quiere generalizar los resultados y seguir aplicando el instrumento.

Para el diseño de un instrumento de medición, el primer paso consiste en identificar el propósito del instrumento, especificando sus restricciones. En una siguiente etapa se debe definir y seleccionar las dimensiones del constructo, identificando conductas observables y representativas de este. Posteriormente, se prepara la tabla de especificaciones de los contenidos, para luego especificar el formato de los ítems. El proceso sigue estipulando un plan para seleccionar ítems a incluir en la versión final del instrumento; muestra y tipo de muestreo; seguido de un plan para el estudio de la validez y confiabilidad. Luego, se diseña un manual de aplicación y material a utilizar en dicha aplicación. Finalmente, se realiza un estudio de criterios y normas para su uso (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008).

2.3.2 Proceso de validación de un instrumento

El proceso de validación de un instrumento considera la acumulación de evidencia relevante que proporcione una base científica sólida para las interpretaciones propuestas para los puntajes de dicho instrumento (AERA, APA y NCME, 2014). Con este propósito, los estándares han propuesto tres fundamentos de la medición: confiabilidad, validez y ecuanimidad.

2.3.2.1 Confiabilidad.

La confiabilidad se define como la precisión de la medición, la cual consiste en determinar en qué medida los resultados de una medición son consistentes y reproducibles. Por lo tanto, estimar la confiabilidad de un instrumento pretende identificar si los puntajes que entrega una medición son suficientemente precisos, o muestran bajo grado de error de medición, con el objeto de aportar evidencia como un argumento de validez. (AERA, APA y NCME, 2014).

Para estimar la confiabilidad de un instrumento se pueden utilizar distintos métodos, Por ejemplo, el método “Test- retest” consiste en repetir la misma medición en dos momentos diferente, para calcular la correlación entre los resultados de las dos aplicaciones del instrumento. Dicha correlación puede oscilar en un rango de 0 a 1, siendo el más cercano a uno una estimación más confiable. Este método es apropiado para constructos que no cambian o cambian poco a través del tiempo. Sin embargo, sus limitaciones se relacionan con el efecto de contaminación de los resultados (memorización, práctica, aprendizaje,

cambios de actitud), lo que puede llevar a la sobreestimación y/o subestimación de confiabilidad verdadera (Hogan, 2004).

Otro método para estimar confiabilidad es el de “Formas paralelas” que consiste en mediciones reiteradas de formas equivalentes de un instrumento a los mismos sujetos. Este método exige que existan dos formas de prueba similares o equivalentes en cuanto a dificultad, contenido, duración y condiciones de aplicación, entre otros. Su cálculo se basa en la correlación entre puntajes de las dos formas, obteniéndose correlaciones que van en un rango de 0 a 1, siendo más confiable los puntajes cercanos a 1. Este método también se ve afectado por la contaminación de los resultados y el período de tiempo entre mediciones (Hogan, 2004).

En cambio, otro método para estimar confiabilidad es el análisis de la consistencia interna de un instrumento, el cual está basado en las correlaciones entre distintos ítems dentro de la misma prueba. Este método tiene como principal ventaja que evita problemas asociados a mediciones reiteradas, y para ello pueden utilizarse los métodos de bipartición, multipartición, Kuder Richardson o Alpha de Cronbach (Hogan, 2004).

En este sentido, el método de Alpha de Cronbach es aquel que más se emplea y consiste en una media ponderada de las correlaciones entre todos los ítems que forman parte de una escala. Esta estimación indica hasta qué grado los ítems de instrumento miden los mismos constructos, manifestando su consistencia interna. El Coeficiente Alfa de Cronbach produce valores que oscilan entre 0 y 1. Un valor superior a 0.7 es aceptable, pues revela una fuerte relación entre los ítems; en cambio, un valor inferior revela una débil relación entre ellas (Hogan, 2004).

2.3.2.2 Validez.

Dentro de los criterios de calidad en la construcción y pilotaje de un instrumento se encuentra la validez, que “se refiere al grado en que la evidencia y la teoría apoyan las interpretaciones de los puntajes de las pruebas para los usos propuestos” (AERA, APA y NCME, 2014, p.11). Por ello, esta constituye un proceso de acumulación de evidencia relevante que proporcione una base científica sólida.

Para la validación de un instrumento, primero se debe realizar una declaración explícita de la interpretación propuesta de los puntajes. Además, se debe fundamentar la relevancia de la interpretación para el uso propuesto, incluyendo la especificación del constructo que el instrumento pretende medir (AERA, APA y NCME, 2014).

Existen distintos tipos de validez entre las que se encuentran: de contenido, relaciones con otras variables (convergente y discriminante), de procesos de respuesta (de constructo), de estructura interna, y de consecuencias (AERA, APA y NCME, 1999).

La estimación de validez de contenido se realiza por medio de jueces expertos quienes califican el contenido de los ítems con relación a la definición de las dimensiones y la corrección formal de los reactivos. Esta validez se estima a través del porcentaje de acuerdo entre jueces respecto a cada reactivo o ítem, siendo el 80% o más de consistencia para conservar, modificar o descartar un ítem. Existen dos grandes problemas que pueden surgir al estudiar la validez de contenido de una prueba: la subrepresentación del constructo y las fuentes de varianza irrelevante. El primer problema corresponde al grado en el cual una prueba ignora (o falla en medir) aspectos relevantes de un constructo. El segundo problema corresponde al grado en que los puntajes de una prueba se ven afectados por procesos ajenos a lo que esta pretende medir (Barrios, 2017).

La validez basada en los procesos de respuesta se estima consultando a los examinados cómo les fue posible resolver cada tarea o ítem presentado, solicitándoles que describan sus estrategias de respuesta. En este tipo de validez es preciso registrar los intentos de respuesta previos a la respuesta definitiva y/o monitorear los tiempos de respuesta (AERA, APA y NCME, 2014).

Una provisión de evidencia de validez consiste en las relaciones con otras variables. La teoría de un constructo de interés permite identificar otras mediciones conceptualmente relacionadas, así como la magnitud y dirección de tales asociaciones. Se puede hablar de evidencia de validez convergente cuando se espera que dos mediciones muestren una asociación fuerte, y de validez discriminante, cuando se espera que dos mediciones muestren una asociación nula (AERA, APA y NCME, 2014).

La validez basada en el análisis de la estructura interna de un instrumento (AERA, APA y NCME, 2014), puede indicar el grado en que las relaciones entre los ítems o componentes de un test se organizan acordes al constructo que se espera medir. Para ello, la validez de los puntajes de una medición puede ser argumentada mediante un análisis factorial (AF) que señala el modo en que los ítems se agrupan según las dimensiones subyacentes (Hogan, 2004). Las principales decisiones en el AF se relacionan con la extracción de factores y las rotaciones. Respecto de la primera decisión, existen distintos métodos para determinar la cantidad de factores: análisis de componentes principales (ACP) y métodos factoriales como máxima verosimilitud (que se usa cuando los datos tienen una distribución normal); o ejes principales (que se emplea cuando no se cumple el supuesto de normalidad). Para poder determinar el método por el cual se realizará el AF hay que verificar si la muestra se distribuye normalmente (Pérez y Medrano, 2010).

Con relación a la segunda decisión, esta se basa en la elección de una rotación oblicua u ortogonal, la cual se determina si los factores se encuentran relacionados o no, respectivamente. Sin embargo, salvo que exista fuerte evidencia en favor de la independencia de los factores, se debe optar por rotación oblicua (Pérez y Medrano, 2010).

Finalmente, la validez basada en las consecuencias corresponde a la previsión de las posibles consecuencias del uso de las pruebas. Desde esta perspectiva, el análisis y justificación de las consecuencias ocupan un lugar preponderante cuando los instrumentos vayan a emplearse para tomar decisiones importantes para personas e instituciones. Por ejemplo, en temas relacionados con la promoción escolar, la opción a un grado académico o la promoción profesional, entre otros (AERA, APA y NCME, 2014).

2.3.2.3 Ecuanimidad.

Un tercer fundamento de la medición, según los estándares de la AERA, APA y NCME (2014) es la ecuanimidad:

“Una prueba es ecuánime de acuerdo a la definición de los estándares que refleja el mismo constructo o constructos para todos quienes responden la prueba, y sus puntajes tienen el mismo significado para todos los individuos de la población de interés; una prueba ecuánime no da ventajas o desventajas a algunos individuos debido a características irrelevantes al constructo de interés” (AERA, APA y NCME, 2014).

De ahí que otro análisis importante en la validación de un instrumento es el análisis de sesgo, ya que constituye una fuente importante de invalidez o error sistemático en los puntajes que produce un test para los integrantes de un determinado grupo (AERA, APA y NCME, 2014).

El sesgo es una diferencia en los resultados de un instrumento que va más allá de las diferencias genuinas que puede tener un grupo de individuos. Cuando se busca sesgo, lo que se evalúa es si determinados ítems se comportan de manera distinta dependiendo del grupo que los conteste. Es importante destacar que no todos los ítems que tengan diferencia en los puntajes van a tener necesariamente sesgo (González et al., 2014).

2.4 Síntesis del capítulo

A modo de síntesis de este capítulo, este estudio define retroalimentación como la información comunicada al estudiante con la intención de modificar su pensamiento con el propósito de mejorar el aprendizaje (Shute y Spector, 2008).

Para su efectividad se deben considerar las circunstancias en que es provista, centrándose tanto en la tarea, el proceso y el rol del estudiante para promover su autorregulación. Para ello, es clave la calidad de la información que se comparte, entregando metas claras a los estudiantes de manera comprensible, oportuna y consistente.

Se evidencia que existe a nivel universitario una variedad de experiencias sobre cuestionarios que pretenden reconocer las experiencias sobre retroalimentación otorgada, los cuales aportan con valiosa información sobre qué y cómo la retroalimentación puede incidir en el logro de los objetivos de aprendizaje.

Considerando esos resultados, se propone que la construcción y validación de cuestionarios de este tipo a nivel escolar pueda ser utilizado como evidencia en los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación escolar. Para ello, se consideran diversos

elementos que confluyen en el desarrollo de criterios de calidad. De esta forma, para poder generalizar los resultados y además seguir aplicando el instrumento, se debe realizar un acucioso proceso de diseño y construcción de instrumentos, que incluye un estudio de validez, confiabilidad y ecuanimidad del instrumento que se propone.

2.5 Objetivos generales y específicos

El objetivo de este proyecto fue construir y pilotear un instrumento que mida la experiencia de aprendizaje de estudiantes de Enseñanza Media sobre las prácticas de retroalimentación efectiva de sus profesores y profesoras.

Objetivos específicos:

1. Construir un cuestionario que mida la experiencia de aprendizaje de estudiantes de Enseñanza Media sobre las prácticas de retroalimentación efectiva de sus profesores y profesoras.

2. Analizar la validez del cuestionario que mida la experiencia de aprendizaje de estudiantes de Enseñanza Media sobre las prácticas de retroalimentación efectiva de sus profesores y profesoras.

3. Determinar la confiabilidad del cuestionario que mida la experiencia de aprendizaje de estudiantes de Enseñanza Media sobre las prácticas de retroalimentación efectiva de sus profesores y profesoras.

4. Analizar el funcionamiento diferencial de cada ítem del cuestionario que mida la experiencia de aprendizaje de estudiantes de Enseñanza Media sobre las prácticas de retroalimentación efectiva de sus profesores y profesoras.

5. Realizar mejoras al instrumento a partir de los resultados obtenidos.

III. Metodología

En este capítulo se presentará los procedimientos metodológicos desarrollados para la construcción y pilotaje de un cuestionario que mida la experiencia de aprendizaje de estudiantes de Enseñanza Media sobre las prácticas de retroalimentación efectiva de sus profesores y profesoras. Para ello, se describirán las distintas etapas en la construcción del instrumento, para luego continuar con los procedimientos y análisis desarrollados en el pilotaje preliminar. Finalmente, se describirán los resguardos éticos contemplados en este trabajo.

3.1 Construcción de instrumento

3.1.1 Dimensiones del constructo del instrumento

Se diseñó el instrumento para medir “Retroalimentación efectiva” en base a tres dimensiones: (a) centrada en la tarea; (b) centrada en el proceso y (c) centrada en la autorregulación de los estudiantes. Para la definición de estas dimensiones, se consideraron las estrategias de retroalimentación efectiva y del contenido de la retroalimentación (que varía según el foco, comparación, función, valoración, claridad, especificidad y tono) de Brookhart (2009), que en este estudio se denominaron circunstancias para una retroalimentación efectiva; las preguntas de retroalimentación y los niveles de retroalimentación según su efecto en el aprendizaje de Hattie y Timperley (2007); y las características y prácticas de retroalimentación efectiva propuestas en los estudios de Nicol y Macfarlane-Dick (2006) y Wiggins (2012).

Con relación a la primera dimensión “retroalimentación efectiva centrada en la tarea”, se refiere a la entrega de información inicial que brinda el docente sobre cómo se debe hacer la tarea y qué recursos debe utilizar el o la estudiante para realizarla, clarificando lo que es buen rendimiento, permitiendo que los estudiantes comprendan los criterios de evaluación y estándares que se esperan de ellos para la realización de dicha tarea (Hattie y Timperley, 2007). Además, se incluye en esta dimensión los comentarios realizados por los docentes acerca de la relación entre los conocimientos conceptuales, procedimentales, y de estrategias metacognitivas de la tarea a realizar, ya sea en forma oral o escrita, individual o grupal (Brookhart, 2009).

En cuanto a la segunda dimensión, “retroalimentación efectiva centrada en el proceso”, corresponde a la retroalimentación sobre la ejecución de una tarea y se vincula con el proceso que se desarrolla para generar e implementar dicha tarea (Hattie y Timperley, 2007). Esta dimensión se refiere a cómo evaluar el proceso de la tarea clarificando los objetivos, criterios y estándares esperados para la realización de la tarea evaluativa. Basándonos en Nicol y Macfarlane-Dick (2006) y Wiggins (2012), se incluye en este nivel de retroalimentación los comentarios que promueven el desarrollo de estrategias de mejoramiento a través de información elaborada (pautas, rúbricas, comentarios detallados, recomendaciones específicas) para guiar a los estudiantes hacia la finalización exitosa de la tarea evaluativa.

La tercera dimensión “retroalimentación efectiva centrada en la autorregulación del aprendizaje”, se refiere a lo que hace el o la estudiante con la información otorgada por su docente, abordando estrategias metacognitivas que le permiten enfrentar la tarea encomendada, apelando al auto concepto, confianza de sí mismo, y a la motivación y

capacidad para alcanzar un aprendizaje determinado (Brookhart, 2009; Hattie y Timperley, 2007).

A continuación, se presenta la descripción de cada una de las dimensiones del constructo “Retroalimentación efectiva” en la siguiente tabla de especificaciones:

Tabla 3. Dimensiones del constructo: Retroalimentación efectiva

Dimensiones	Descripción
Centrada en la tarea.	Información inicial que brinda el docente sobre cómo se debe hacer la tarea y qué recursos debe utilizar el o la estudiante para realizarla con el objetivo de: a) clarificar lo que es buen rendimiento. b) comprender los criterios de evaluación y estándares que se espera de los estudiantes para la realización de dicha tarea.
Centrada en el proceso.	Información que entrega el docente sobre los procesos de implementación de la tarea, con el objetivo de: a) clarificar los objetivos, criterios y estándares esperados para realización de la tarea evaluativa. b) promover el desarrollo de estrategias de mejoramiento a través de información elaborada (pautas, rúbricas, comentarios detallados, recomendaciones específicas) para guiar a los estudiantes hacia la finalización exitosa de la tarea evaluativa.
Centrada en la autorregulación	Información del docente que apela a la autorregulación del estudiante, con el objetivo de: a) abordar estrategias metacognitivas que le permitan enfrentar la tarea otorgada. b) apelar al auto-concepto y confianza de sí mismo, motivación y capacidad para alcanzar un aprendizaje determinado.

3.1.2 Validez de Contenido

En base a estas tres dimensiones se elaboró un cuestionario preliminar compuesto por 96 ítems que presentan afirmaciones referentes a acciones docentes de retroalimentación efectiva y de acciones de autorregulación de los estudiantes (Ver Anexo 1). Estos 96 ítems fueron sometidos a una primera revisión con la profesora guía de este proyecto. Bajo sus recomendaciones, se reestructuró la matriz de validación a 61 ítems para ser sometida a revisión por cinco jueces expertos para evidenciar validez de contenido, quienes analizaron

la representatividad de los ítems en relación con las dimensiones establecidas y coherencia con los objetivos planteados en el proyecto (Ver Anexo 2).

Se considera jueces expertos a aquellas personas capacitadas para analizar el instrumento, evidenciando y determinando la univocidad, la pertinencia y el grado de importancia de los ítems del instrumento (Feixas, 2007). Se entenderá por univocidad que la redacción del ítem tenga una única interpretación y significado; por pertenencia, que la declaración del ítem guarde relación con el tema de estudio; y el grado de importancia corresponde a la relevancia de la idea presentada en el ítem como efectivamente fundamental del constructo, en este caso, como práctica de retroalimentación efectiva.

En este estudio participaron cinco jueces expertos: una profesora de castellano, estudiante de Magíster en Educación mención en Evaluación de Aprendizajes; una profesora especialista en Dificultades del Aprendizaje y Magíster en Educación; una Doctora en Ciencias de la Educación; una profesora Magíster en Lingüística y con doctorado en Lingüística; y una estudiante de Doctorado en Educación con una Maestría en formación de docentes.

En términos generales, las sugerencias realizadas por los jueces expertos se orientaron en aspectos relacionados con redacción, ordenación y eliminación de ítems, entre otros. A continuación, se ejemplificará brevemente cada uno de ellos.

a) Sugerencias relacionadas con el orden de los ítems. Según las observaciones de una de las jueces, se ordenaron los ítems de tal manera que permita a los estudiantes recrear un escenario de sus experiencias de aprendizaje frente a la retroalimentación de manera temporal. Esto consiste en establecer un orden de los ítems a partir del momento que los docentes solicitan

la tarea o actividad antes de su realización con instrucciones, posteriormente cuando construyen los criterios de la evaluación, luego durante la realización de la actividad y, finalmente, la retroalimentación que apela a la autorregulación.

b) Sugerencias referidas a la redacción del ítem. A diversos ítems se les recomendó ajustes en su redacción. Por ejemplo, el ítem N° 20 decía originalmente: *“El o la profesor/a me informa los logros y errores de mis trabajos antes de la evaluación sumativa, para yo poder modificar mi trabajo o tarea.”*. La sugerencia apuntó a la simplificación de la redacción por lo que se cambió a: *“El o la profesor/a me orienta a mejorar mi trabajo antes de ponerme nota”*.

c) Sugerencias referidas a la alineación con la dimensión en la que se ha encasillado el ítem. Otro tipo de sugerencias se relacionan con cambiar ciertas preguntas de una dimensión a otra. Por ejemplo, el ítem N° 15 de *“El o la profesor/a me entrega pautas de evaluación o rúbricas que me dan información específica de lo que se espera de mi trabajo o tarea”* que fue asignado en la Dimensión 2: *“Retroalimentación centrada en el proceso”*, se sugirió cambiarlo a la Dimensión 1 *“Retroalimentación centrada en la tarea”*. Este cambio se debe a que, en este caso, si bien el ítem nos habla sobre pautas y rúbricas, están tienen el objetivo de entregar información inicial sobre cómo realizar la tarea evaluativa y no con el fin de mejorar la ya realizada.

d) Sugerencias de eliminación porque el ítem no correspondía a ninguna de las dimensiones establecidas. Este fue el caso del ítem N° 4 de la primera dimensión *“Los comentarios de mi profesor/a me hacen sentir que está preocupado de que yo aprenda o mejore.”*

A partir de la validación de expertos, se ajustó el instrumento a 43 reactivos que presentaron una aprobación igual o superior al 80%, cumpliéndose con ello el criterio de Polit, Beck y Owen (2007). Este criterio consiste en el cálculo del promedio de los ítems que fueron conservados, los cuales deben presentar un valor superior a 0.80.

3.1.3 Entrevista cognitiva

Como una forma de complementar este proceso de recogida de evidencia sobre validez, antes de aplicar el instrumento se desarrolló una entrevista cognitiva con 11 estudiantes de primero y segundo año de enseñanza media de un colegio municipal de Santiago y un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida. En esta entrevista los estudiantes respondieron el cuestionario como estrategia para estimar la duración de la aplicación y la claridad en la redacción de cada ítem. Con relación al tiempo de respuesta, se estimó un promedio de 33 minutos para contestar el cuestionario siendo en su versión de papel y lápiz el máximo tiempo utilizado para responder de 46 minutos y el mínimo de 20 minutos.

Una vez respondido, con la finalidad de comprobar diversas condiciones para su aplicación efectiva, se les consultó por la comprensión de las preguntas e instrucciones, si la extensión del cuestionario les pareció excesivo y qué ítems les parecieron irrelevantes para su realidad.

Las principales sugerencias de cambio radicarón en la repetición de ítems y a términos desconocidos para ellos, lo que no les permitía la comprensión de los ítems. Por ejemplo, se observó que algunos estudiantes no comprendían la afirmación “*El o la profesor/a me comenta si mi tarea está desarrollada según lo esperado para esta tarea*”, por lo que se

modificó a “*El o la profesor/a me comenta si mi tarea está desarrollada según lo esperado*”. De igual modo, a algunos estudiantes les produjo confusión el término “constructivamente”, por lo que se realizó una modificación del ítem: “*El o la profesor/a me enseña a comentar constructivamente los trabajos de mis compañeros a partir de las pautas y criterios*”, por “*El o la profesor/a me enseña a comentar los trabajos de mis compañeros a partir de las pautas y criterios de evaluación*”. A partir de estas observaciones, preguntas y sugerencias, el cuestionario final quedó constituido por 38 ítems (Ver Anexo 3).

3.2 Características generales del instrumento

3.2.1 Descripción del material

El test cuenta de dos páginas que contiene las instrucciones para los estudiantes y 38 reactivos que se responden en escala Likert. La versión original del instrumento es impresa para ser respondida con lápiz. Su administración es individual, y no se debe proporcionar ninguna ayuda a los estudiantes a parte de las instrucciones explicitadas en el instrumento. Los estudiantes deben marcar con una X el casillero que represente la mejor opción respecto de la información presentada (Ver Anexo 3).

3.2.2 Tabla de especificaciones

En la siguiente tabla de especificaciones se detalla el constructo “Retroalimentación efectiva”, en dimensiones, números de preguntas, tipo de preguntas, puntuación y ponderación.

Tabla 4. Tabla de especificación del Constructo: Retroalimentación efectiva

Dimensiones	Número de preguntas	Puntuación	Ponderación por dimensión
Centrada en la tarea.	15	Escala de Likert	40%
Centrada en el proceso.	13	Escala de Likert	34%
Centrada en la autorregulación	10	Escala de Likert	26 %

La forma de puntuación se realizó mediante una escala de Likert, que tiene variaciones de frecuencia según las dimensiones a medir, donde 1 es “Siempre”, 2 es “Generalmente”, 3 es “Ocasionalmente”, y 4 corresponde a “Nunca”. Los ítems del cuestionario se redactaron como afirmaciones positivas en las tres dimensiones del constructo como se ejemplifica en la tabla 5.

Tabla 5. Ejemplos de ítems para cada dimensión

Dimensiones	Descripción
Centrada en la tarea.	1. El o la profesor/a me explica los requisitos y pasos para hacer la tarea que estoy realizando. 2. El profesor me propone traer dudas o preguntas sobre la tarea que estoy realizando para contestarlas la clase siguiente”. 3. El o la profesor/a construye conjuntamente con los estudiantes los criterios para evaluar la tarea que estoy realizando.
Centrada en el proceso.	4. Cuando estoy realizando la tarea, el profesor me entrega comentarios específicos sobre lo que estoy realizando (nunca se refieren a otros aspectos) 5. El o la profesor/a me entrega los comentarios con el tiempo suficiente para mejorar mis trabajos y tareas. 6. El o la profesor/a me entrega comentarios escritos que me permiten saber cómo estoy haciendo mi tarea o trabajo.
Centrada en la autorregulación	7. Cuando no tengo claro cómo realizar una tarea, le pido a el o la profesor/a que me explique nuevamente. 8. Reviso los comentarios escritos que el o la profesor/a registra en mis tareas o trabajos, para corregirlas. 9. Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación o rúbricas.

3.3 Pilotaje del instrumento

3.3.1 Población y muestra

La población para la aplicación del instrumento corresponde a estudiantes de primero y segundo año de Enseñanza Media de colegios particulares subvencionados de la Región Metropolitana, siendo esta dependencia representativa de más del 50% de la población escolar del país (JUNAEB, 2019).

El motivo de selección del nivel de los cursos se debe a que en la adolescencia los estudiantes desarrollan una serie de cambios físicos, a nivel cognoscitivo, social, autónomo, de autoestima e intimidad. Desde la perspectiva educacional los aprendizajes se vuelven más perceptibles, abordando diversas capacidades que permiten un mejor desarrollo de sus procesos de enseñanza y aprendizaje (Oses et al. 2011). Por otro lado, en la educación media,

son estos cursos los que comparten el mismo programa educacional, ya que en tercero y cuarto se diferencia entre Enseñanza Media Científico-Humanista (EMCH), Técnico-Profesional (EMTP), y Artística. Finalmente, debido a la carga horaria de los estudiantes de los cursos mayores, las direcciones de los establecimientos participantes presentaron reparos, por lo que desde un punto de vista de accesibilidad y disposición de los estudiantes el estudio se focalizó en los niveles de primero y segundo año de Enseñanza Media.

La selección de la muestra es no probabilístico intencional, invitando a través de correo electrónico a directores y directoras de establecimientos particulares subvencionados de la Región Metropolitana a participar en este pilotaje. El llamado a participar se concretó con una Red de catorce colegios particulares subvencionados de la Región Metropolitana, de los cuáles dos aceptaron participar en el estudio. Además, se invitó por accesibilidad a tres colegios particulares subvencionados con distintos índices de vulnerabilidad para trabajar con una muestra heterogénea, los cuales aceptaron a participar en el estudio. Sin embargo, frente a los acontecimientos acaecidos durante el mes de octubre del año 2019, sólo se concretó la participación de dos de los establecimientos.

Una vez gestionada la autorización del estudio por parte de los Directores de los establecimientos educativos (Ver Anexo 4) y consentimiento de los apoderados y el asentimiento de los estudiantes (Ver Anexo 5), el cuestionario se aplicó a una muestra de 223 estudiantes, constituidos por alumnos y alumnas de primero y segundo año de Enseñanza Media de colegios particulares subvencionados de la Región Metropolitana. En particular, 150 estudiantes pertenecen a una red de colegios ubicados en las comunas de Santiago e Independencia; 10 estudiantes a un colegio particular subvencionado de la Comuna de la Florida; y 63 estudiantes de un colegio particular subvencionado de la comuna de Quilicura.

A continuación, en la tabla 6 se presenta el resumen de las frecuencias de las variables de la muestra:

Tabla 6. Tabla de frecuencias de caracterización de la muestra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Formato de aplicación	Digital	150	67,3	67.3	67.3
	Papel	73	32.7	32.7	100.0
Nivel del curso	Primero	172	77.1	77.1	77.1
	Medio				
	Segundo Medio	51	22.9	22.9	100.0
Género	Masculino	128	57.4	57.4	57.4
	Femenino	88	39.5	39.5	96.9
	Otro	7	3.1	3.1	100.0
Colegio	Colegio 1	78	35.0	35.0	35.0
	Colegio 2	62	27.8	27.8	62.8
	Colegio 3	73	32.7	32.7	95.5
	Colegio 4	10	4.5	4.5	100.0
IVE	Bajo	73	32.7	32.7	32.7
	Medio	140	62.8	62.8	95.5
	Alto	10	4.5	4.5	100.0
Docente	Docente 1	78	35.0	35.0	35.0
	Docente 2	62	27.8	27.8	62.8
	Docente 3	27	12.1	12.1	74.9
	Docente 4	23	10.3	10.3	85.2
	Docente 5	23	10.3	10.3	95.5
	Docente 6	10	4.5	4.5	100.0

n: 223

3.3.2 Procedimiento de Aplicación

Con el objeto de contextualizar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, se les solicitó que para contestar el cuestionario pensarán en su experiencia en la clase de Lengua y Literatura del año en curso. Sin embargo, el instrumento puede aplicarse a las distintas

asignaturas ya que, si bien en el proceso de validación de contenido se sitúo a los participantes en dicha asignatura, el constructo refiere a la retroalimentación efectiva en el aula.

En su creación el cuestionario se desarrolló para contestarlo en formato lápiz y papel. Sin embargo, en 150 de los casos se realizó a través de un formulario Google que se envió al encargado de computación de los establecimientos para distribuirlos en los dispositivos con que contaban para el trabajo de los estudiantes. Este requerimiento fue solicitado por la red de colegios de Santiago e Independencia que participó en el pilotaje, debido a que en sus lineamientos de carácter ecológico solo utiliza soportes digitales para evaluaciones tipo prueba o cuestionario.

3.4 Análisis de los Datos

Con los datos obtenidos en este pilotaje se efectuaron análisis descriptivos y análisis psicométricos para determinar la estructura del cuestionario: la estimación de la confiabilidad mediante alfa de Cronbach (Crocker y Algina, 1986); análisis factoriales de tipo exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC) para recabar evidencia sobre la validez del cuestionario (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 1999). Además, para establecer ecuanimidad se realizó análisis de funcionamiento diferencial del ítem (DIF). Todos estos análisis se realizaron considerando los tres fundamentos para la medición propuestos por los estándares de la medición psicológica y educacional (AERA, APA, y NCME, 2014).

En primer lugar, se presentan los análisis descriptivos de las respuestas, presentado los porcentajes de las respuestas de cada ítem, la media aritmética, la desviación estándar, la asimetría, y el error estándar con el objeto de observar la variabilidad de los ítems al interior

del cuestionario. Además, se realizó el análisis ítem por ítem, a través del programa *Jmetrix* para determinar el índice de discriminación de estos; es decir, para determinar el grado en el que el ítem diferencia entre examinados con mayor o menor puntaje en una prueba. El criterio para su análisis puede ser interno (la puntuación en el test) o externo (otro test u otra variable). En este caso se analizará a partir del criterio interno, por lo que se determinará la correlación entre el ítem y el puntaje total. Es clave que el ítem muestre una correlación positiva en la dirección esperada de respuesta y una correlación negativa con las otras opciones para determinar que discrimina. Cabe destacar que, cuando el criterio es interno el índice de discriminación se puede interpretar como índice de homogeneidad (IH) porque expresa el grado de semejanza entre las respuestas al ítem y el resto de los ítems mediados a través de la puntuación total en el test (Hurtado, 2018).

Para la estimación de la confiabilidad del instrumento se utilizó el método de consistencia interna Alfa de Cronbach calculado a través del programa *SPSS* versión 24. La confiabilidad puede variar de 0 hasta 1, siendo 1 el indicador que muestra mayor confiabilidad de los puntajes del instrumento (Crocker y Algina, 1986; Hogan, 2004).

Además, se evaluó estadísticamente la correlación de los ítems a través del test de esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación muestral de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO), con el objeto de determinar si el instrumento podría ser sometido a análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett permite medir si las variables se correlacionan, por lo que si p es menor a 0.05, se podrá aplicar Análisis Factorial Exploratorio (AFE). El índice KMO indica si los ítems comparten factores comunes y fluctúa en un rango de 0 a 1, siendo más cercano a 1 si las variables están interrelacionadas. Se considera un rango mayor a 0,70 para

determinar que la muestra es adecuada para realizar AFE (Everitt y Wykes, 2001; Hair et al., 1999).

Para obtener evidencia acerca de la validez del instrumento basada en la estructura interna del cuestionario, se efectuaron análisis factoriales exploratorios (AFE) y confirmatorios (AFC) para establecer su estructura interna, empleándose análisis ítem por ítem a través del programa Lisrel versión 8.8 (Hair et al., 1999). El AFE se desarrolló mediante análisis de componentes principales con el objetivo de reducir la dimensionalidad de los datos ya que esta técnica permite describir un conjunto de datos en términos de nuevas variables (componentes) no correlacionadas. Este análisis también empleó rotación Promax, ya que las dimensiones se hipotetizan como correlacionadas dentro del cuestionario (Tabachnick y Fidell, 2007).

Con relación al AFC, se llevó a cabo a través del programa *Lisrel* 8.80, el cual permite la estimación simultánea de los parámetros para la estructura propuesta. Para la evaluación del ajuste global del modelo se consideró los siguientes criterios estadísticos: χ^2 , índice de bondad del ajuste (GFI); índice de bondad del ajuste corregido (AGFI); índice de ajuste comparativo (CFI); error de aproximación cuadrático medio (RMSEA); y el criterio informativo de Akaike (AIC) (Hair et al., 1999).

Respecto al primer criterio, un gran valor de χ^2 significa que las matrices observadas y estimadas difieren considerablemente. Por ende, valores bajos asociados a niveles de significación mayores de .05 son los esperados ya que indican que las matrices comparadas no son estadísticamente diferentes. Dado que esta medida es muy sensible a muestras que exceden los 200 casos (Hair et al., 1999), el análisis se complementó con la estimación del GFI, AGFI y CFI (Montenegro y González, 2013).

Estos índices se basan en la comparación entre la matriz muestral observada (S) y la matriz reproducida (Σ) y tienen la ventaja de ser insensibles al tamaño de la muestra. Estas medidas oscilan desde 0 (mal ajuste) a 1.0 (ajuste perfecto). Los ajustes de modelos con valores superiores a .90 en estos índices se consideran aceptables (Cea, 2004). El RMSEA representa el valor que podría esperarse si el modelo fuera estimado con la población y no solamente con la muestra extraída de la estimación. Para efectos de significancia, valores que van de .05 a .08 se consideran aceptables (Hair et al., 1999). Para la medida de ajuste de parsimonia, el AIC se interpreta de forma comparativa entre los modelos. Valores bajos dan cuenta de un mejor ajuste del modelo a los datos observados (Hair et al., 1999).

Para cumplir con el fundamento de ecuanimidad, se efectuó el análisis diferencial del ítem (DIF), para determinar si las diferencias al responder en una determinada dirección se dan en función del grupo al que pertenecen o son reales del constructo. Por lo tanto, a través del programa *Jmetrix*, se estimó el funcionamiento diferencial del ítem, con el objeto de determinar si eventualmente hubiese fuentes de sesgos internas en el cuestionario, mediante el estadístico Mantel y Haenszel generalizado, que es empleado tanto para la evaluación del DIF en ítems puntuados dicotómicamente como en ítems politómicos. Este estadístico considera las categorías de respuesta del ítem politómico como una variable nominal y sirve para someter a contrastación la hipótesis nula de no-asociación entre el factor y la variable de respuesta, controlando el efecto de la covariable (Fidalgo, 2010).

En este estudio se analizó DIF considerando tres criterios: género, nivel del curso y el IVE de cada establecimiento. Cabe destacar que analizar DIF no significa que exista sesgo, pero sus resultados son indicadores de atención sobre el funcionamiento diferenciado de un ítem a favor o en contra de algún subgrupo de la población. Es importante también enfatizar

que solo podemos decir que un ítem es sesgado cuando presenta DIF de tamaño importante con significación estadística y luego de realizar un análisis sustancial por medio de entrevistas cualitativas que denoten exhaustividad en el proceso de análisis de sesgo. Por ende, cuando no se lleva a cabo este análisis sustancial, lo más conservador es marcar un ítem que presente DIF como problemático.

Los criterios establecidos por el Educational Testing Service (Zwick, 2012), presenta tres categorías de comportamiento diferencial del ítem, donde A indica un comportamiento diferencial nulo o muy pequeño, por lo que se sugiere conservar el ítem. La categoría B determina un comportamiento ligero o moderado, en el que se sugiere revisar el ítem. Y la categoría C indica un comportamiento moderado a grande que plantea eliminación del ítem.

3.5 Principios éticos y criterios de calidad del estudio

Esta investigación se llevó a cabo considerando los aspectos éticos involucrados en el trabajo directo con individuos (Creswell, 2016).

En primer lugar, se pidió autorización a los directores de los establecimientos educacionales para poder participar en el pilotaje a través de una carta que informaba los objetivos que perseguía el estudio, la participación libre de los individuos, la confidencialidad de los datos entregados y el potencial uso de los resultados, explicitando el anonimato en la entrega de los resultados en cualquier publicación o exposición de este trabajo. Además, se incluía información del contacto de la investigadora que conducía este estudio (Ver Anexo 4).

Como segunda consideración ética, la participación de los y las estudiantes en este estudio se realizó de forma voluntaria, solicitando previamente asentimiento de los estudiantes en forma verbal y escrita y consentimiento informado por parte de sus padres o apoderados (Ver Anexo 5). Se les informó tanto a los y las estudiantes como a sus tutores que podían retirarse del estudio en el momento que estimaran conveniente, sin tener que dar explicaciones. Esta decisión no implicaría ningún perjuicio para el o la estudiante.

Los datos recabados fueron analizados de manera confidencial, asignando un número a cada estudiante consignado como folio en el cuestionario impreso. Del mismo modo se estableció un número correlativo a los cuestionarios contestados en formato digital. Así también, los establecimientos educacionales y los nombres de los docentes que impartían la asignatura de Lengua y Literatura fueron codificados con un número para asegurar su anonimato.

IV. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de los análisis psicométricos realizados para recoger evidencia sobre la validez del cuestionario que mide la retroalimentación que otorgan los profesores y profesoras a estudiantes de Enseñanza Media.

En un primer apartado se presentarán los análisis descriptivos de los resultados de la aplicación de instrumento. Luego se compartirá el reporte de los resultados preliminares de los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios. Posteriormente, se presentará el análisis del funcionamiento diferencial del ítem (DIF) y de la confiabilidad obtenida en las distintas escalas.

Para finalizar se presenta la propuesta de cuestionario final a la luz de los resultados expuestos, junto al Path análisis factorial confirmatorio y la confiabilidad de cada escala del modelo final.

4.1 Análisis descriptivos

En el siguiente apartado se presentan los análisis descriptivos de las respuestas del cuestionario aplicado, donde se exponen los porcentajes de las respuestas de cada ítem tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 7. Porcentajes de respuesta de cada ítem del cuestionario

Reactivos	S	G	O	N
1. El o la profesor/ a define los objetivos de la clase, esto me permite comprender qué es lo que se espera de mí.	67.3	26	4.5	2.2
2. El o la profesor/a construye juntamente con los estudiantes los criterios para evaluar la tarea que estoy realizando.	39.9	44.8	13.9	1.3
3. El o la profesor/a me explica los requisitos y pasos para hacer la tarea que estoy realizando.	67.7	23.8	7.2	1.3
4. El o la profesor/a me pregunta si las instrucciones para hacer la tarea me quedaron claras.	58.3	26.9	9.9	4.9
5. El o la profesor/a me entrega pautas de evaluación o rúbricas que me dan información específica de lo que se espera mi trabajo o tarea.	43.9	31.8	13.5	10.8
6. El o la profesor/a me propone traer dudas o preguntas sobre la tarea que estoy realizando para contestarlas la clase siguiente.	31.8	34.1	17.5	16.6
7. El o la profesor/a hace un esfuerzo para entender las dificultades que pudiera estar teniendo para hacer mi tarea o trabajo.	48.0	37.2	11.2	3.6
8. El o la profesor/a revisa mi tarea y me entrega comentarios para que comprenda lo que se espera de la tarea antes de calificarla.	55.2	30.9	9.4	4.5
9. El o la profesor/a me comenta si mi tarea está desarrollada según lo esperado.	51.1	36.3	8.1	4.5
10. Es fácil conocer las exigencias de la tarea que estoy realizando porque el o la profesor/a me entrega criterios claros y específicos.	45.3	42.6	10.3	1.8
11. El o la profesor/a me explica nuevamente si no comprendo los requisitos y pasos para hacer una tarea o actividad.	62.3	27.4	6.7	3.6
12. Los comentarios del o la profesor/a describen claramente mis logros y aciertos en la tarea realizada.	41.3	38.6	16.6	3.6
13. El o la profesor/a destaca los aspectos logrados de la tarea o actividad que realicé para que pueda darme cuenta de aquello que soy capaz de hacer.	48.4	31.4	16.1	4.0
14. El o la profesor/a al escribir comentarios en mi tarea, se centra en los aspectos que debo mejorar.	48.0	30.0	14.8	7.2
15. El o la profesor/a me entrevista para describir mis logros y errores de mi tarea o trabajo para que pueda mejorar mi aprendizaje.	22.9	30.9	22.9	23.3
16. El o la profesor/a promueve que comentemos los trabajos realizados por los compañeros usando los criterios de evaluación para la tarea o trabajo.	33.2	33.2	23.3	10.3
17. El o la profesor/a me da ejemplos de las formas en que puedo mejorar mi trabajo o tarea	43.0	40.8	13.0	3.1
18. El o la profesor/a me da comentarios útiles sobre cómo estoy realizando la tarea para que pueda mejorarla.	47.1	40.4	9.0	3.6
19. El o la profesor/a me orienta a mejorar mi trabajo antes de ponerme nota.	39.5	35.0	17.0	8.5

(Continúa en la siguiente página)

Reactivos	S	G	O	N
20. El o la profesor/a me pregunta qué tipo de comentarios (oral o escrito) deseo recibir sobre mi tarea o trabajo.	26.0	28.7	23.3	22.0
21. Cuando estoy realizando la tarea o trabajo, el o la profesor/a me ayuda a analizarlo usando los criterios de evaluación para que me dé cuenta de los aspectos que he logrado y aquellos en los que tengo que seguir trabajando aún.	44.8	30.5	18.4	6.3
22. Cuando estoy realizando la tarea, el o la profesor/a me entrega comentarios específicos sobre lo que estoy realizando.	33.2	45.3	16.6	4.9
23. El o la profesor/a me entrega los comentarios con el tiempo suficiente para mejorar mis trabajos y tareas.	36.3	35.4	20.6	7.6
24. El o la profesor/a me da la oportunidad de pensar cómo estoy realizando mi trabajo.	43.0	37.7	13.5	19.3
25. El o la profesor/a mantiene conversaciones con los grupos de trabajo para proporcionarnos comentarios sobre nuestra tarea.	44.8	31.4	15.7	8.1
26. Cuando estoy realizando una tarea, el profesor/a me hace comentarios sobre mi trabajo en forma individual y privada para que pueda mejorarla.	39.5	35.9	15.7	9.0
27. El o la profesor/a me entrega comentarios escritos que me permiten saber cómo estoy haciendo mi tarea o trabajo.	27.8	36.3	22.9	35.9
28. El o la profesor/a me enseña a comentar los trabajos de mis compañeros a partir de las pautas y criterios de evaluación.	27.4	26.9	27.4	18.4
29. Cuando no tengo claro cómo realizar una tarea, le pido a el o la profesor/a que me explique nuevamente.	51.6	32.3	13.9	2.2
30. Reviso los comentarios escritos que el o la profesor/a registra en mis tareas o trabajos, para corregirlas.	44.8	28.7	19.3	7.2
31. Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación o rúbricas.	42.6	36.8	14.3	6.3
32. Elaboro resúmenes u organizadores gráficos (por ejemplo, esquemas, mapas conceptuales), para comprender mejor lo que estudio.	26.9	27.4	27.8	17.9
33. Programo mis horas de estudio según las dificultades de las tareas o trabajos que debo realizar.	25.6	28.7	26.9	18.8
34. Cuando el o la profesor/a comenta mi tarea aprendo porque me doy cuenta de los errores que cometí.	40.4	43.0	12.1	4.5
35. Cuando el o la profesor/a comenta mis tareas tomo sus sugerencias para corregirlas.	44.4	38.6	13.0	4.0
36. Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación entregadas por el o la profesor/a porque me ayudan a comprender la tarea y a mejorarla.	41.7	35.9	16.1	6.3
37. Reviso mi trabajo o tarea antes de entregarla.	48.0	34.5	13.9	3.6
38. Al auto evaluarme con las pautas que entrega el o la profesora, me doy cuenta de qué debo mejorar en mis tareas y trabajos.	43.5	37.7	13.9	4.9

Como se observa en la tabla 7, hubo distintos comportamientos de respuesta. Los ítems 6, 15, 16, 20, 27, 28, 32 y 33 son los que presentan mayor variabilidad entre sus respuestas. En particular los ítems 28 y 32 obtuvieron una buena distribución con porcentajes cercanos al 25% por cada opción. En cambio, los ítems 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 17, 18, 21, 24 y 29 presentan menor variabilidad pues se focalizaron en la respuesta “siempre”, en especial los ítems 1, 3, 11 y 29. Se observa que los demás reactivos se comportan tendiendo a las respuestas “siempre” y “generalmente”, pero tienen porcentajes esperados para las otras opciones “ocasionalmente” y “nunca”.

Para completar la información, en el Anexo 6 se comparten los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems, especificando la media aritmética, la desviación estándar, la asimetría y el error estándar. Los datos permiten observar aquellos ítems que presentan mayor o menor variabilidad dentro del cuestionario, lo que ofrece la oportunidad de realizar un mejor análisis en cuanto a la toma de decisiones sobre conservar o eliminar algunos ítems.

Por último, para comprobar el índice de discriminación que se obtuvo en este primer análisis, se realizó un análisis ítem por ítem que arrojó como resultado que todos los ítems discriminan bien, mostrando una correlación positiva en la dirección esperada de respuesta (Siempre), y una correlación negativa con las otras opciones (ver Anexo 7).

4.2 Análisis de validez

En este apartado se muestran los resultados del proceso de validación del cuestionario, el que incluyó análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC), con el objeto de

determinar la validez del constructo del cuestionario. Cada uno de los análisis factoriales exploratorios fueron sometidos a sus respectivos análisis factoriales confirmatorios para efectos de estimar la bondad de ajuste del modelo propuesto (Hair et al., 1999).

Para verificar si es posible realizar AF en este instrumento, se estimó el índice KMO cuyo valor fue de 0.946. Este puntaje permite sostener que los datos se ajustan adecuadamente al modelo factorial. Además, la prueba de Esfericidad de Barlett resultó significativa ($\chi^2 = 4653.173$; $p = 0$), lo que nos permite afirmar que es posible realizar AF, pues se asume que los datos si están asociados y, en consecuencia, hay factores relacionados. En el Anexo 8 se muestra la estimación de comunalidades, es decir, la varianza común entre los ítems, los cuales tienen todos valores mayores a 0.4. Los ítems que mejor cargan son el 3, 11, 20, 28, 32 y 37 con valores mayores a 0.7.

4.2.1 Análisis factorial exploratorio sin determinar factores a priori

Como resultado del análisis factorial exploratorio sin determinar factores, se observó que el instrumento presenta 7 factores que explican el 61.88 % de la varianza total. Los resultados de este análisis factorial se comparten en la siguiente tabla en donde se consignan los valores eigen y los ítems asociados a cada uno de los factores. Además, se consignan los ítems que no cargaron significativamente (pesos factoriales menores a 0.6) en al menos un factor.

Tabla 8. Resultado de AFE modelo de 7 factores

Tabla 6: Resultados de AFE y modelo de 7 factores			
Factores	Valor Eigen	ítems asociados	AFE
FACTOR 1:	15.133	8 – 9 – 12 – 15 – 18 – 19 – 22 – 24 – 29 – 36	Explica el 61.885% de la varianza común de los datos
FACTOR 2:	2.267	6 – 16 – 20 – 23 – 28	
FACTOR 3:	1.804	13 – 14 – 30 – 34 – 35	
FACTOR 4	1.234	1 – 2 – 4 – 5 – 25	
FACTOR 5	1.047	3 – 11	
FACTOR 6	1.022	32 – 33	
FACTOR 7	1.010	31 – 37	
No cargan significativamente 17 – 21 – 7 – 26 – 10 – 38 – 27			

Es interesante destacar que en el factor 1 cargan diez ítems de los cuales cuatro corresponden a la escala “Retroalimentación centrada en la tarea (RCT); cuatro a la escala “Retroalimentación centrada en el proceso” (RCP) y dos a la escala “Retroalimentación centrada en la autorregulación. Por el contrario, en el factor 2 los cinco ítems que se agrupan en él corresponden a la escala RCP. Por otra parte, el factor 3 agrupa tres ítems de la subescala RCA y uno de RCT, y en el factor 4 se agrupan cuatro ítems de la escala RCT y uno de la escala RCP. El factor 5 agrupa dos ítems correspondientes a la dimensión RCT. Algo distinto, observamos en los factores 6 y 7, ya que en ambos cargan dos ítems de la escala RCA.

Frente a dichos resultados, se destaca la tendencia de los ítems de las escalas RCP y RCT a agruparse en un mismo factor, no así los ítems de la dimensión de RCA, que se agrupan entre sí. Además, de los siete ítems que no cargan significativamente en ningún factor, cinco son perteneciente a la dimensión RCP y los restantes dos de las otras dos dimensiones propuestas en este instrumento.

En síntesis, podemos observar que en este modelo los ítems que tienden a agruparse en un mismo factor son los correspondientes a las dimensiones RCP y RCA. En cambio, los ítems correspondientes a la escala RCT tienden a agruparse con otros ítems, lo cual indica que el constructo teórico a la base de estas subdimensiones se manifiesta débilmente al interior de esta muestra (Ver anexo 9).

4.2.2 Análisis factorial exploratorio de la estructura teórica del cuestionario compuesta por tres factores

Para efectos de este análisis se realizó un AFE con tres factores para analizar la estructura original de este cuestionario compuesta por tres dimensiones (Ver anexo 9).

Los resultados del análisis de la estructura factorial correspondiente a las escalas hipotetizadas, presenta solo un ítem que no carga en ninguno de los factores (ítem 29). El porcentaje de la varianza explicada por los factores que emergieron es satisfactorio (50.53%). La varianza acumulada fue 24.66% para el primer factor (valor eigen = 15.13); 14.31% para el segundo (valor eigen = 2.26); y 11.55% para el tercero (valor eigen = 1.80), tal como se sistematiza en la siguiente tabla.

Tabla 9. Resultado de AFE modelo de 3 factores

Factores	Valor Eigen	ítems asociados	AFE
FACTOR 1: RCT	15.13	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 7 – 8 – 9 – 10 – 11 – 12 13 – 14 – 17 – 18 – 19 – 21 – 22 – 23 – 24 25 – 26	Explica el 50.53% de la varianza común de los datos
FACTOR 2: RCP	2.26	6 – 15 – 16 – 20 – 27 – 28 – 32 – 33	
FACTOR 3: RCA	1.8 0	30 – 31 – 34 – 35 – 36 – 37 – 38	

No carga significativamente el ítem 29

Frente a este análisis, es interesante mencionar que en el factor 3 cargan siete ítems que en la escala original corresponden a la dimensión “Retroalimentación centrada en la autorregulación” (RCA) por lo que se estima que esta escala es la más robusta. En el factor 1 cargan 22 ítems del cuestionario que corresponden a las dimensiones “Retroalimentación centrada en la tarea” (RCT) y “centrada en el proceso” (RCP), mientras que en el factor 2 cargan ítem de las tres dimensiones. Estos resultados permiten hipotetizar que eventualmente la retroalimentación centrada en la tarea y en el proceso podrían ser constructos unidimensionales, mientras que la retroalimentación centrada en la autorregulación sería otra dimensión del constructo.

4.2.3 Análisis factorial exploratorio de modelo de cuatro factores

Debido a que no se formaron las tres escalas con los ítems propuestos originalmente, se procedió a estimar un nuevo análisis factorial exploratorio de cuatro factores. Este modelo presenta solo un ítem que no carga en ninguno de los factores (ítem 25). El porcentaje de la varianza explicada por los factores que emergieron es satisfactorio (53.78%). La varianza acumulada fue 39.82% para el primer factor (valor eigen = 15.13); 5.96% para el segundo (valor eigen = 2.26); 4.74% para el tercero (valor eigen = 1.80); y 3.24% para el cuarto factor (valor eigen= 1.23) como se resume en la tabla 10.

Tabla 10. Resultado de AFE modelo de 4 factores

Factores	Valor Eigen	ítems asociados	AFE
FACTOR 1:	15.13	7 – 8 – 9 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14 – 17 – 18 19 – 21 – 22 – 23 – 24 – 26 – 29 – 35	Explica el 53.78% de la varianza común de los datos
FACTOR 2:	2.26	6 – 15 – 16 – 20 – 27 – 28 – 32 – 33	
FACTOR 3:	1.8 0	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
FACTOR 4:	1.23	30 – 31 – 34 – 36 – 37 – 38	

No carga significativamente el ítem 25

A partir del análisis del modelo de cuatro factores es posible apreciar que se conforma de manera similar al de tres factores anteriormente descrito. El nuevo factor que emerge se conforma por preguntas de la escala RCT (ítems 1,2, 3, 4 y 5) que se agrupan en el factor 3. Se mantienen la mayoría de los ítems de los factores 1 en el que cargan 18 ítems, de los cuales ocho ítems pertenecen a la dimensión RCT; ocho de la dimensión RCP y dos ítems de la dimensión RCA. En cuanto al factor 2, cargan en él ocho ítems de los cuáles cinco corresponden a la dimensión RCP, dos a la dimensión RCT y dos de la dimensión RCA. Del mismo modo, en el factor 4 cargan seis ítems, los cuales todos corresponden a la dimensión RCA. Es importante rescatar que los ítems 32 y 33 que originalmente pertenecen a la dimensión RCA y que cargan en el factor 2 de este modelo, cargan también en el factor 4 como se puede observar en la matriz de patrón de 4 componentes del anexo 9.

En base a estos resultados se estima nuevamente que los ítems de las dimensiones RCT y RCP tienden agruparse entre ellos. Sin embargo, se observa que el factor 3 de este modelo agrupó solo ítems correspondientes a la dimensión RCT, hecho que no se observó en el modelo de tres factores. Los ítems de la dimensión RCA, nuevamente se agrupan entre sí.

4.2.4 Análisis factorial confirmatorio

Una vez obtenida las estructuras de tres y cuatro factores, se procedió a estimar la bondad del ajuste de los modelos por medio de un análisis factorial confirmatorio. Para facilitar la lectura de estos resultados, se reportarán de manera comparativa los distintos resultados en la siguiente tabla.

Tabla 11. Índices de ajuste de los modelos original, 3 y 4 factores

Índices de Ajuste	Coeficientes		
	Modelo original	Modelo 3 factores	Modelo 4 factores
χ^2	1460.67	1120.129	1884.83
gl	662	626	623
P	<0.000	<0.000	<0.000
RMSEA	0.074	0.074	0.058
CFI	0.97	0.96	0.98
GFI	0.74	0.79	0.79
AGFI	0.71	0.76	0.76
PGFI	0.66	0.70	0.70
AIC	1618,67	1274.79	1244.83

N =223

Con relación a los criterios estadísticos obtenidos en el análisis en el modelo de tres factores original propuesto, se estima que son moderadamente buenos y susceptibles de ser mejorados. Es así como los índices de bondad de ajuste son cercanos a los aceptables, (RMSEA = 0.074; CFI = 0.97; GFI = 0.74; AGFI = 0.71), al igual que los valores obtenidos en la medida de ajuste de parsimonia, los cuales son aceptables (PGFI = 0.66; AIC = 1618.67). En cambio, el modelo de tres factores obtenido a partir de AFE presenta índices más cercanos a lo aceptable que el modelo original. Si bien los índices de bondad de ajuste son cercanos a los aceptables, (RMSEA = 0.060; CFI = 0.96; GFI = 0.79; AGFI = 0.76), los valores obtenidos en la medida de ajuste de parsimonia son mejores en comparación a los reportados en el modelo original (PGFI = 0.70; AIC = 1274.79).

4.2.4.1 Estructura y path análisis de propuesta de modelo de tres factores.

En la tabla 12 se reportan las preguntas asociadas a cada factor, la escala a la cual originalmente pertenece, y su peso factorial. Las preguntas asociadas a cada factor se reportarán jerarquizadas de mayor a menor peso factorial con la finalidad de identificar aquellos reactivos más robustos al interior del cuestionario.

Tabla 12. Estructura interna del modelo de 3 factores del cuestionario de retroalimentación efectiva

Factor	Escala Original	Nº ítem	Reactivo	P. Factorial
FACTOR 1	RCT	11	El o la profesor/a me explica nuevamente si no comprendo los requisitos y pasos para hacer una tarea o actividad.	.787
	RCT	4	El o la profesor/a me pregunta si las instrucciones para hacer la tarea me quedaron claras.	.764
	RCP	18	El o la profesor/a me da comentarios útiles sobre cómo estoy realizando la tarea para que pueda mejorarla.	.696
	RCP	24	El o la profesor/a me da la oportunidad de pensar cómo estoy realizando mi trabajo.	.682
	RCT	3	El o la profesor/a me explica los requisitos y pasos para hacer la tarea que estoy realizando.	.680
	RCT	10	Es fácil conocer las exigencias de la tarea que estoy realizando porque el o la profesor/a me entrega criterios claros y específicos	.661
	RCP	19	El o la profesor/a me orienta a mejorar mi trabajo antes de ponerme nota.	.658
	RCT	8	El o la profesor/a revisa mi tarea y me entrega comentarios para que comprenda lo que se espera de la tarea antes de calificarla.	.644
	RCT	5	El o la profesor/a me entrega pautas de evaluación o rúbricas que me dan información específica de lo que se espera mi trabajo o tarea.	.643
	RCT	9	El o la profesor/a me comenta si mi tarea está desarrollada según lo esperado.	.643
	RCT	7	El o la profesor/a hace un esfuerzo para entender las dificultades que pudiera estar teniendo para hacer mi tarea o trabajo.	.615
	RCP	23	El o la profesor/a me entrega los comentarios con el tiempo suficiente para mejorar mis trabajos y tareas.	.609
	RCT	13	El o la profesor/a destaca los aspectos logrados de la tarea o actividad que realicé para que pueda darme cuenta de aquello que soy capaz de hacer.	.609
	RCP	17	El o la profesor/a me da ejemplos de las formas en que puedo mejorar mi trabajo o tarea.	.573
	RCP	25	El o la profesor/a mantiene conversaciones con los grupos de trabajo para proporcionarnos comentarios sobre nuestra tarea.	.570
	RCP	22	Cuando estoy realizando la tarea, el o la profesor/a me entrega comentarios específicos sobre lo que estoy realizando.	.538
	RCT	2	El o la profesor/a construye conjuntamente con los estudiantes los criterios para evaluar la tarea que estoy realizando.	.536
	RCT	1	El o la profesor/ a define los objetivos de la clase, esto me permite comprender qué es lo que se espera de mí.	.529
	RCT	12	Los comentarios del o la profesor/a describen claramente mis logros y aciertos en la tarea realizada.	.526
	RCP	26	Cuando estoy realizando una tarea, el profesor/a me hace comentarios sobre mi trabajo en forma individual y privada para que pueda mejorarla.	.507
	RCP	21	Cuando estoy realizando la tarea o trabajo, el o la profesor/a me ayuda a analizarlo usando los criterios de evaluación para que me dé cuenta de los aspectos que he logrado y aquellos en los que tengo que seguir trabajando aún.	.496
	RCT	14	El o la profesor/a al escribir comentarios en mi tarea, se centra en los aspectos que debo mejorar.	4.28

(Continúa en la siguiente página)

Factor	Escala Original	Nº ítem	Reactivo	P. Factorial
FACTOR 2	RCP	20	El o la profesor/a me pregunta qué tipo de comentarios (oral o escrito) deseo recibir sobre mi tarea o trabajo.	.835
	RCP	28	El o la profesor/a me enseña a comentar los trabajos de mis compañeros a partir de las pautas y criterios de evaluación.	.830
	RCP	16	El o la profesor/a promueve que comentemos los trabajos realizados por los compañeros usando los criterios de evaluación para la tarea o trabajo.	.770
	RCR	32	Elaboro resúmenes u organizadores gráficos (por ejemplo, esquemas, mapas conceptuales), para comprender mejor lo que estudio.	.684
	RCR	33	Programo mis horas de estudio según las dificultades de las tareas o trabajos que debo realizar.	.600
	RCT	15	El o la profesor/a me entrevista para describir mis logros y errores de mi tarea o trabajo para que pueda mejorar mi aprendizaje.	.553
	RCT	6	El o la profesor/a me propone traer dudas o preguntas sobre la tarea que estoy realizando para contestarlas la clase siguiente.	.496
	RCP	27	El o la profesor/a me entrega comentarios escritos que me permiten saber cómo estoy haciendo mi tarea o trabajo.	.494
	RCA	31	31. Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación o rúbricas.	.708
	RCA	36	36. Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación entregadas por el o la profesor/a porque me ayudan a comprender la tarea y a mejorarla	.646
	RCA	34	34. Cuando el o la profesor/a comenta mi tarea aprendo porque me doy cuenta de los errores que cometí.	.640
	RCA	35	35. Cuando el o la profesor/a comenta mis tareas tomo sus sugerencias para corregirlas.	.616
	RCA	37	37. Reviso mi trabajo o tarea antes de entregarla.	.544
	RCA	38	38. Al auto evaluarme con las pautas que entrega el o la profesora, me doy cuenta de qué debo mejorar en mis tareas y trabajos.	.517
	RCA	30	30. Reviso los comentarios escritos que el o la profesor/a registra en mis tareas o trabajos, para corregirlas.	.511

RCT= Retroalimentación Centrada en la Tarea. RCP= Retroalimentación Centrada en el Proceso.

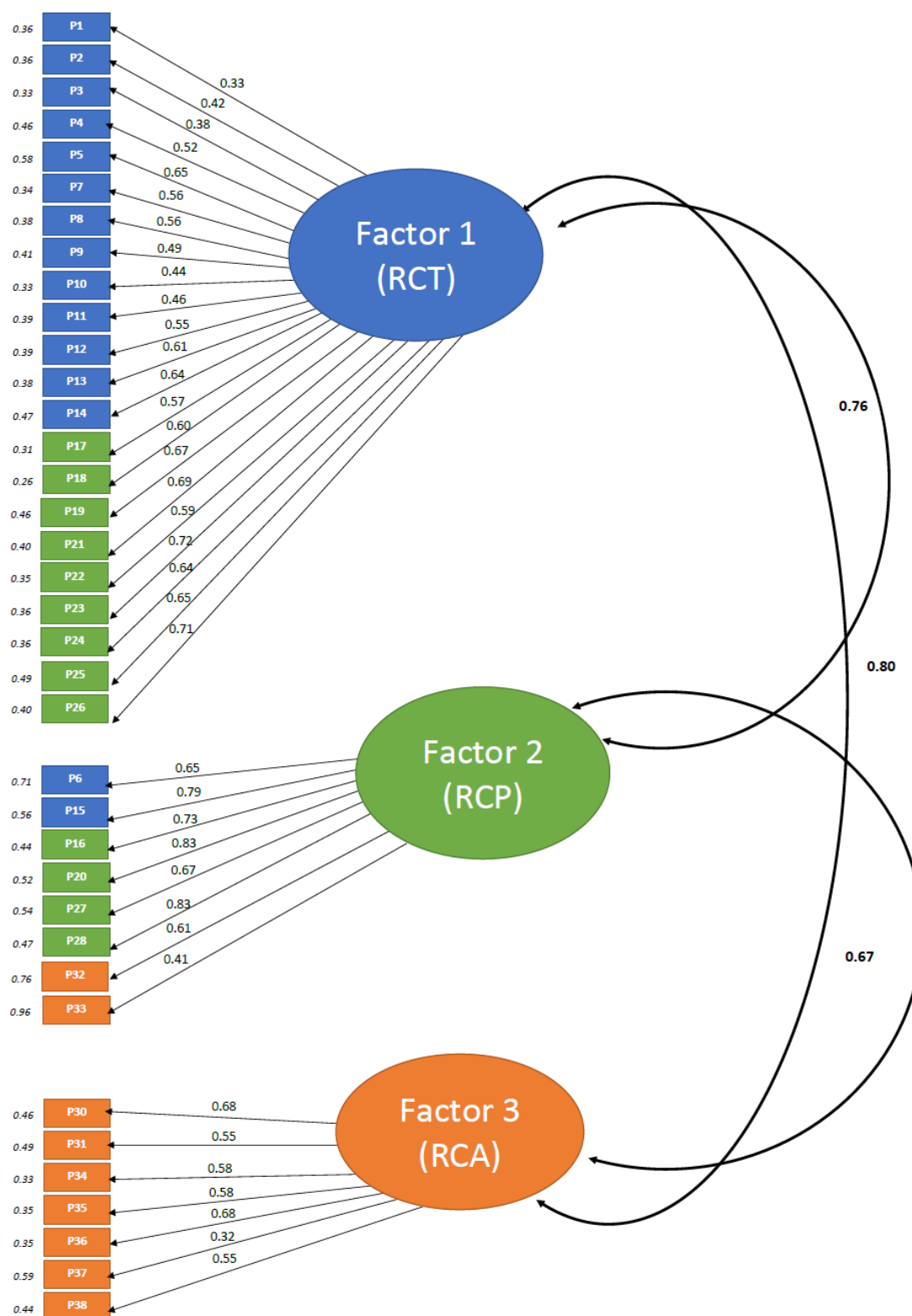
RCA= Retroalimentación Centrada en la Autorregulación

Ítem 29 no carga

n= 223

En términos generales, los resultados obtenidos dan cuenta que en el Factor 1 se agruparon un total de 22 preguntas en donde los coeficientes de los pesos factoriales oscilan entre .789 y .428. En el Factor 2 se agruparon un total de ocho preguntas con pesos factoriales que oscilan entre .835 y .494. Para el caso del Factor 3, se alinearon un total de siete preguntas y sus pesos factoriales oscilan entre .708 y .511. La siguiente figura reporta el diagrama del path de análisis que representa la estructura de este modelo de tres factores:

Figura 1. Estimación de los parámetros estandarizados para el modelo de tres factores del análisis factorial confirmatorio del cuestionario Retroalimentación Efectiva



4.2.4.2 Estructura y path análisis de propuesta de modelo de cuatro factores.

En base a la estructura del modelo de 4 factores, podemos observar que los índices para este modelo son menos parsimoniosos, respecto del obtenido por el modelo de 3 factores. El valor RMSEA es aceptable (0.058) al igual que el valor CFI (0.98); y los valores GFI (0.79) y AGFI (0.76) se consideran moderadamente aceptables. De modo contrario, para la medida de ajuste de parsimonia AIC interpretado comparativamente entre los modelos, da cuenta un mejor ajuste por presentar un valor más bajo. Los índices basados en la comparación de la matriz muestral observada y la matriz reproducida se consideran cercanos a lo aceptable. Para una mejor comprensión de esta estructura de modelo, en la siguiente tabla se reportan las preguntas asociadas a cada factor, la escala a la cual originalmente pertenece, y su peso factorial. Se destaca que las preguntas asociadas a cada factor se reportarán jerarquizadas de mayor a menor según su peso factorial con la finalidad de identificar aquellos reactivos más robustos al interior del cuestionario.

Tabla 13. Estructura interna del modelo de 4 factores del cuestionario de retroalimentación efectiva

Factor	Escala Original	N° ítem	Reactivo	P. Factorial
FACTOR 1 RCT	RCT	2	El o la profesor/a construye conjuntamente con los estudiantes los criterios para evaluar la tarea que estoy realizando.	.536
	RCT	4	El o la profesor/a me pregunta si las instrucciones para hacer la tarea me quedaron claras.	.764
	RCP	18	El o la profesor/a me da comentarios útiles sobre cómo estoy realizando la tarea para que pueda mejorarla.	.696
	RCP	24	El o la profesor/a me da la oportunidad de pensar cómo estoy realizando mi trabajo.	.682
	RCT	3	El o la profesor/a me explica los requisitos y pasos para hacer la tarea que estoy realizando.	.680
	RCT	10	Es fácil conocer las exigencias de la tarea que estoy realizando porque el o la profesor/a me entrega criterios claros y específicos	.661
	RCP	19	El o la profesor/a me orienta a mejorar mi trabajo antes de ponerme nota.	.658
	RCT	8	El o la profesor/a revisa mi tarea y me entrega comentarios para que comprenda lo que se espera de la tarea antes de calificarla.	.644
	RCT	5	El o la profesor/a me entrega pautas de evaluación o rúbricas que me dan información específica de lo que se espera mi trabajo o tarea.	.643
	RCT	9	El o la profesor/a me comenta si mi tarea está desarrollada según lo esperado.	.643
	RCT	7	El o la profesor/a hace un esfuerzo para entender las dificultades que pudiera estar teniendo para hacer mi tarea o trabajo.	.615
	RCP	23	El o la profesor/a me entrega los comentarios con el tiempo suficiente para mejorar mis trabajos y tareas.	.609
	RCT	13	El o la profesor/a destaca los aspectos logrados de la tarea o actividad que realicé para que pueda darme cuenta de aquello que soy capaz de hacer.	.609
	RCP	17	El o la profesor/a me da ejemplos de las formas en que puedo mejorar mi trabajo o tarea.	.573
	RCP	25	El o la profesor/a mantiene conversaciones con los grupos de trabajo para proporcionarnos comentarios sobre nuestra tarea.	.570
	RCP	22	Cuando estoy realizando la tarea, el o la profesor/a me entrega comentarios específicos sobre lo que estoy realizando.	.538
	RCT	2	El o la profesor/a construye conjuntamente con los estudiantes los criterios para evaluar la tarea que estoy realizando.	.536
	RCT	1	El o la profesor/ a define los objetivos de la clase, esto me permite comprender qué es lo que se espera de mí.	.529
	RCT	12	Los comentarios del o la profesor/a describen claramente mis logros y aciertos en la tarea realizada.	.526
	RCP	26	Cuando estoy realizando una tarea, el profesor/a me hace comentarios sobre mi trabajo en forma individual y privada para que pueda mejorarla.	.507
	RCP	21	Cuando estoy realizando la tarea o trabajo, el o la profesor/a me ayuda a analizarlo usando los criterios de evaluación para que me dé cuenta de los aspectos que he logrado y aquellos en los que tengo que seguir trabajando aún.	.496
	RCT	14	El o la profesor/a al escribir comentarios en mi tarea, se centra en los aspectos que debo mejorar.	4.28

(Continúa en la siguiente página)

Factor	Escala Original	Nº ítem	Reactivo	P. Factorial
FACTOR 2	RCP	20	El o la profesor/a me pregunta qué tipo de comentarios (oral o escrito) deseo recibir sobre mi tarea o trabajo.	.835
	RCP	28	El o la profesor/a me enseña a comentar los trabajos de mis compañeros a partir de las pautas y criterios de evaluación.	.830
	RCP	16	El o la profesor/a promueve que comentemos los trabajos realizados por los compañeros usando los criterios de evaluación para la tarea o trabajo.	.770
	RCR	32	Elaboro resúmenes u organizadores gráficos (por ejemplo, esquemas, mapas conceptuales), para comprender mejor lo que estudio.	.684
	RCR	33	Programo mis horas de estudio según las dificultades de las tareas o trabajos que debo realizar.	.600
	RCT	15	El o la profesor/a me entrevista para describir mis logros y errores de mi tarea o trabajo para que pueda mejorar mi aprendizaje.	.553
	RCT	6	El o la profesor/a me propone traer dudas o preguntas sobre la tarea que estoy realizando para contestarlas la clase siguiente.	.496
	RCP	27	El o la profesor/a me entrega comentarios escritos que me permiten saber cómo estoy haciendo mi tarea o trabajo.	.494
FACTOR 3	RCA	31	31. Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación o rúbricas.	.708
	RCA	36	36. Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación entregadas por el o la profesor/a porque me ayudan a comprender la tarea y a mejorarla	.646
	RCA	34	34. Cuando el o la profesor/a comenta mi tarea aprendo porque me doy cuenta de los errores que cometí.	.640
	RCA	35	35. Cuando el o la profesor/a comenta mis tareas tomo sus sugerencias para corregirlas.	.616
	RCA	37	37. Reviso mi trabajo o tarea antes de entregarla.	.544
	RCA	38	38. Al auto evaluarme con las pautas que entrega el o la profesora, me doy cuenta de qué debo mejorar en mis tareas y trabajos.	.517
	RCA	30	30. Reviso los comentarios escritos que el o la profesor/a registra en mis tareas o trabajos, para corregirlas.	.511

RCT= Retroalimentación Centrada en la Tarea. RCP= Retroalimentación Centrada en el Proceso.

RCA= Retroalimentación Centrada en la Autorregulación

Ítem 29 no carga

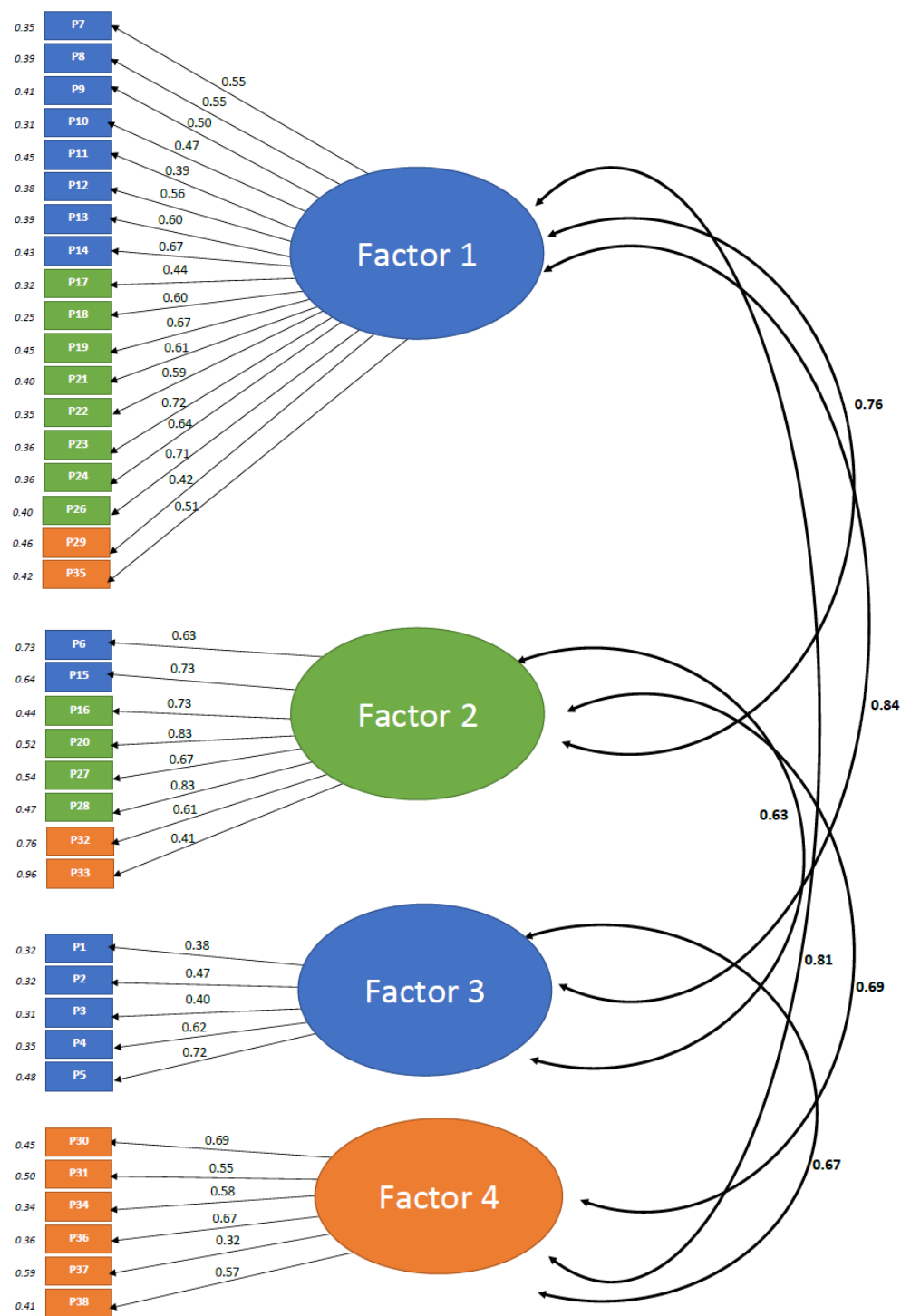
n= 223

Los resultados obtenidos dan cuenta que en el Factor 1 se agruparon un total de 18 ítems en donde los coeficientes de los pesos factoriales oscilan entre .800 y .401. Este factor presenta un gran número de ítems, lo que nos podría indicar que estos son redundantes. En cambio, en el Factor 2 se agruparon un total de ocho preguntas con pesos factoriales que oscilan entre .822 y .482, y para el caso del Factor 3, se alinearon cinco preguntas y sus pesos factoriales oscilan entre .771 y .451. Finalmente, en el factor 4 se agruparon 6 ítems, cuyos

pesos factoriales entre .655 y .445, obtuvieron un coeficiente de confiabilidad bueno de .807.

A continuación, el path análisis de este modelo se grafica en la figura N° 2.

Figura 2. Estimación de los parámetros estandarizados para el modelo de cuatro factores del análisis factorial confirmatorio del cuestionario Retroalimentación Efectiva



4.3 Análisis de funcionamiento diferencial del ítem (DIF)

Se analizó el comportamiento psicométrico de los ítems para los diferentes subgrupos de la muestra, considerando tres variables: género, nivel del curso y el IVE de cada establecimiento.

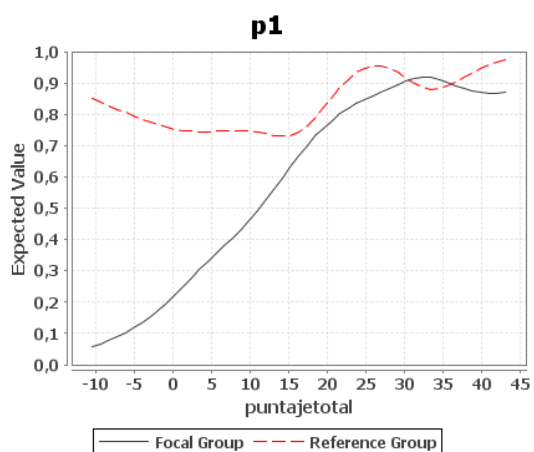
Frente a la variable género se determinó como grupo de referencia al género masculino. Los ítems 1, 2, 3 y 5 favorecen al grupo de referencia, y los ítems 15 y 22 favorecerían al grupo focal “género femenino”. En cuanto a los siete casos que indicaron pertenecer a “otro género”, los ítems 1, 3, 7, 35, 36 y 38 favorecen al grupo de referencia y el ítem 30 favorecería al grupo focal.

Respecto de la variable IVE del establecimiento se tomó como referencia el índice de vulnerabilidad bajo, mostrando que los ítems 3, 11 y 29 favorecen al grupo de referencia. En cambio, el ítem 12 favorece al grupo focal con IVE medio, en donde el ítem 11 obtiene un alto grado de DIF. Los ítems 22 y 23 favorecen al grupo de referencia, en cambio el ítem 36 favorece al grupo focal con IVE alto.

Frente al nivel del curso, se determinó como grupo de referencia el nivel de segundo medio. Este análisis reportó que los ítems 1, 3, 11 y 29 favorecen al subgrupo de referencia respecto al grupo focal de alumnos y alumnas de primero medio.

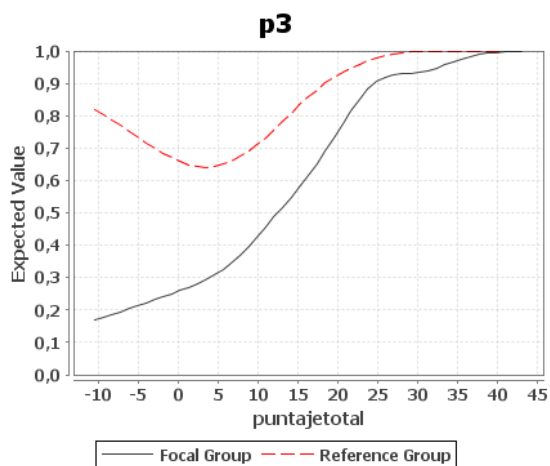
Siguiendo los criterios establecidos por el Educational Testing Service (Zwick, 2012), se reportan en las figuras, 3, 4, 5, 6 y 7 los ítems que por su categoría de comportamiento diferencial moderada a grande se eliminaron. Del mismo modo, se eliminó el ítem 22 por presentar DIF moderado en las variables de género e IVE.

Figura 3. Gráfico del funcionamiento diferencial del ítem 1



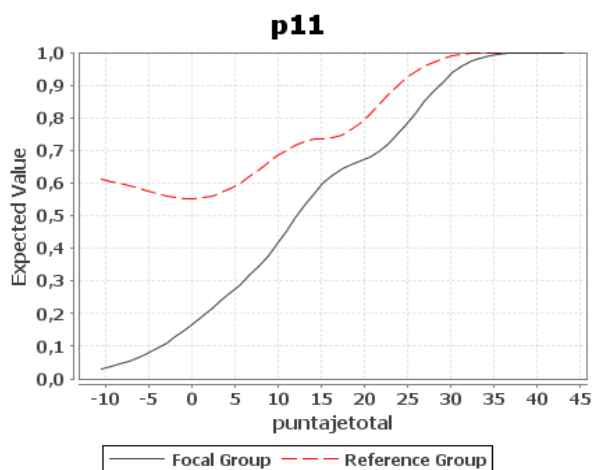
1. El o la profesor/ a define los objetivos de la clase, esto me permite comprender qué es lo que se espera de mí.

Figura 4. Gráfico del funcionamiento diferencial del ítem 3



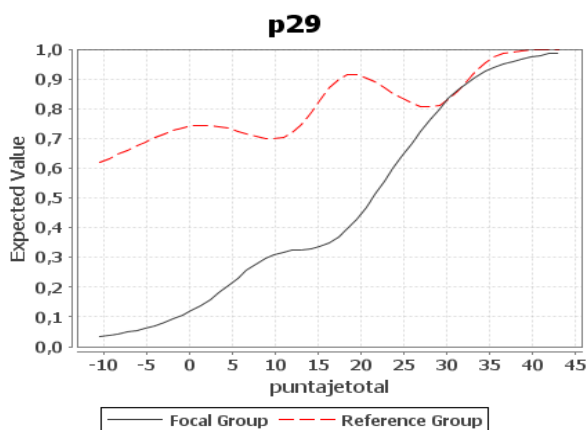
3. El o la profesor/a me explica los requisitos y pasos para hacer la tarea que estoy realizando.

Figura 5. Gráfico del funcionamiento diferencial del ítem11



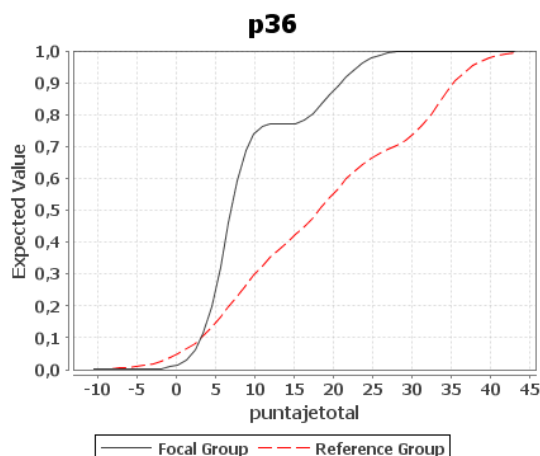
11. El o la profesor/a me explica nuevamente si no comprendo los requisitos y pasos para hacer una tarea o actividad

Figura 6. Gráfico del funcionamiento diferencial del ítem29



29. Cuando no tengo claro cómo realizar una tarea, le pido a el o la profesor/a que me explique nuevamente.

Figura 7. Gráfico del funcionamiento diferencial del ítem36



36. Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación entregadas por el o la profesor/a porque me ayudan a comprender la tarea y a mejorarla.

4.4 Análisis de confiabilidad

Se determinó la confiabilidad para el instrumento completo, para cada uno de sus factores y para los modelos de 3 y 4 factores por medio de Alfa de Cronbach. Basándose en la tabla de Gliem y Gliem (2003) que es comúnmente usada en este tipo de investigaciones (George y Mallery, 2003), se interpretará sus resultados según los valores de confiabilidad: Coeficiente alfa >0.9 Excelente; Coeficiente alfa >0.8 Bueno; Coeficiente alfa >0.7 Aceptable; Coeficiente alfa >0.6 Cuestionable; y Coeficiente alfa >0.5 Malo.

La estimación de confiabilidad del instrumento completo reportó un coeficiente alfa de Cronbach de 0.956, que se considera excelente (ver anexo 10). En cuanto a las dimensiones RCT, RCP y RCA, la confiabilidad estimada es excelente y buena, tal como podemos observar en la tabla 14.

Tabla 14. Coeficientes Alfa para el instrumento completo y para sus factores para la escala original.

Factor	Alfa de Cronbach	Número de ítem
Instrumento completo	0.956	38
Factor 1: RCT	0.904	15
Factor 2: RCP	0.925	13
Factor 3 RCA	0.837	10

En la tabla 15 se reportan la confiabilidad de las escalas emergidas a partir del AFE. Podemos observar en ella que los modelos de 3 y 4 factores presentan resultados excelentes como instrumentos completos, y la confiabilidad de los factores emergidos se estiman de buenos a aceptables.

Tabla 15. Coeficientes Alfa para el instrumento completo y para sus factores para modelo 3 y 4 factores

Modelo	Factor	Alfa de Cronbach	Número de ítem
Modelo 3 factores	Instrumento completo	0.956	37
	Factor 1:	0.946	22
	Factor 2:	0.857	8
	Factor 3	0.833	7
Modelo 4 factores	Instrumento completo	0.955	37
	Factor 1	0.940	18
	Factor 2	0.857	8
	Factor 3	0.780	5
	Factor 4	0.807	6

N =223

4.5 Propuesta final del cuestionario de Retroalimentación Efectiva

A partir de los análisis informados en este capítulo, se propone el modelo de 3 factores como aquel más pertinente, ajustado y más parsimonioso frente a los resultados obtenidos en el análisis factorial de los modelos de 4 y 7 factores. Cabe señalar que en esta estructura se eliminó el ítem 29 debido a que no cargaba en ningún factor de dicho modelo. Además, se consideró en este modelo, el índice de confiabilidad para el instrumento completo como deseable y para cada factor como buenos y aceptables como se reportó en la tabla 15, que en comparación con el modelo de cuatro factores presentó los mejores índices.

Como una forma de afinar mejor esta propuesta, se tomó la decisión de eliminar los ítems de cada factor que no pertenecían a la dimensión propuesta originalmente, como una estrategia para evitar la redundancia que puede presentar la gran cantidad de ítems que cargaron en el factor 1.

Por último, en base a los resultados del análisis DIF, se decidió eliminar los ítems 1, 3, 11 y 36 por presentar DIF grande según los criterios establecidos por el Educational Testing Service. Además, se eliminó el ítem 22 por presentar DIF moderado frente a las variables de género y de IVE. Es interesante destacar que ítems 1, 3 y 11 presentaron una menor variabilidad de respuesta en los análisis descriptivos presentados al inicio de este capítulo

A la luz de estas decisiones, se desarrolló un modelo de cuestionario ajustado conformado por 20 ítems, el cual se detalla en la tabla 16 indicando a qué factor pertenece cada ítem. El factor 1 consiga a los ítems que miden retroalimentación centrada en la tarea; el factor 2, a retroalimentación centrado en el proceso; y el factor 3, agrupa a los ítems que miden retroalimentación centrada en la autorregulación.

Tabla 16. Propuesta de cuestionario final

Factor	N° ítem	Reactivo
FACTOR 1 RCT	1.	El o la profesor/a construye conjuntamente con los estudiantes los criterios para evaluar la tarea que estoy realizando.
	2.	El o la profesor/a me pregunta si las instrucciones para hacer la tarea me quedaron claras.
	3.	El o la profesor/a me entrega pautas de evaluación o rúbricas que me dan información específica de lo que se espera mi trabajo o tarea.
	4.	Es fácil conocer las exigencias de la tarea que estoy realizando porque el o la profesor/a me entrega criterios claros y específicos
	5.	El o la profesor/a revisa mi tarea y me entrega comentarios para que comprenda lo que se espera de la tarea antes de calificarla.
	6.	El o la profesor/a me comenta si mi tarea está desarrollada según lo esperado.
	7.	El o la profesor/a hace un esfuerzo para entender las dificultades que pudiera estar teniendo para hacer mi tarea o trabajo.
	8.	El o la profesor/a destaca los aspectos logrados de la tarea o actividad que realicé para que pueda darme cuenta de aquello que soy capaz de hacer.
	9.	Los comentarios del o la profesor/a describen claramente mis logros y aciertos en la tarea realizada.
	10.	El o la profesor/a al escribir comentarios en mi tarea, se centra en los aspectos que debo mejorar.
FACTOR 2 RCT	11.	El o la profesor/a me pregunta qué tipo de comentarios (oral o escrito) deseo recibir sobre mi tarea o trabajo.
	12.	El o la profesor/a me enseña a comentar los trabajos de mis compañeros a partir de las pautas y criterios de evaluación.
	13.	El o la profesor/a promueve que comentemos los trabajos realizados por los compañeros usando los criterios de evaluación para la tarea o trabajo.
	14.	El o la profesor/a me entrega comentarios escritos que me permiten saber cómo estoy haciendo mi tarea o trabajo.
FACTOR 3 RCA	15.	31. Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación o rúbricas.
	16.	34. Cuando el o la profesor/a comenta mi tarea aprendo porque me doy cuenta de los errores que cometí.
	17.	35. Cuando el o la profesor/a comenta mis tareas tomo sus sugerencias para corregirlas.
	18.	37. Reviso mi trabajo o tarea antes de entregarla.
	19.	38. Al auto evaluarme con las pautas que entrega el o la profesora, me doy cuenta de qué debo mejorar en mis tareas y trabajos.
	20.	30. Reviso los comentarios escritos que el o la profesor/a registra en mis tareas o trabajos, para corregirlas.

Con relación a los índices de bondad de ajuste de este modelo, el valor RMSEA es aceptable (0.056). Respecto de los valores CFI, GFI y AGFI, son mejores en comparación a los anteriormente reportados (0.98, 0.83 y 0.80, respectivamente). Esta mejora en la bondad

de ajuste del modelo también se aprecia en el índice AIC (812.10). Para tener un panorama concluyente de estos resultados, se reportan comparativamente los índices de bondad de ajuste de todos los modelos analizados en la siguiente tabla.

Tabla 17. Índices de ajuste de los modelos original, 3 factores, 4 factores y 3 factores ajustado

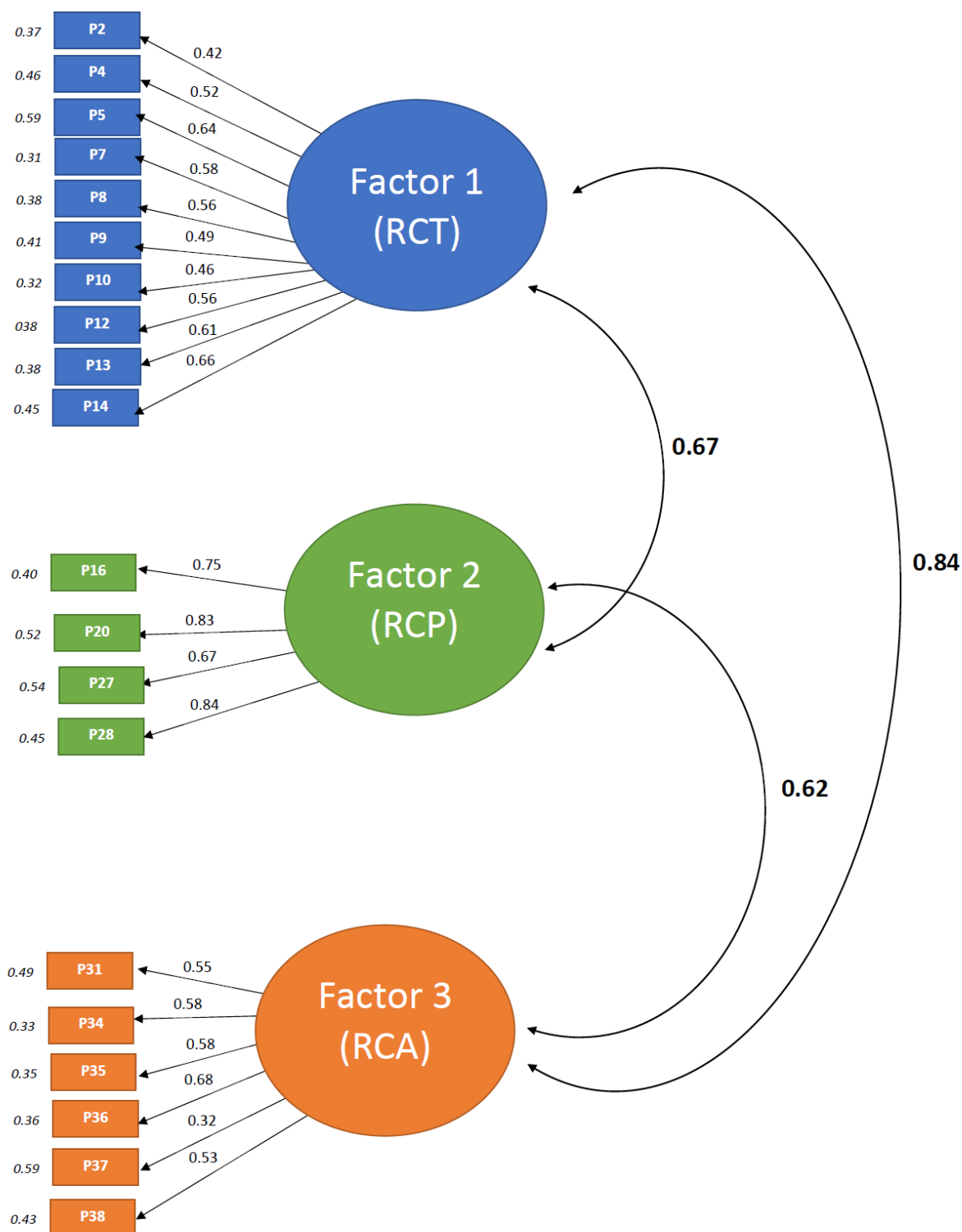
Índices de Ajuste	Coeficientes			
	Modelo original	Modelo 3 factores	Modelo 4 factores	Modelo 3 factores ajustado
χ^2	1460.67	1120.129	1884.83	341.07
gl	662	626	623	186
P	<0.000	<0.000	<0.000	<0.000
RMSEA	0.074	0.074	0.058	0.061
CFI	0.97	0.96	0.98	0.98
GFI	0.74	0.79	0.79	0.87
AGFI	0.71	0.76	0.76	0.84
PGFI	0.66	0.70	0.70	0.70
AIC	1618,67	1274.79	1244.83	431.07

N =223

La confiabilidad para el instrumento completo se estimó como excelente con un índice de 0.918; el factor 1 RCT, es de 0.882; para el factor 2 de 0.827 y par el factor 3 de 0.794, (ver anexo 10) que se interpretan en los dos primeros como índices buenos y en el tercer caso aceptables (Gliem y Gliem, 2003)

La propuesta de esta estructura final del cuestionario de Retroalimentación Efectiva se presenta en el siguiente diagrama del path análisis.

Figura 8. Estimación de los parámetros estandarizados para propuesta de cuestionario final: maodelo de tres factores



V. Conclusiones y discusión final

El principal objetivo de este estudio fue construir y pilotear un instrumento que indague acerca de la retroalimentación que otorgan los profesores y profesoras a estudiantes de Enseñanza Media. La relevancia de profundizar en esta temática radica en que las prácticas de retroalimentación, cuando son efectivas, cierran la brecha entre un nivel actual de comprensión del estudiante y la meta de aprendizaje deseada, lo cual ayuda a los alumnos a entender la relación entre los criterios y estándares claramente definidos y su nivel de desempeño (Clark, 2011).

A su vez, los resultados de este estudio pueden contribuir a ampliar la mirada en lo que se está entendiendo por una docencia de calidad en el aula escolar; evidenciar si las prácticas de retroalimentación están orientadas al cumplimiento de los requerimientos actuales de calidad en la educación en nuestro país; y orientar la búsqueda de evidencia empírica desde la mirada de los alumnos en el aula. Autores como Black y Williams (2010) refieren que la retroalimentación ayuda a estudiantes de bajo rendimiento, así como también aumenta los logros en general de un mismo curso, reduciendo la distancia entre los logros de estos alumnos con los más aventajados, contribuyendo a evitar la deserción escolar a nivel secundario.

Con relación a los hallazgos encontrados en función del objetivo específico N°1 “Construir un cuestionario que mida las prácticas de retroalimentación que otorgan los profesores y profesoras a los estudiantes de Enseñanza Media”, se destaca la importancia de investigar de forma exhaustiva la literatura sobre el constructo retroalimentación efectiva como los estudios de Brookhart (2009), Hattie y Timperley (2007), Nicol y Macfarlane-Dick (2006), Wiggins (2012), Black y Wiliam (2006; 2010), Shute y Spector (2008), Canabal y

Margalef (2017), Zepeda (2017); los lineamientos actuales sobre calidad de la educación aportados por la Agencia de Calidad de la Educación (2015; 2018); y las experiencias de cuestionarios que se han desarrollado sobre el tema a nivel universitario de Hounsell, McCune, Hounsell, y Litjens (2008); Mulliner y Tucker (2017); Martínez, Sánchez y Martínez (2010), entre otros.

Dicha indagación de la literatura revela la importancia de situarse en el contexto escolar, ya que los estudios analizados se han focalizado a nivel universitario como los cuestionarios desarrollados por Hounsell, McCune, Hounsell, y Litjens (2008), Mulliner y Tucker (2017), y Martínez, Sánchez y Martínez (2010). Además, se destaca la importancia de diseñar reactivos ajustados a este contexto, atendiendo a los indicadores de buenas prácticas de retroalimentación que ha aportado la literatura. En este sentido, la retroalimentación ha tomado un rol protagónico como componente de la evaluación formativa, pues su horizonte es obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje de los estudiantes para entregar oportunidades para el aprendizaje en el aula (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

La construcción de este cuestionario se desarrolló en base a tres dimensiones: retroalimentación centrada en la tarea (RCT), retroalimentación centrada en el proceso (RCP) y retroalimentación centrada en la autorregulación (RCA). Para la construcción de los ítems se consideraron las circunstancias en que es provista, centrándose tanto en la tarea, el proceso y el rol del estudiante para promover su autorregulación. Un punto clave es la calidad de la información que se comparte, entregando metas claras a los estudiantes de manera comprensible, oportuna y consistente, como plantean los estudios analizados de Brookhart (2009), Hattie y Timperley (2007), Nicol y Macfarlane-Dick (2006) y Wiggins (2012).

La propuesta original del cuestionario contemplaba un instrumento conformado por 38 ítems, de los cuales 15 ítems eran de la primera dimensión “Retroalimentación centrada en la tarea”; 13 ítems en la segunda dimensión “Retroalimentación centrada en el proceso”; y diez ítems en la tercera dimensión “Retroalimentación centrada en la autorregulación”. En base a los diversos análisis efectuados, el cuestionario final quedó conformado por 20 ítems agrupados en tres dimensiones: La primera dimensión agrupa diez ítems que presentan afirmaciones que pretenden medir la retroalimentación con foco en la tarea; la segunda, con cuatro ítems que a su vez pretenden medir retroalimentación con foco en el proceso y la tercera dimensión, con foco en la autorregulación, constituido por seis ítems.

Respecto del objetivo específico N°2 “Analizar la validez del cuestionario que mida las prácticas de retroalimentación que otorgan los profesores y profesoras a los estudiantes de Enseñanza Media”, este estudio permite sostener que frente a los distintos análisis factoriales exploratorios y confirmatorios realizados, los ítems que tienden a agruparse en un mismo factor son los correspondientes a las dimensiones RCP y RCA; en cambio, los ítems correspondientes a la escala RCT tienden a agruparse con otros ítems. Además, los ítems de las dimensiones RCT y RCP tienden a agruparse en los mismos factores no así la mayoría de los ítems de la dimensión RCA, que se configura como una dimensión distinta dentro de este constructo. Estos resultados permiten revelar que eventualmente existe un traslape en las definiciones propuestas para las dimensiones de retroalimentación centrada en la tarea y en el proceso y que, por ello, los ítems se comportaron conforme a ese traslape. Debido a esto se sugiere revisar y corregir dichas definiciones desarrolladas en este estudio y contrastarlas con los ítems que se conservaron para determinar si estos se ajustan a las correcciones elaboradas.

Pese a lo expuesto anteriormente, en estos resultados se reconoce una sintonía con los conceptos de la retroalimentación externa, otorgada por docentes o pares, que en este cuestionario estarían representadas en los ítems de las dimensiones RCT y RCP; y la retroalimentación interna, correspondiente a la autoevaluación del estudiante, que se alinearían con la dimensión RCA propuestos por Butler y Winne (en Zepeda, 2017). Esta relación resulta significativa puesto que evidencia que estos dos tipos de retroalimentación influyen poderosamente en el desarrollo de la autorregulación del proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que les permite crear o seleccionar estrategias para abordar una tarea o desafío.

A la vista de la teoría, el modelo de tres factores adoptado revela que la información retroalimentativa estaría constituida por retroalimentación con foco en el proceso (factor 2); con foco en la tarea (factor 1); y centrada en la autorregulación (factor 3). Estos resultados estarían en concordancia con lo expresado por Brookhart (2009), en la medida que el contenido de la retroalimentación debe describir la relación entre el trabajo y el proceso (representado por el factor 1) y orientar la autorregulación del estudiante (representado por el factor 3); y que esta información refleje los criterios con que se evalúa y cómo se pueden mejorar (representado por el factor 2).

En cuanto al objetivo específico N°3 “Determinar la confiabilidad del cuestionario que mide las prácticas de retroalimentación que otorgan los profesores y profesoras a los estudiantes de Enseñanza Media”, se estimó el coeficiente α de Cronbach tanto para el modelo inicial como para los modelos resultantes de los análisis AFE y AFC desarrollados. Además, se obtuvieron valores de consistencia interna de las sub-dimensiones iniciales y las finales que habían sufrido cambios en el número de ítems que las componían.

La estimación de confiabilidad del instrumento completo inicial de 38 ítems reportó un coeficiente alfa de Cronbach de 0.956 que se considera excelente. Una vez definido el instrumento final compuesto por 20 ítems, se estimó la confiabilidad para el instrumento obteniéndose un resultado excelente de 0.918. En cuanto a la confiabilidad del factor 1, se estimó en 0.882 que se evalúa bueno, al igual que para el factor 2, con una estimación 0.827. En cambio, para el factor 3 se evalúa aceptable con un valor de 0.794. En base a estos análisis se presenta un cuestionario final con un índice de consistencia interna total y de cada una de sus dimensiones que oscila entre rangos aceptables a excelente (George y Mallery, 2003).

Frente al objetivo N°4 “Analizar el funcionamiento diferencial de cada ítem de un cuestionario que mide las prácticas de retroalimentación de los profesores y profesoras a los estudiantes de Enseñanza Media”, se puede resumir que los ítems 1, 3, 11 y 29 fueron eliminados por caer en categoría de comportamiento diferencial moderada a grande. De igual forma, el ítem 22 fue eliminado por presentar DIF moderado en las variables de género e IVE. Además, se eliminó el ítem 15 pues presentó un comportamiento diferencial ligero o moderado en la variable género. Asimismo, los ítems 22, 23 y 36 que se comportaron diferencialmente en una categoría de ligero o moderado en la variable IVE (Zwick, 2012).

Finalmente, frente al objetivo específico N°5 “Realizar mejoras al instrumento a partir de los resultados obtenidos” se tomaron decisiones en virtud de los análisis realizados. Considerando que el cuestionario estaba constituido inicialmente por 38 ítems para el constructo retroalimentación efectiva, se llegó a una propuesta final de un cuestionario con 20 ítems, conservando el modelo de 3 factores por ser el más parsimonioso frente a los resultados de análisis factoriales obtenidos en los modelos de 4 y 7 factores. Además, en esta propuesta final se decidió eliminar todos aquellos ítems que no pertenecían a las dimensiones

teóricas propuestas en este estudio. Se consideraron para estos efectos, ítems con cargas factoriales significativas superiores a 0.4 y que cargaran en un solo factor de la solución presentada. De esta forma, el factor 1 agrupó a diez ítems que tienen foco en la tarea; el factor 2 agrupó 4 ítems con foco en el proceso; y el factor 3 agrupó seis ítems con foco en la autorregulación.

5.1 Discusión final

La retroalimentación como práctica docente y componente de la evaluación formativa tiene un indiscutible valor para el logro de aprendizajes en el aula. Por ello ha sido relevante reconsiderar, a partir de este estudio, dos elementos fundamentales de la información recabada en la sala de clases.

El primer elemento a considerar se refiere al protagonismo que debe tener en el proceso de aprendizaje el estudiante, ya que es él quién debe aprehender la información otorgada y lograr un conocimiento declarativo sobre estrategias de aprendizaje; un conocimiento procedimental acerca de cómo utilizarlas; y el conocimiento condicional acerca de cuándo y por qué usarlas (Sánchez de Gallardo y Pírela de Faría, 2012).

El segundo elemento es considerar que la entrega de información retroalimentativa por parte de los docentes y la autorregulación de los estudiantes es un círculo virtuoso que llevará al logro de las metas de aprendizaje cuando esté basada en el diálogo entre los actores del aula (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006) y promovida a través de la alfabetización en retroalimentación (Carless y Boud, 2018).

Por otro lado, este estudio revela la importancia de contar con evidencia empírica acerca de lo que sucede en la sala de clases ya que no se encontró a nivel escolar un instrumento focalizado en quien aprende y que recoja información validada de su experiencia de aprendizaje. Esto cobra relevancia si se considera que la calidad de la educación en Chile ha abierto una mirada hacia la evaluación formativa y la retroalimentación como un proceso continuo de obtención e interpretación de información sobre el aprendizaje de los estudiantes para entregar oportunidades para el aprendizaje en el aula (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

Asimismo, se considera en este estudio el valor de medir la calidad de las prácticas de retroalimentación utilizando el reporte de los estudiantes para que el profesorado ajuste y mejore su enseñanza (Canabal y Margalef, 2017), ya que esta mirada, siendo sistemática a partir de la alfabetización en retroalimentación del alumnado, puede generar *feedback* para los docentes.

Desde la perspectiva del procedimiento de aplicación de cuestionarios a nivel escolar, se destaca que la experiencia adquirida demostró que el formato digital, ya sea contestado en computadores, tabletas digitales o teléfonos celulares, se reportaron como un medio rápido fácil y cercano para los estudiantes. Por lo demás, estas herramientas otorgan acceso a una participación masiva que aportaría a recabar información con muestras mayores, contribuyendo con mayor rapidez en el procesamiento de datos debido a que se almacenan en bases de datos digitales como las tablas Excel.

Cabe destacar que, en las condiciones actuales de emergencia sanitaria, el mencionado procedimiento de aplicación reviste una oportunidad para seguir trabajando en la recolección de información que enriquezca las prácticas de retroalimentación a distancia

y lleve a los alumnos a alcanzar los objetivos de aprendizaje, movilizándolos a la autorregulación.

Con relación a las limitaciones de este estudio es importante mencionar que la muestra corresponde solo estudiantes de colegios particulares subvencionados ya que no se logró tener acceso a establecimientos de distinta dependencia frente al estallido social de octubre de 2019. Por este mismo motivo, la muestra no alcanzó los 250 casos como mínimo que se esperaba, lo cual no permite hacer generalizaciones de los datos obtenidos ya que las validaciones de instrumentos requieren muestras grandes y heterogéneas (Hernández, Fernández y Batista, 2014).

Otra de las limitaciones del estudio es la cantidad de ítems que quedaron después de su validación en el factor dos (cuatro ítems), ya que la información que recogen en relación con la retroalimentación con foco en el proceso es muy acotada. Para estos factores sería importante construir más ítems y pilotarlos con el objeto de incluirlos en el cuestionario y así poder obtener información más completa sobre estas dimensiones.

A pesar de estas limitaciones, los resultados de esta investigación proporcionan sugerencias útiles para el campo de la educación. En primer lugar, aporta con un cuestionario validado a nivel escolar que recoge las experiencias de aprendizaje de los estudiantes sobre las prácticas de retroalimentación de sus docentes a nivel general. No obstante, se considera pertinente la construcción y validación de subescalas que especifiquen prácticas de retroalimentación por asignatura que consideren las particularidades disciplinares. En segundo lugar, este estudio reveló la importancia de las prácticas de retroalimentación sistematizando la teoría en reactivos como indicadores de efectividad. En este sentido, se invita a analizar cualitativamente los ítems que no se insertaron bien en el instrumento,

considerando la evaluación inicial de expertos y entrevistas cognitivas a un grupo mayor de estudiantes. Por último, se considera que es de suma importancia continuar con el desarrollo de cuestionarios que a gran escala permitan recoger información desde las experiencias de estudiantes, para identificar qué es lo que consideran información de calidad y qué tipo de información les gustaría recibir, pues con ello se obtendría una visión más amplia de cómo los estudiantes están recibiendo la retroalimentación otorgada y las características de estas.

Con relación a sugerencias para futuras investigaciones en esta área, este estudio abre nuevas preguntas y temas interesantes de profundizar. Por ejemplo, atender a la redacción de ítems con indicadores observables cuando se trata de las acciones que realizan otros (en el caso de este estudio los docentes), pues ítems como “El o la profesor/a hace un esfuerzo para entender las dificultades que pudiera estar teniendo para hacer mi tarea o trabajo” pueden generar que los estudiantes lo respondan en base a temas personales más que a la experiencia más objetiva de la retroalimentación. Esta dificultad invita a reflexionar si subyacen prejuicios frente a este tipo de reactivos o se está frente a un tema de deseabilidad social.

Tomando en cuenta el contexto de los colegios, también es importante reflexionar si en contextos más vulnerables, la continuidad y desarrollo de las clases permiten prácticas de retroalimentación efectiva, por lo que futuros estudios podrían comparar contextos escolares para validar el cuestionario en esa realidad en particular.

Por último, en base a los resultados obtenidos en este estudio, cabe la pregunta si la retroalimentación es un constructo unidimensional o multidimensional. Por esto, se cuestiona la decisión de abordar el dimensionamiento por los niveles de Hattie y Timperley (2007), y se ha reconsiderado como una mejor opción dimensionar a partir del contenido de la retroalimentación propuesto por Brookhart (2009).

Sin embargo, dicha reconsideración no abordaría otras circunstancias y elementos teóricos del constructo por lo que sería viable dimensionarlo a la vista de la tipología de retroalimentación interna y externa, propuesta en los estudios de Butter y Winne (1994), puesto que explicaría la agrupación entre ítems de RCT y RCP. Por tanto, se espera que en futuros estudios se puedan realizar distintos análisis estructurales para establecer las correlaciones del instrumento y contrastarlo con la teoría. De esta forma, se podría avanzar con el diseño y validación de instrumentos rigurosos que apoyen la labor docente en el aula escolar.

Referencias

- AERA, APA, NCME (1999) *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: AERA.
- AERA, APA, NCME (2014) *Standards for Educational and Psychological Testing*. (pp. 11-22, 33-41, 49-62). Washington, DC: AERA.
- Agencia de Calidad de la Educación (2015). *Factores asociados a resultados simce e indicadores de desarrollo personal y social*. Chile. Recuperado de https://www.agenciaeducacion.cl/wpcontent/uploads/2016/02/Factores_asociados_Simce_e_Indicadores_desarrollo_personal_social_2014-.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación, ACE (2018) *Tarea de todos: Hacia una visión compartida de la calidad de la educación*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación, ACE (2018) *Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes La evaluación al servicio de los aprendizajes*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Barrios, S., Urrutia, M., y Catoni, M. I. (2017). Validez de contenido de un banco de ítems en el área de salud del niño. *Educación Médica Superior*, 31(4), 1-9.
<http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1171/590>
- Black, P. & Wiliam, D. (2006). Desarrollar una teoría de la evaluación formativa. En Gardner, J. (Ed.), *Evaluación y aprendizaje* (1ª ed., pp. 81 - 100). Londres: Sage.
- Black, P & Wiliam, D. (2010) Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90.
<https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J. & Peirano, C. (2008). *La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: evidencia para el caso de Chile*. Ponencia presentada en el Encuentro Anual de la Sociedad de Economía de Chile, Viña del Mar, Chile.
- Brookhart, S. & Association for Supervision and Curriculum Development. (2009). *Giving effective feedback to your students*. Alexandria, VA: ASCD.
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para la evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado*, 21(2),149-170. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59454>

- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57- 66. DOI: 10.1080/14703290601081332
- Carless, D & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback, *Assessment & Evaluation. Higher Education*, 21(2),1315-1325. DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354
- Cea, M. A. (2004). *Multivariate analysis. Theory and practice in social research*. Madrid, España: Síntesis.
- Clark, I. (2011). Formative Assessment : Policy , Perspectives and Practice. *Florida Journal of Educational Administration and Policy*, 4 (2),158-180.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4a ed.). Los Ángeles, CA: SAGE.
- Crocker, J. & Algina, J. (1986): *Introduction to classical and modern test theory*. Orlando, FL: Holt, Rinehart and Winston.
- Chile. Ministerio de Educación, Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto. (2019). *Estadísticas de la Educación 2018*. Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/11/ANUARIO-2018-PDF-WEB-FINALr.pdf>
- De la Torre-Laso, J. (2019). La retroalimentación evaluativa o feedback para los trabajos en grupo como estrategia de acción tutorial en la universidad. *Revista Educación*, 43(1), 1-18. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1>
- Elmore, R. F. (1997). Responsabilidad en los distritos escolares locales : aprender a hacer las cosas bien. *Avances en Administración educativa*. [Archivo PDF]. http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro_elmore.pdf
- Everitt, B.S. & Wykes, T. (2001). *Diccionario de estadística para psicólogos*. Barcelona, España: Ariel Practicum.
- Fidalgo, A. Quintanilla, L., Fernández, R., Pons, F. & Aguerri, M. (2010) Detección del DIF en ítems politómicos mediante el uso de los métodos Mantel-Haenszel. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*,15(1), 12-18. <https://core.ac.uk/download/pdf/71866152.pdf>
- Feixas, M. (2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario. *Revista De Investigación Educativa*, 24(1), 97-118. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/97321>
- Fórster, C. (2017). *El poder de la Evaluación en el Aula*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

- García Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1-24. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/7546/7230>
- Garibay, B. (2002). *Experiencias de aprendizaje: Para que mis alumnos aprendan, una guía de acción*. México: Universidad Autónoma del Carmen.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. [Archivo PDF]. <https://www.wps.ablongman.com>
- Gliem, J. & Gliem, R., 2003. Calcular, interpretar y reportar el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach para escalas tipo Likert. En 2003 Conferencia Midwest Research to Practice. págs. 82-88. Recuperado de <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/344/gliem+&+gliem.pdf?sequence=1>
- González, C., López L., & Montenegro, H. (2012). Análisis de confiabilidad y de validez del instrumento Course Experience Questionnaire (CEQ). *Scielo*, 15(1), 63-78. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n1/v15n1a05.pdf>
- González, M., González, I., & Vicencio, K. (2014). Descripción del rol autopercebido del psicólogo y sus implicancias en los procesos de formación de pregrado. *Psicoperspectivas*, 13(1), 108-120. Doi:<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-296>
- Hair, J.; Anderson, R.; Tatham, R. & Black, W. (1999). *Análisis Multivariante*. (5ª ed.) Madrid, España: Prentice Hall.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feed Back. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. Recuperado de <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hogan, T. (2004). *Pruebas psicológicas: Una introducción práctica*. (2ª ed.) México: Manual Moderno.
- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J. y Litjens, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research & Development*, 27(1), 55-67. <https://doi.org/10.1080/07294360701658765>
- Hurtado, L. (2018). Relación entre los índices de dificultad y discriminación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 273-300. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.614>

- Ifenthaler, D. (2012). Determining the effectiveness of prompts for self-regulated learning in problem-solving scenarios. [Archivo PDF]. <https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.15.1.38.pdf>
- Johnson, A. (2016). *The implementation and evaluation of formative feedback on students' attitudes and perceptions on their learning an action research*. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/e049670e02b4b86becdc541e5e09ddb0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Junaeb, (2019). Prioridades2019 con IVE SINAIE Básica Media y Comunal. Recuperado de <https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/IVE-2019-1.xlsx>
- Korthagen, F., Attema-Noordewier, S., y Zwart, R. (2014). Teacher–student contact: Exploring a basic but complicated concept. *Teaching and Teacher Education*, 40(1), 22–32. Recuperado de <https://korthagen.nl/wp-content/uploads/2018/06/Teacher-student-contact-Exploring-a-basic-but-complicated-concept.pdf>
- León, M. G., Manzi, J. y Paredes, R. D. (2008). Calidad docente y rendimiento escolar en Chile: Evaluando la evaluación. Viña del Mar, Chile. Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/1447>.
- Ley N.º 20529. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 11 de agosto de 2011.
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., y Tomás, I. (2014). El Análisis Factorial Exploratorio de los Ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.303.199361>
- Ley 20.370 General de educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Martínez , A., Sánchez, M. y Martínez J. (2010). Los cuestionarios de opinión del estudiante sobre el desempeño docente: Una estrategia institucional para la evaluación de la enseñanza en Medicina. *Redie*, 12(1), 1-18. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/247/743>
- MINEDUC. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza* (Séptima Ed). Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile. p. 14.
- Montenegro, H. y González, C. (2013). Análisis factorial confirmatorio del cuestionario “Enfoques de Docencia Universitaria” (Approaches to Teaching Inventory, ATI-R). *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 213-230. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000200014>

- Mulliner, E., y Tucker, M. (2017). Feedback on feedback practice: Perceptions of students and academics. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(2), 266-288. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1103365>
- Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2008), Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5 (1), 13-25 <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Narciss, S. (2008). Feedback Strategies for Interactive Learning Tasks [Archivo PDF]. <https://www.researchgate.net/publication/233833269>
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. Recuperado de https://www.reap.ac.uk/reap/public/Papers/DN_SHE_Final.pdf
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Oses, R. Aguayo, J. Duarte, E & Ortega, J. 2011. Autorregulación en Estudiantes de Secundaria: Influencia de Sexo, Edad y Apoyo Familiar. *Psicología Iberoamericana*, 19(2), 38-46. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133921440005.pdf>
- Polit, D., Beck, C., & Owen, S. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in nursing & health*, 30(4), 459-467. <https://doi.org/10.1002/nur.20199>
- Perez, E. & Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/42091816_Analisis_factorial_exploratorio_Bases_conceptuales_y_metodologicas
- Sánchez de Gallardo, M., & Pírela de Faría, L. (2012). Estudio psicométrico de la prueba figura humana* Psychometric Study of the Human Figure Test. *Telos*, 14(2) 210-222. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/993/99323311004.pdf>
- Santelices, V. (2018) Teorías de la Medición. Curso dictado en Pontificia Universidad Católica.
- Shute, V., & Spector, J. (2008). Centrarse en la retroalimentación formativa. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata

- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). Experimental designs using ANOVA. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Barbara-Tabachnick/publication/259465542_Experimental_Designs_Using_ANOVA/links/5e6bb05f92851c6ba70085db/Experimental-Designs-Using-ANOVA.pdf
- Taut, S., Santelices, M. V. & Stecher, B. (2012). Un Estudio Sobre la Calidad Docente en Chile: El Rol del Contexto en Donde Enseña el Profesor y Medidas de Valor Agregado. *Psychke*, 24(1), 1-4. Recuperado de http://www.mat.uc.cl/~jorge.gonzalez/papers/TR/Psyhke2015_TR.pdf
- Valdivia, S. (2014). Retroalimentación Efectiva en la Enseñanza Universitaria. *Revista sobre Docencia Universitaria En Blanco & Negro*, 5(2), 21-22. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/11388>
- Valencia, E. & Manzi, J. (2011). Desempeño docente: relaciones con antecedentes de los profesores y su contexto. En Manzi J., González R. y Sun Y. (Eds.). *La evaluación docente en Chile*. (pp. 179-193). Santiago, Chile: Facultad de Ciencias Sociales-MIDE UC.
- Wiggins, G. (2012). Siete claves para una retroalimentación efectiva: liderazgo educativo. *Liderazgo educativo*, 70(1), 10-16. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/sept12/vol70/num01/Seven-Keys-to-Effective-Feedback.aspx>
- Zepeda, S. (2017). La retroalimentación efectiva y su potencial para mejorar el aprendizaje. En Foster, C. (Eds.), *El poder de la evaluación en el aula*. (pp. 121-146). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Zwick, R., Ye, L. & Isham, S. (2012). Improving Mantel–Haenszel DIF Estimation Through Bayesian Updating. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 37(5), 579-600. <https://doi.org/10.3102/1076998611431085>.

Anexos

Anexo 1. Matriz de validación 1 etapa: Revisión de ítems iniciales por la profesora guía de este proyecto, Psicóloga y Doctora en Educación.

Dimensión	Ítems
Centrado en la tarea	1) El o la profesor/a me entrega revisa mis tareas o trabajos indicándome si las respuestas son correctas o incorrectas. 2) El o la profesor/a me explica los requisitos y pasos para hacer la tarea. 3) El o la profesor/a me explica nuevamente si no comprendo los requisitos y pasos para hacer una tarea o actividad. 4) El o la profesor/a discute y llega acuerdo con el curso sobre los criterios y reglas en cada clase antes de realizar las actividades. 5) El o la profesor/a me promueve la revisión de las tareas entre compañeros. 6) El o la profesor/a me permite planificar, redactar y revisar los textos escritos que debo producir como ensayos, informes, cuentos, entre otros. 7) El o la profesor/a destaca los logros de mis tareas, indicándome cuáles son claramente. 8) El o la profesor/a construye conjuntamente con los estudiantes los criterios de evaluación. 9) El o la profesor/a me entrega ejemplos de lo que es un buen trabajo para orientar la realización de mis propios trabajos. 10) El o la profesor/a me da ejemplos de las formas en que puedo mejorar mis trabajos o tareas. 11) El o la profesor/a evalúa en pruebas o trabajos solo lo que realmente hemos trabajado en clases. 12) El o la profesor/a revisa mis trabajos cuando están en proceso, así puedo reelabóralos y mejoras antes que me coloque la nota. 13) El o la profesor/a al comentar mis trabajos me hace sentir que son importantes para mi aprendizaje. 14) El o la profesor/a me motiva a mejorar mis tareas. 15) El o la profesor/a promueve la reflexión sobre los requisitos y criterios para realizar la tarea.

- 16) El o la profesor/a define los objetivos de cada clase que me permite lo cual facilita comprender que es lo que se espera de mí.
- 17) El o la profesor/a promueve la participación de todos los estudiantes en trabajos en clase.
- 18) El o la profesor/a me orienta para buscar información confiable en distintas fuentes para elaborar mis trabajos de investigación.
- 19) El o la profesor/a me explica los pasos de la tarea a través de una pauta de evaluación.
- 20) El o la profesor/a entrega y revisa junto al curso las pautas para realizar un trabajo al iniciarlo.
- 21) El o la profesor/a promueve que comentemos los trabajos de nuestros compañeros con relación a los criterios de evaluación.
- 22) El o la profesor/a me pregunta si los requisitos y pasos para hacer la tarea me quedaron claros.
- 23) Los comentarios del o la profesor/a me sirven para mejorar mis trabajos y tareas, porque me describen claramente lo que debo mejorar.
- 24) El o la profesor/a dedica tiempo para explicarme los requisitos y pasos para hacer la tarea cuando no los he comprendido.
- 25) El o la profesor/a modela como estructurar un texto frente al curso.
- 26) Los comentarios del o la profesor/a describen claramente mis logros y aciertos en la tarea realizada.
- 27) El o la profesor/a me da comentarios útiles sobre cómo estoy realizando mi tarea o trabajo para poder mejorarlo.
- 28) El o la profesor/a demuestra cómo debo realizar una presentación oral a través de ejemplos.
- 29) El o la profesor/a me orienta a mejorar mi trabajo antes de ponerme nota.
- 30) El o la profesor/a me explica la manera de identificar información principal de los textos que debo leer.
- 31) El o la profesor/a me explica cómo debo interpretar los textos que debo leer.
- 32) Es fácil conocer las exigencias de los trabajos esperados, puesto que el o la profesor/a me otorgan criterios claros.
- 33) Desde el inicio del curso el o la profesor/a me deja en claro qué esperan de mí como estudiante.

34) El o la profesor/a me pregunta qué tipo de comentarios (oral o escrito) deseo recibir sobre mi tarea.

35) El o la profesor/a es muy claro explicando la materia.

Centrado en el proceso

36) El trabajo del profesor o profesora me permite darme cuenta de las fortalezas y debilidades de mis tareas y/o trabajos.

37) El o la profesor/a me ayuda a reconocer las fortalezas y debilidades de mi propio trabajo con relación a los criterios de evaluación.

38) Los comentarios que me entrega el o la profesor/a son específicos sobre la tarea que estoy realizando, (nunca se refieren a otros aspectos).

39) Los comentarios que me entrega el o la profesor/a me mis profesores/as se centran solo en los aspectos negativos o errores de mi tarea.

40) Los comentarios que me da el o la profesor/a son entregados oportunamente, para mejorar mis trabajos y tareas.

41) Los comentarios el o la profesor/a me hacen sentir que está preocupado/a de que yo aprenda o mejore.

42) El o la profesor/a me muestra trabajos de estudiantes de años anteriores como modelos para orientar la elaboración de los míos.

43) El o la profesor/a me entrega pautas de evaluación o rúbricas que me dan información específica de lo que se espera mi trabajo o tarea.

44) El o la profesor/a analiza junto al curso los libros que debemos leer en casa, lo que me permite comprenderlos de mejor manera.

45) El o la profesor/a me da la oportunidad de pensar cómo estoy realizando mi trabajo o tarea lo que me permite darme cuenta cómo estoy aprendiendo.

46) El o la profesor/a realiza entrevistas de informa individual para describir nuestros logros y errores sobre tareas y trabajos.

47) El o la profesor/a mantiene conversaciones con los grupos de trabajo para proporcionarnos comentarios sobre nuestra tarea.

48) El o la profesor/a me entrega mis pruebas, trabajos o tareas para que realice preguntas sobre su corrección.

- 49) El o la profesor/a me entrega comentarios sobre cómo mejorar en un tiempo que me permite recordar qué y cómo hice mi trabajo.
- 50) El o la profesor/a me invita a realizar mapas conceptuales, resúmenes y/o esquemas que me permiten organizar lo que estoy aprendiendo.
- 51) El o la profesor/a me hace comentarios sobre mis trabajos en forma individual y privada.
- 52) El o la profesor/a nos hace trabajar en grupo para poder comentar el trabajo de otros compañeros y evaluarlos a partir de las pautas y criterios que nos ha entregado.
- 53) El o la profesor/a me enseña a comentar constructivamente los trabajos de mis compañeros a partir de las pautas y criterios.
- 54) Cuando el o la profesor/a comenta mis tareas aprendo porque me doy cuenta de los errores que cometí.
- 55) Cuando el o la profesor/a comenta mis tareas tomo sus sugerencias para corregirlas.
- 56) Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación que me entrega el o la profesor/a, me pues son claras y me ayudan a mejorar.
- 57) Los profesores/as hacen un esfuerzo real para tratar de entender las dificultades que pudiera estar teniendo con mi trabajo.
- 58) Cuando El o la profesor/a nos hace comentarios acerca de los trabajos en grupo, eso nos ayuda a comprender cómo debemos realizarlo.
- 59) El o la profesor/a me informa los logros y errores de mis trabajos antes de la evaluación sumativa, para yo poder modificar mi trabajo o tarea.
- 60) El o la profesor/a me explica oralmente cuáles son los requisitos de la tarea a realizar.
- 61) El o la profesor/a me ha explicado los procedimientos para escribir textos coherentes.
- 62) El o la profesor/a nos dan el tiempo suficiente para que entre compañeros comentemos sobre nuestros trabajos o tareas.
- 63) El o la profesor/a me ha explicado el uso de conectores para aplicarlos adecuadamente en los textos que debo escribir.
- 64) El o la profesor/a hace evaluaciones sin nota para que podamos darnos cuenta cuáles son nuestras fortalezas y debilidades antes de la prueba.

65) A partir de lo que me enseña el o la profesor/a puedo darme cuenta para que me sirve en mi vida cotidiana.

66) El o la profesor/a nos da la oportunidad de comentar sus clases en relación a lo que nos gusta y no nos gusta de ella.

67) El o la profesor/a nos pregunta qué hemos aprendido durante la clase.

68) El o la profesor/a nos solicita hacer portafolios con nuestros trabajos en los que comentamos y reflexionamos sobre ellos.

69) El o la profesor/a realiza entrevistas de forma individual para orientarnos en las tareas que nos solicita.

.

Centrada en la autorregulación

70) Cuando no tengo claro, como realizar una tarea, le pido al profesor/a que me explique nuevamente.

71) El o la profesor/a se preocupa de revisar y explicarme cuáles son los errores ortográficos que cometo en los textos que escribo

72) El o la profesor/a me hace autoevaluar mis trabajos y tareas.

73) Al autoevaluarme con las pautas que entrega el o la profesora puedo darme cuenta que es lo que debo mejorar en mis tareas y trabajos.

74) El o la profesor/a destaca mis logros académicos.

75) El o la profesor/a me entrega comentarios escritos que me permiten saber cómo estoy haciendo mis tareas o trabajos.

76) El o la profesor/a me propone traer dudas y preguntas que tenga para contestarlas a la clase siguiente.

77) Reviso los comentarios escritos que el o la profesor/a escribe en mis tareas, para corregirlas.

78) Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación.

79) Elaboro resúmenes u organizadores gráficos, para comprender mejor la materia.

80) El o la profesor/a me da la oportunidad de comentar sobre lo que no me gusta de su clase.

81) El o la profesor/a me solicita describir o explicar con mis propias palabras lo que entiendo de un contenido o procedimiento que me ha enseñado.

- 82) El o la profesor/a envía comunicaciones positivas a mi casa para reconocer mis esfuerzos.
- 83) El o la profesor/a destaca mis logros dentro de la sala clases.
- 84) El o la profesor/a se preocupa y me ayuda superar las dificultades que se me presentan en las tareas o trabajos.
- 85) El o la profesor/a respeta los criterios de evaluación que ha presentado, por lo que no me pone nota por aspectos que no ha solicitado.
- 86) El o la profesor/a da tiempo adecuado para realizar las tareas o trabajo, lo que me permite realizarlos.
- 87) Los contenidos trabajados en clase tienen relación con las tareas que se nos solicitan.
- 88) El o la profesor/a me pide identificar dónde estoy teniendo dificultad para desarrollar mis tareas y trabajos.
- 89) El o la profesor/a me da oportunidades para presentar mis trabajos y tareas si no las he realizado
- 90) El o la profesor/a me ha orientado para realizar investigaciones sobre literatura.
- 91) Cuando no tengo claro cómo realizar una tarea, le pido al profesor o profesora que me explique nuevamente.
- 92) Aprendo cuando me doy cuenta de los errores que cometí en mis tareas.
- 93) Reviso los comentarios escritos que los profesores ponen en mis tareas, para corregirlas.
- 94) Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación o rúbricas.
- 95) Elaboro resúmenes u organizadores gráficos, para comprender mejor la materia.
- 96) Programo mis horas de estudio según la dificultades de las tareas o trabajos que debo realizar.

Anexo 2: Cuestionario para validación de expertos

Estimado(a) Evaluador(a):

Usted ha sido invitado(a) a participar, en su calidad de Experto(a), como juez evaluador en el proyecto de Magíster que tiene como objetivo construir y validar un cuestionario que identifique las experiencias de aprendizaje que tiene el o la estudiante de primero o segundo año de Enseñanza Media, en relación a las prácticas retroalimentación de sus profesores/as de Lengua y Literatura en el aula.

Este cuestionario busca identificar si la retroalimentación es una práctica habitual de los maestros, reconocer en qué contexto se da esta retroalimentación, cuáles son sus componentes, si es oportuna y si su contenido es efectivo. El tiempo planificado para aplicar el cuestionario es de aproximadamente 30 minutos.

El cuestionario se ha construido en base a la revisión de la literatura sobre retroalimentación, tomando en cuenta las modalidades de retroalimentación (Brookhart, 2008); las prácticas de retroalimentación efectiva (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006) y (Wiggins, 2012) y los niveles de retroalimentación (Hattie & Timperley, 2007).

Antes de ser aplicado, este cuestionario necesita ser validado a través de una validación por jueces.

En su calidad de Experto(a), se le pide evaluar acerca de: 1) la redacción del ítem en relación a los términos utilizados para la comprensión del o la estudiantes y 2) la alineación del ítem con la dimensión en la que se le ha categorizado. Además, se le solicita incluir comentarios cuando lo considere pertinente.

Para ayudarla en su labor, en el anexo 1 se define el constructo “retroalimentación efectiva”, se describen las dimensiones del constructo y se incluye la tabla de especificaciones del constructo.

De antemano, se agradece su disponibilidad para realizar esta tarea.

Saluda atte.

Karen Maturana Paz.

Constructo: Retroalimentación efectiva.

Para efectos de este proyecto se definirá la retroalimentación “como la información comunicada al estudiante con la intención de modificar su pensamiento con el propósito de mejorar el aprendizaje” (Shute & Spector, 2008). Desde esta definición, se considera que la retroalimentación es un componente importante del proceso de la evaluación formativa y el que más influye en el aprendizaje de los estudiantes, porque se aprende de manera rápida y efectiva cuando se tiene claro qué se está haciendo, cómo se está haciendo y lo que se puede mejorar del producto o tarea de aprendizaje, (Brookhart, 2009).

La primera dimensión se refiere a la tarea y se relaciona con la información inicial que brinda el docente sobre cómo se debe hacer la tarea y qué recursos debe utilizar el o la estudiante para realizarla, clarificando lo que es buen rendimiento para que los estudiantes comprendan los criterios de evaluación y estándares que se esperan de ellos para la realización de dicha tarea (Hattie & Timperley, 2007). Además, se incluye en esta dimensión los comentarios realizados por los docentes acerca de la relación entre los conocimientos conceptuales, procedimentales, y de estrategias meta cognitivas de la tarea a realizar, ya sea en forma oral y escrita e individual o grupal (Brookhart, 2008).

La segunda dimensión, centrada en el proceso, corresponde a la retroalimentación sobre la ejecución de una tarea y se vincula con el proceso que se desarrolla para generar e implementar dicha tarea (Hattie & Timperley, 2007). Esta dimensión se refiere a cómo evaluar el proceso de la tarea clarificando los objetivos, criterios y estándares esperados para la realización de la tarea evaluativa. Basándonos en Nicol y Macfarlane-Dick (2006) y Wiggins (2012), se incluye a este tipo de retroalimentación los comentarios que promueven el desarrollo de estrategias de mejoramiento a través de información elaborada (pautas, rúbricas, comentarios detallados, recomendaciones específicas) para guiar a los estudiantes hacia la finalización exitosa de la tarea evaluativa. Además, se incluye en esta dimensión las modalidades escritas u orales de los comentarios y características de cuan oportuno es en comentario, dependiendo si este se realiza de forma inmediata o desfasado en el tiempo (Brookhart, 2008).

La tercera dimensión, centrada en la autorregulación del aprendizaje que refiere a qué es lo que hace el o la estudiante con la información otorgada por su docente, abordando estrategias meta-cognitivas que le permiten enfrentar la tarea otorgada y a la vez apelar al auto-concepto y confianza de sí mismo, y de la motivación y capacidad para alcanzar un aprendizaje determinado (Hattie & Timperley, 2007).

Tabla de las dimensiones del constructo:

Retroalimentación efectiva

Dimensiones	Descripción
Centrado en la tarea.	Entrega información inicial que brinda el docente sobre cómo se debe hacer la tarea y qué recursos debe utilizar el o la estudiante para realizarla con el objetivo de: a) clarificar lo que es buen rendimiento. b) comprender los criterios de evaluación y estándares que se espera de los estudiantes para la realización de dicha tarea.
Centrada en el proceso.	Información sobre el proceso que se desarrolla para implementar la tarea, con el objetivo de: a) clarificar los objetivos, criterios y estándares esperados para realización de la tarea evaluativa. b) promover el desarrollo de estrategias de mejoramiento a través de información elaborada (pautas, rúbricas, comentarios detallados, recomendaciones específicas) para guiar a los estudiantes hacia la finalización exitosa de la tarea evaluativa de manera oportuna, ya sea en forma escrita u oral.
Centrada en la autorregulación.	Es realizadas por el o la estudiante con la información otorgada por su docente, abordando estrategias meta cognitivas que le permiten enfrentar la tarea otorgada y a la vez apelar al auto-concepto y confianza de sí mismo, y de la motivación y capacidad para alcanza un aprendizaje determinado.

Constructo: Retroalimentación efectiva

Esta escala busca identificar las experiencias de aprendizaje que tiene el estudiante de primero o segundo año de Enseñanza Media, en relación a las prácticas retroalimentación de sus profesores/as de Lengua y Literatura en el aula.

Se solicita que marque con X si la redacción del ítem es adecuada para el nivel de los estudiantes de primero o segundo año de Enseñanza Media.

Se solicite que marque con X si el ítem está alineado con la dimensión indicada.

Finalmente se solicita, si considera pertinente, comentar y /o realizar una sugerencia sobre el ítem evaluado.

Dimensión	Ítem	Evaluar la redacción del ítem	Indicar si el ítem está alineado con la dimensión indicada	Comentarios
Retroalimentación centrada en la tarea. Entrega información inicial que brinda el docente sobre cómo se debe hacer la tarea y qué recursos debe utilizar el o la estudiante para realizarla con el objetivo de clarificar lo que es buen rendimiento y comprender los criterios de evaluación y estándares que se espera de los estudiantes para la realización de dicha tarea.	1. El o la profesor/a revisa mi tarea antes de calificarla (de poner una nota).			
	2. El o la profesor/a me indica si las respuestas de mis trabajos están correctos o incorrectos.			
	3. El o la profesor/a me pregunta si las instrucciones para hacer la tarea me quedaron claras.			
	4. Los comentarios de mi profesor/a me hacen sentir que está preocupado de que yo aprenda o mejore.			
	5. El o la profesor/a hace un esfuerzo para tratar de entender las dificultades que pudiera estar teniendo para hacer mi tarea o trabajo.			

	6. El o la profesor/a me propone traer dudas o preguntas que tenga para contestarlas a la clase siguiente.			
	7. El o la profesor/a construye conjuntamente con los estudiantes los criterios de evaluación.			
	8. El o la profesor/a me explica los requisitos y pasos para hacer la tarea.			
	9. Es fácil conocer las exigencias de los trabajos esperados, puesto que el o la profesor/a me otorgan criterios claros.			
	10. El o la profesor/a me explica oralmente cuáles son los requisitos de la tarea a realizar.			
	11. El o la profesor/a me explica nuevamente si no comprendo los requisitos y pasos para hacer una tarea o actividad.			
	12. El o la profesor/a me explica en forma oral nuevamente si no comprendo los requisitos y pasos para hacer una tarea o actividad.			
	13. Es fácil conocer las exigencias de los trabajos esperados, puesto que el o la profesor/a me otorgan criterios claros.			

	14. El o la profesor/a realiza entrevistas de forma individual para orientarnos en las tareas que nos solicita.			
	15. El o la profesor/a destaca mis logros académicos.			
	16. El o la profesor/a envía comunicaciones positivas a mi casa para reconocer mis esfuerzos.			
	17. El o la profesor/a destaca mis logros dentro de la sala clases.			
	18. El o la profesor/a define los objetivos de cada clase esto me permite comprender qué es lo que se espera de mí.			
	19. El o la profesor/a destaca los logros de mis tareas, indicándome cuáles son claramente.			
	20. Los comentarios del o la profesor/a describen claramente mis logros y aciertos en la tarea realizada.			

Retroalimentación centrada en el proceso. Información sobre el proceso que se desarrolla para generar o	1. El o la profesor/a al escribir comentarios en mi tarea, se centra en los aspectos que debo mejorar.			
	2. El o la profesor/a realiza entrevistas de forma individual para			

implementar la tarea, con el objetivo de: a) clarificar los objetivos, criterios y estándares esperados para realización de la tarea evaluativa y; b) promover el desarrollo de estrategias de mejoramiento a través de información elaborada (pautas, rúbricas, comentarios detallados, recomendaciones específicas) para guiar a los estudiantes hacia la finalización exitosa de la tarea evaluativa de manera oportuna, ya sea en forma escrito u oral.	describir mis logros y errores sobre tareas y trabajos.			
	3. El o la profesor/a me informa sobre cómo mejorar en un tiempo que me permite recordar qué y cómo hice mi trabajo.			
	4. El o la profesor/a promueve que comentemos los trabajos de nuestros compañeros con relación a los criterios de evaluación.			
	5. El o la profesor/a me da ejemplos de las formas en que puedo mejorar mis trabajos o tareas.			
	6. El o la profesor/a me entrega ejemplos de lo que es un buen trabajo para orientar la realización de mis propios trabajos.			
	7. El o la profesor/a me explica los pasos de la tarea a través de una pauta de evaluación.			
	8. El o la profesor/a me da comentarios útiles sobre cómo estoy realizando la tarea.			
	9. El o la profesor/a me orienta a mejorar mi trabajo antes de ponerme nota.			
	10. El o la profesor/a me pregunta qué tipo de comentarios (oral o escrito) deseo recibir sobre mi tarea.			

	11. El profesor o profesora me permite darme cuenta de las fortalezas y debilidades de mis tareas y/o trabajos.			
	12. El o la profesor/a me ayuda a reconocer las fortalezas y debilidades de mi propio trabajo con relación a los criterios de evaluación.			
	13. Los comentarios que me entrega el o la profesor/a son específicos sobre la tarea que estoy realizando, (nunca se refieren a otros aspectos).			
	14. Los comentarios que me da el o la profesor/a son entregados oportunamente, para mejorar mis trabajos y tareas.			
	15. El o la profesor/a me entrega pautas de evaluación o rúbricas que me dan información específica de lo que se espera mi trabajo o tarea.			
	16. El o la profesor/a me da la oportunidad de pensar cómo estoy realizando mi trabajo o tarea lo que me permite darme cuenta cómo estoy aprendiendo.			
	17. El o la profesor/a realiza entrevistas de			

	informa individual para describir nuestros logros y errores sobre tareas y trabajos.			
	18. El o la profesor/a mantiene conversaciones con los grupos de trabajo para proporcionarnos comentarios sobre nuestra tarea.			
	19. El o la profesor/a me hace comentarios sobre mis trabajos en forma individual y privada			
	20. El o la profesor/a me informa los logros y errores de mis trabajos antes de la evaluación sumativa, para yo poder modificar mi trabajo o tarea.			
	21. El o la profesor/a hace evaluaciones sin nota para que podamos darnos cuenta cuáles son nuestras fortalezas y debilidades antes de la prueba.			
	22. El o la profesor/a se preocupa de revisar y explicarme cuáles son los errores ortográficos que cometo en los textos que escribo.			
	23. El o la profesor/a me entrega comentarios escritos que me permiten saber cómo estoy haciendo mis tareas o trabajos.			

Centrada en la autorregulación Es realizadas por el o la estudiante con la información otorgada por su docente, abordando estrategias meta cognitivas que le permiten enfrentar la tarea otorgada y a la vez apelar al auto-concepto y confianza de sí mismo, y de la motivación y capacidad para alcanza un aprendizaje determinado.	1. Cuando no tengo claro cómo realizar una tarea, le pido al profesor o profesora que me explique nuevamente.			
	2. Aprendo cuando me doy cuenta de los errores que cometí en mis tareas.			
	3. Reviso los comentarios escritos que los profesores ponen en mis tareas, para corregirlas.			
	4. Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación o rúbricas			
	5. Elaboro resúmenes u organizadores gráficos, para comprender mejor la materia.			
	6. Programo mis horas de estudio según las dificultades de las tareas o trabajos que debo realizar.			
	7. El o la profesor/a al comentar mis trabajos me hace sentir que son importantes para mi aprendizaje.			
	8. El o la profesor/a mantiene conversaciones con los grupos de trabajo para proporcionarnos comentarios sobre nuestra tarea.			
	9. El profesor/a me motiva a mejorar mis tareas.			

	10. El o la profesor/a me enseña a comentar constructivamente los trabajos de mis compañeros a partir de las pautas y criterios.			
	11. Cuando el o la profesor/a comenta mis tareas aprendo porque me doy cuenta de los errores que cometí.			
	12. Cuando el o la profesor/a comenta mis tareas tomo sus sugerencias para corregirlas			
	13. Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación que me entrega el o la profesor/a, me pues son claras y me ayudan a mejorar.			
	14. Cuando el o la profesor/a nos hace comentarios acerca de los trabajos en grupo, eso nos ayuda a comprender cómo debemos realizarlo			
	15. El o la profesor/a nos da la oportunidad de comentar sus clases en relación a lo que nos gusta y no nos gusta de ella.			
	16. El o la profesor/a nos solicita hacer portafolios con nuestros trabajos en los que comentamos y reflexionamos sobre ellos.			

	17. El o la profesor/a me hace autoevaluar mis trabajos y tareas.			
	18. Al autoevaluarme con las pautas que entrega el o la profesora puedo darme cuenta que es lo que debo mejorar en mis tareas y trabajos.			

Sugerencias

Anexo 3: Cuestionario empleado en el pilotaje

Estimado o estimada estudiante:

Las afirmaciones que se presentan a continuación tienen por objetivo identificar qué piensa sobre los comentarios, correcciones y sugerencias que le entregan sus profesores o profesoras durante las clases.

1. Lea las instrucciones detenidamente.
2. La información recolectada será manejada confidencialmente.
3. Responda todo el cuestionario.
4. Por favor, responda las preguntas marcando con **X** en el casillero de la opción que mejor se ajusta a su experiencia en la clase respecto a cada afirmación, así marque:

S si usted considera bajo su experiencia la afirmación ocurre SIEMPRE.
G si usted considera bajo su experiencia la afirmación ocurre GENERALMENTE.
O si usted considera bajo su experiencia la afirmación ocurre OCASIONALMENTE.
N si usted considera bajo su experiencia la afirmación NUNCA ocurre.

5. Por favor responda el cuestionario completo y de forma sincera, según lo solicitado.
6. Tienes 45 minutos para responder el cuestionario.

Marca con una X:

Curso: 1° Medio _____

2° Medio _____

Sexo:	femenino	masculino	otro
-------	----------	-----------	------

Nombre del colegio : _____

Asignatura : _____

Indicadores				
1. El o la profesor/ a define los objetivos de la clase, esto me permite comprender qué es lo que se espera de mí.	S	G	O	N
2. El o la profesor/a construye conjuntamente con los estudiantes los criterios para evaluar la tarea que estoy realizando.	S	G	O	N
3. El o la profesor/a me explica los requisitos y pasos para hacer la tarea que estoy realizando.	S	G	O	N
4. El o la profesor/a me pregunta si las instrucciones para hacer la tarea me quedaron claras.	S	G	O	N
5. El o la profesor/a me entrega pautas de evaluación o rúbricas que me dan información específica de lo que se espera mi trabajo o tarea.	S	G	O	N
6. El o la profesor/a me proponer traer dudas o preguntas sobre la tarea que estoy realizando para contestarlas la clase siguiente.	S	G	O	N
7. El o la profesor/a hace un esfuerzo para entender las dificultades que pudiera estar teniendo para hacer mi tarea o trabajo.	S	G	O	N
8. El o la profesor/a revisa mi tarea y me entrega comentarios para que comprenda lo que se espera de la tarea antes de calificarla.	S	G	O	N
9. El o la profesor/a me comenta si mi tarea está desarrollada según lo esperado.	S	G	O	N
10. Es fácil conocer las exigencias de la tarea que estoy realizando porque el o la profesor/a me entrega criterios claros y específicos.	S	G	O	N
11. El o la profesor/a me explica nuevamente si no comprendo los requisitos y pasos para hacer una tarea o actividad.	S	G	O	N
12. Los comentarios del o la profesor/a describen claramente mis logros y aciertos en la tarea realizada.	S	G	O	N
13. El o la profesor/a destaca los aspectos logrados de la tarea o actividad que realicé para que pueda darme cuenta de aquello que soy capaz de hacer.	S	G	O	N
14. El o la profesor/a al escribir comentarios en mi tarea, se centra en los aspectos que debo mejorar.	S	G	O	N
15. El o la profesor/a me entrevista para describir mis logros y errores de mi tarea o trabajo para que pueda mejorar mi aprendizaje.	S	G	O	N
16. El o la profesor/a promueve que comentemos los trabajos realizados por los compañeros usando los criterios de evaluación para la tarea o trabajo.	S	G	O	N
17. El o la profesor/a me da ejemplos de las formas en que puedo mejorar mi trabajo o tarea.	S	G	O	N

18. El o la profesor/a me da comentarios útiles sobre cómo estoy realizando la tarea para que pueda mejorarla.	S	G	O	N
19. El o la profesor/a me orienta a mejorar mi trabajo antes de ponerme nota.	S	G	O	N
20. El o la profesor/a me pregunta qué tipo de comentarios (oral o escrito) deseo recibir sobre mi tarea o trabajo.	S	G	O	N
21. Cuando estoy realizando la tarea o trabajo, el o la profesor/a me ayuda a analizarlo usando los criterios de evaluación para que me dé cuenta de los aspectos que he logrado y aquellos en los que tengo que seguir trabajando aún.	S	G	O	N
22. Cuando estoy realizando la tarea, el o la profesor/a me entrega comentarios específicos sobre lo que estoy realizando.	S	G	O	N
23. El o la profesor/a me entrega los comentarios con el tiempo suficiente para mejorar mis trabajos y tareas.	S	G	O	N
24. El o la profesor/a me da la oportunidad de pensar cómo estoy realizando mi trabajo.	S	G	O	N
25. El o la profesor/a mantiene conversaciones con los grupos de trabajo para proporcionarnos comentarios sobre nuestra tarea.	S	G	O	N
26. Cuando estoy realizando una tarea, el profesor/a me hace comentarios sobre mi trabajo en forma individual y privada para que pueda mejorarla.	S	G	O	N
27. El o la profesor/a me entrega comentarios escritos que me permiten saber cómo estoy haciendo mi tarea o trabajo.	S	G	O	N
28. El o la profesor/a me enseña a comentar los trabajos de mis compañeros a partir de las pautas y criterios de evaluación.	S	G	O	N
29. Cuando no tengo claro cómo realizar una tarea, le pido al profesor o profesora que me explique nuevamente.	S	G	O	N
30. Reviso los comentarios escritos que el o la profesor/a registra en mis tareas o trabajos, para corregirlas.	S	G	O	N
31. Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación o rúbricas.	S	G	O	N
32. Elaboro resúmenes u organizadores gráficos (por ejemplo, esquemas, mapas conceptuales), para comprender mejor lo que estudio.	S	G	O	N
33. Programo mis horas de estudio según las dificultades de las tareas o trabajos que debo realizar.	S	G	O	N
34. Cuando el o la profesor/a comenta mi tarea aprendo porque me doy cuenta de los errores que cometí.	S	G	O	N
35. Cuando el o la profesor/a comenta mis tareas tomo sus sugerencias para corregirlas.	S	G	O	N

36. Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación entregadas por el o la profesor/a porque me ayudan a comprender la tarea y a mejorarla.	S	G	O	N
37. Reviso mi trabajo o tarea antes de entregarla.	S	G	O	N
38. Al autoevaluarme con las pautas que entrega el o la profesora, me doy cuenta de qué debo mejorar en mis tareas y trabajos.	S	G	O	N

Anexo 4: Carta a directores para solicitar participación en el estudio.

Sra.
Directora
Colegio
Presente

Estimada Sra. Directora:

En calidad de investigadora responsable me dirijo a usted para invitar a estudiantes de colegio a participar en mi estudio “Construcción y pilotaje preliminar de un cuestionario que mide la experiencia de retroalimentación que otorgan profesores y profesoras en la asignatura de Lengua y Literatura a estudiantes de Enseñanza Media”. Se trata de un proyecto para la obtención del grado de Magíster en Evaluación, cuyos resultados pretenden proporcionar información a los profesores de Lengua y Literatura sobre cómo los estudiantes reciben sus prácticas de retroalimentación en el aula escolar.

El objetivo general de la investigación es la construcción y pilotaje preliminar de un cuestionario que mida la experiencia de aprendizaje de estudiantes de Enseñanza Media sobre la retroalimentación que le otorgan sus profesores y profesoras en la asignatura de Lengua y Literatura. En particular, el propósito de este cuestionario es identificar diversas estrategias de retroalimentación como por ejemplo la autoevaluación, entregar información de alta calidad a los estudiantes, promover diálogos en torno al aprendizaje con el profesor y compañeros, potenciar y fortalecer las creencias motivacionales positivas y la autoestima y proporcionar oportunidades a los y las estudiantes para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos.

El proyecto considera la participación de alumnos y alumnas que cursen actualmente primero o segundo año de Enseñanza Media. La participación en el estudio implica permitir que los estudiantes de primero o segundo año de Enseñanza Media contesten el cuestionario mencionado, durante una hora pedagógica en la fecha que usted me indique durante el mes de agosto o septiembre.

Para garantizar la correcta conducción del proyecto, cumpliendo los requerimientos éticos de la investigación con personas, a todos los actores invitados a participar se les solicitará su asentimiento informado y el consentimiento informado de sus padres antes de comenzar la aplicación del cuestionario.

Frente a cualquier duda que le suscite la participación en este proyecto, Ud. podrá contactarse conmigo como investigador responsable Karen Maturana Paz, email: kmaturan@uc.cl, teléfono de contacto 982375449.

Agradezco de antemano la acogida y valioso apoyo que usted pueda brindar a este proyecto.

Saludos cordiales,

Karen Maturana Paz
Pontificia Universidad Católica de Chile

AUTORIZACIÓN

Yo _____, Director de _____, autorizo y apoyo la participación de este establecimiento en el proyecto “Construcción y pilotaje preliminar de un cuestionario que mide la experiencia de retroalimentación que otorgan profesores y profesoras en la asignatura de Lengua y Literatura a estudiantes de Enseñanza Media”. El propósito y naturaleza de la investigación me han sido explicados por investigador responsable, Sra. Karen Maturana Paz.

Para efectos de dar curso a esta autorización, el investigador responsable cuenta con la revisión previa de un Comité Ético Científico de acuerdo a la normativa legal vigente.

La investigación constituirá un aporte al mejoramiento de las prácticas docentes, pues pretenden proporcionar información a los profesores de Lengua y Literatura sobre cómo los estudiantes reciben sus prácticas de retroalimentación y así ayudar a enriquecer la forma y las estrategias para la enseñanza orientadas a clarificar lo que es un buen rendimiento, facilitar el desarrollo de la autoevaluación, entregar información de alta calidad a los estudiantes, promover diálogos en torno al aprendizaje con el profesor y compañeros, potenciar y fortalecer las creencias motivacionales positivas y la autoestima y proporcionar oportunidades a sus estudiantes para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos.

Me han quedado claras las implicancias de la participación de nuestro establecimiento en el proyecto y se me ha informado de la posibilidad de contactar ante cualquier duda al investigador responsable del estudio Karen Maturana Paz, email: kmaturan@uc.cl, teléfono de contacto 982375449 y/o con el Comité Ético Científico de la Universidad Católica.

Nombre de la Directora: _____

Firma de la Directora: _____

Fecha: _____

Resumen ejecutivo:

Construcción y pilotaje preliminar de un cuestionario que mida la experiencia de retroalimentación que otorgan profesores y profesoras en la asignatura de Lengua y Literatura a estudiantes de Enseñanza Media

El proyecto de magíster tiene como objetivo general la construcción y pilotaje preliminar de un cuestionario que mida la experiencia de aprendizaje de estudiantes de Enseñanza Media sobre la retroalimentación que le otorgan sus profesores y profesoras en la asignatura de Lengua y Literatura.

Para efectos de este proyecto se definirá la retroalimentación “como la información comunicada al estudiante con la intención de modificar su pensamiento con el propósito de mejorar el aprendizaje” (Shute & Spector, 2008). Desde esta definición se considera que la retroalimentación es un componente importante del proceso de la evaluación formativa y el que más influye en el aprendizaje de los estudiantes, porque se aprende de manera rápida y efectiva cuando se tiene claro qué se está haciendo, cómo se está haciendo y lo que se puede mejorar del producto o tarea de aprendizaje, (Brookhart, 2009).

La relevancia de investigar la retroalimentación radica que su uso puede tener un impacto positivo en las experiencias de aprendizaje que los estudiantes viven en el aula, puesto que, el aspecto más importante de la retroalimentación (Clark, 2011), es que cierra la brecha entre un nivel actual de comprensión del estudiante y la meta de aprendizaje deseada, ya que ayuda a los alumnos a entender la relación entre un conjunto claramente definido de criterios y estándares y su nivel de desempeño.

De lo anterior podemos establecer que centrándose en quien aprende, investigar cómo llega la información de la retroalimentación a estudiantes, qué tipo de *feedback* es el que se les otorga y en qué contexto se realiza, nos permitiría vislumbrar cuáles son sus experiencias de aprendizaje frente a la información otorgadas por sus docentes a nivel escolar, y por lo tanto, podría entregar orientaciones para diseñar e implementar estrategias de retroalimentación a partir de evidencia empírica desde la mirada de quien aprende.

Los resultados arrojados del instrumento pretenden:

1. Identificar si la retroalimentación es una práctica habitual de los maestros.
2. Reconocer en qué contexto se da esta retroalimentación, cuáles son sus componentes, si es oportuna y si su contenido es efectivo.
3. Describir las experiencias de aprendizaje de los y las estudiantes respecto de la retroalimentación otorgada por sus docentes.

Finalmente, la información recabada a través del instrumento tiene como horizonte hacer un aporte a las prácticas docentes que permita a los profesoras y profesoras detectar dificultades y errores de sus alumnos y adaptar su enseñanza enfocada en clarificar a sus estudiantes lo que es un buen rendimiento, facilitar el desarrollo de la autoevaluación, entregar información de alta calidad a los estudiantes, promover diálogos en torno al aprendizaje con el profesor y compañeros, potenciar y fortalecer las creencias motivacionales positivas y la autoestima y proporcionar oportunidades a sus estudiantes para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos (Zepeda, 2017).

Anexo 5: Asentimiento para estudiantes y consentimientos informados para apoderados

ASENTIMIENTO INFORMADO

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN: El objetivo de esta investigación es recoger información acerca de la experiencia de aprendizaje de los y las estudiantes acerca de retroalimentación que reciben por parte de sus profesores o profesoras de una asignatura en específico, con ello evaluaremos la retroalimentación efectiva que reciben los alumnos y alumnas por parte de los docentes en el aula.

Hola, mi nombre es Karen Maturana Paz, estudiante de Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y me encuentro realizando mi proyecto de magister que consiste en investigar acerca de la experiencia de aprendizaje de los y las estudiantes acerca de retroalimentación que reciben por parte de sus profesores o profesoras de una asignatura en específico.

Tu participación en el estudio consistiría en responder un test con enunciados vinculados a las recomendaciones y retroalimentación entregada por tus profesores frente a las evaluaciones que realizas. Frente a cada una deberás determinar el grado de cercanía o lejanía utilizando un escalamiento tipo Likert (Siempre- Generalmente-Ocasionalmente- Nunca).

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando tus papá o mamá hayan dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo puedes decir que no. También es importante que sepas que, si en un momento dado ya no quieres continuar en el estudio, no habrá ningún problema, o si no quieres responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problema.

Toda la información que nos proporciones y las mediciones que realicemos nos ayudarán a la generación de evidencia científica sobre la retroalimentación que otorgan los docentes en el aula, para así generar propuestas de mejoramiento en esta área.

Esta información será confidencial. Esto quiere decir que no diremos a nadie tus respuestas, sólo lo sabrán las personas que forman parte del equipo de este estudio.

Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una **(X)** en el cuadrito de abajo que dice “Sí quiero participar” y escribe tu nombre.

Si no quieres participar, no pongas ninguna **(X)**, ni escribas tu nombre.

☐ Sí quiero participar

Nombre: _____

Nombre y firma de la persona que obtiene el asentimiento:

Fecha: _____ de _____ de ____.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título: Construcción y pilotaje preliminar de un cuestionario que mide la experiencia de retroalimentación que otorgan profesores y profesoras en la asignatura de Lengua y Literatura a estudiantes de Enseñanza Media

Responsable de la investigación:

Autorización Apoderado,

Estimados padres y apoderados, paso a presentar la información necesaria para que usted tome la decisión de autorizar la participación de su pupilo en la presente investigación.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN El objetivo de esta investigación es recoger información acerca de la experiencia de aprendizaje de los y las estudiantes acerca de retroalimentación que reciben por parte de sus profesores o profesoras de una asignatura en específico, con ello evaluaremos la retroalimentación efectiva que reciben los alumnos y alumnas por parte de los docentes en el aula.

PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN: Los estudiantes responderán un test con enunciados vinculados a las recomendaciones y retroalimentación entregada por sus profesores frente a las evaluaciones que se les realizan. Frente a cada enunciado el estudiante deberá determinar el grado de cercanía o lejanía utilizando un escalamiento tipo Likert (Siempre – Generalmente– Ocasionalmente – Nunca).

BENEFICIOS: Esta investigación pretende producir un beneficio público como la generación de evidencia científica sobre la retroalimentación que otorgan los docentes en el aula, para así generar propuestas de mejoramiento en esta área.

RIESGOS: Dada las características de esta investigación **no** se prevén riesgos asociados. Aun así, si en el desarrollo de este proceso surge algún inconveniente o tiene alguna consulta que hacer, no dude en preguntar al responsable de la misma.

COSTOS: Todos los costos asociados a la aplicación del test son responsabilidad de la investigación y están contemplado en su presupuesto. Ni los participantes ni la institución deberán pagar por participar en este estudio.

CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN. La información obtenida a través de la aplicación de test se mantendrá en forma confidencial. Las futuras publicaciones académicas que contemplen el uso de estos datos se referirán a ellos sin precisar el nombre, así como ninguna información personal de los estudiantes ni tampoco del lugar dónde se realizó la investigación.

VOLUNTARIEDAD: Esta autorización es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho a retirar la autorización de su pupilo, en el momento que lo estime conveniente, sin mediar explicación alguna.

PREGUNTAS: Si tiene preguntas acerca de esta investigación puede contactar al Investigador Responsable Karen Maturana Paz, correo electrónico kmaturan@uc.cl.



DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO.

Se me ha explicado el propósito de esta investigación, los procedimientos, los beneficios y los derechos que me asisten y se me ha precisado que puedo retirar esta autorización en el momento que lo desee.

- Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado a hacerlo.
- No estoy renunciando a ningún derecho que me asista.
- Se me ha informado que tengo el derecho a reevaluar esta autorización según mi parecer.

Entonces, yo: _____, apoderada del
estudiante: _____, del
colegio _____, Autorizo su
participación en esta investigación.

Firma apoderado

Firma investigador responsable

Santiago, Octubre de 2019.

Anexo 6: Análisis descriptivos de cada ítem del cuestionario.

	Estadísticos descriptivos					
	N	Media		Desviación estándar	Asimetría	
	Estadístico	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Estadístico	Error estándar
1. El o la profesor/ a define los objetivos de la clase, esto me permite comprender qué es lo que se espera de mí.	223	3,58	,046	,685	-1,787	,163
2. El o la profesor/a construye conjuntamente con los estudiantes los criterios para evaluar la tarea que estoy realizando.	223	3,23	,049	,735	-,604	,163
3. El o la profesor/a me explica los requisitos y pasos para hacer la tarea que estoy realizando.	223	3,58	,046	,686	-1,597	,163
4. El o la profesor/a me pregunta si las instrucciones para hacer la tarea me quedaron claras.	223	3,39	,057	,856	-1,311	,163
5. El o la profesor/a me entrega pautas de evaluación o rúbricas que me dan información específica de lo que se espera mi trabajo o tarea.	223	3,09	,067	1,000	-,835	,163
6. El o la profesor/a me propone traer dudas o preguntas sobre la tarea que estoy realizando para contestarlas la clase siguiente.	223	2,81	,071	1,061	-,461	,163

7. El o la profesor/a hace un esfuerzo para entender las dificultades que pudiera estar teniendo para hacer mi tarea o trabajo.	223	3,30	,054	,807	-1,005	,163
8. El o la profesor/a revisa mi tarea y me entrega comentarios para que comprenda lo que se espera de la tarea antes de calificarla.	223	3,37	,056	,832	-1,251	,163
9. El o la profesor/a me comenta si mi tarea está desarrollada según lo esperado.	223	3,34	,054	,811	-1,211	,163
10. Es fácil conocer las exigencias de la tarea que estoy realizando porque el o la profesor/a me entrega criterios claros y específicos.	223	3,31	,049	,729	-,845	,163
11. El o la profesor/a me explica nuevamente si no comprendo los requisitos y pasos para hacer una tarea o actividad	223	3,48	,052	,776	-1,552	,163
12. Los comentarios del o la profesor/a describen claramente mis logros y aciertos en la tarea realizada.	223	3,17	,056	,833	-,715	,163
13. El o la profesor/a destaca los aspectos logrados de la tarea o actividad que realicé para que pueda darme cuenta de aquello que soy capaz de hacer.	223	3,24	,058	,867	-,867	,163

14. El o la profesor/a al escribir comentarios en mi tarea, se centra en los aspectos que debo mejorar.	223	3,19	,063	,940	-,910	,163
15. El o la profesor/a me entrevista para describir mis logros y errores de mi tarea o trabajo para que pueda mejorar mi aprendizaje.	223	2,53	,073	1,085	-,098	,163
16. El o la profesor/a promueve que comentemos los trabajos realizados por los compañeros usando los criterios de evaluación para la tarea o trabajo.	223	2,89	,066	,985	-,438	,163
17. El o la profesor/a me da ejemplos de las formas en que puedo mejorar mi trabajo o tarea.	223	3,24	,053	,795	-,832	,163
18. El o la profesor/a me da comentarios útiles sobre cómo estoy realizando la tarea para que pueda mejorarla.	223	3,31	,052	,782	-1,061	,163
19. El o la profesor/a me orienta a mejorar mi trabajo antes de ponerme nota.	223	3,05	,064	,952	-,708	,163
20. El o la profesor/a me pregunta qué tipo de comentarios (oral o escrito) deseo recibir sobre mi tarea o trabajo.	223	2,59	,074	1,099	-,132	,163

21. Cuando estoy realizando la tarea o trabajo, el o la profesor/a me ayuda a analizarlo usando los criterios de evaluación para que me dé cuenta de los aspectos que he logrado y aquellos en los que tengo que seguir trabajando aún.	223	3,14	,062	,932	-,753	,163
22. Cuando estoy realizando la tarea, el o la profesor/a me entrega comentarios específicos sobre lo que estoy realizando.	223	3,07	,056	,833	-,646	,163
23. El o la profesor/a me entrega los comentarios con el tiempo suficiente para mejorar mis trabajos y tareas.	223	3,00	,063	,937	-,572	,163
24. El o la profesor/a me da la oportunidad de pensar cómo estoy realizando mi trabajo.	223	3,18	,059	,877	-,884	,163
25. El o la profesor/a mantiene conversaciones con los grupos de trabajo para proporcionarnos comentarios sobre nuestra tarea.	223	3,13	,064	,957	-,824	,163
26. Cuando estoy realizando una tarea, el profesor/a me hace comentarios sobre mi trabajo en forma individual y privada para que pueda mejorarla.	223	3,06	,064	,954	-,744	,163

27. El o la profesor/a me entrega comentarios escritos que me permiten saber cómo estoy haciendo mi tarea o trabajo.	223	2,79	,067	,993	-,373	,163
28. El o la profesor/a me enseña a comentar los trabajos de mis compañeros a partir de las pautas y criterios de evaluación.	223	2,63	,072	1,074	-,127	,163
29. Cuando no tengo claro cómo realizar una tarea, le pido a el o la profesor/a que me explique nuevamente.	223	3,33	,053	,798	-,938	,163
30. Reviso los comentarios escritos que el o la profesor/a registra en mis tareas o trabajos, para corregirlas.	223	3,11	,064	,959	-,721	,163
31. Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación o rúbricas.	223	3,16	,060	,894	-,848	,163
32. Elaboro resúmenes u organizadores gráficos (por ejemplo, esquemas, mapas conceptuales), para comprender mejor lo que estudio.	223	2,63	,071	1,065	-,124	,163
33. Programo mis horas de estudio según las dificultades de las tareas o trabajos que debo realizar.	223	2,61	,071	1,063	-,121	,163
34. Cuando el o la profesor/a comenta mi tarea aprendo porque me doy cuenta de los errores que cometí.	223	3,19	,055	,818	-,867	,163

35. Cuando el o la profesor/a comenta mis tareas tomo sus sugerencias para corregirlas.	223	3,23	,055	,827	-,892	,163
36. Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación entregadas por el o la profesor/a porque me ayudan a comprender la tarea y a mejorarla.	223	3,13	,061	,904	-,778	,163
37. Reviso mi trabajo o tarea antes de entregarla.	223	3,27	,056	,832	-,918	,163
38. Al auto evaluarme con las pautas que entrega el o la profesora, me doy cuenta de qué debo mejorar en mis tareas y trabajos.	223	3,20	,057	,858	-,867	,163
N válido (por lista)	223					

Anexo 7: Análisis ítem por ítem del cuestionario inicial

ITEM ANALYSIS

Cuestionario retroalimentación

octubre 18, 2020 02:29:50

=====

Item	Option (Score)	Difficulty	Std. Dev.	Discrimin.
------	----------------	------------	-----------	------------

-----	-----	-----	-----	-----
-------	-------	-------	-------	-------

p1	Overall	0,6726	0,4703	0,4163
	1.0(0.0)	0,0224	0,1484	-0,2128
	2.0(0.0)	0,0448	0,2074	-0,1623
	3.0(0.0)	0,2601	0,4397	-0,3842
	4.0(1.0)	0,6726	0,4703	0,4163

p2	Overall	0,3991	0,4908	0,5567
	1.0(0.0)	0,0135	0,1155	-0,1338
	2.0(0.0)	0,1390	0,3467	-0,2684
	3.0(0.0)	0,4484	0,4985	-0,4233
	4.0(1.0)	0,3991	0,4908	0,5567

p3	Overall	0,6771	0,4686	0,4928
	1.0(0.0)	0,0135	0,1155	-0,1665
	2.0(0.0)	0,0717	0,2587	-0,2703
	3.0(0.0)	0,2377	0,4266	-0,4181
	4.0(1.0)	0,6771	0,4686	0,4928

p4	Overall	0,5830	0,4942	0,4523
	1.0(0.0)	0,0493	0,2170	-0,2708
	2.0(0.0)	0,0987	0,2989	-0,2430

	3.0(0.0)	0,2691	0,4445	-0,3123
	4.0(1.0)	0,5830	0,4942	0,4523
p5	Overall	0,4395	0,4974	0,5557
	1.0(0.0)	0,1076	0,3106	-0,2981
	2.0(0.0)	0,1345	0,3420	-0,2600
	3.0(0.0)	0,3184	0,4669	-0,3162
	4.0(1.0)	0,4395	0,4974	0,5557
p6	Overall	0,3184	0,4669	0,4612
	1.0(0.0)	0,1659	0,3728	-0,3556
	2.0(0.0)	0,1749	0,3807	-0,2168
	3.0(0.0)	0,3408	0,4750	-0,1290
	4.0(1.0)	0,3184	0,4669	0,4612
p7	Overall	0,4798	0,5007	0,6598
	1.0(0.0)	0,0359	0,1864	-0,2179
	2.0(0.0)	0,1121	0,3162	-0,3060
	3.0(0.0)	0,3722	0,4845	-0,4843
	4.0(1.0)	0,4798	0,5007	0,6598
p8	Overall	0,5516	0,4985	0,5645
	1.0(0.0)	0,0448	0,2074	-0,2509
	2.0(0.0)	0,0942	0,2927	-0,2665
	3.0(0.0)	0,3094	0,4633	-0,4206
	4.0(1.0)	0,5516	0,4985	0,5645
p9	Overall	0,5112	0,5010	0,5384
	1.0(0.0)	0,0448	0,2074	-0,1704
	2.0(0.0)	0,0807	0,2730	-0,2823

	3.0(0.0)	0,3632	0,4820	-0,4195
	4.0(1.0)	0,5112	0,5010	0,5384
p10	Overall	0,4529	0,4989	0,5629
	1.0(0.0)	0,0179	0,1330	-0,1453
	2.0(0.0)	0,1031	0,3048	-0,3593
	3.0(0.0)	0,4260	0,4956	-0,3963
	4.0(1.0)	0,4529	0,4989	0,5629
p11	Overall	0,6233	0,4856	0,5233
	1.0(0.0)	0,0359	0,1864	-0,2403
	2.0(0.0)	0,0673	0,2510	-0,2832
	3.0(0.0)	0,2735	0,4468	-0,3992
	4.0(1.0)	0,6233	0,4856	0,5233
p12	Overall	0,4126	0,4934	0,6883
	1.0(0.0)	0,0359	0,1864	-0,1573
	2.0(0.0)	0,1659	0,3728	-0,3820
	3.0(0.0)	0,3857	0,4878	-0,4350
	4.0(1.0)	0,4126	0,4934	0,6883
p13	Overall	0,4843	0,5009	0,6048
	1.0(0.0)	0,0404	0,1972	-0,2233
	2.0(0.0)	0,1614	0,3688	-0,4008
	3.0(0.0)	0,3139	0,4651	-0,3397
	4.0(1.0)	0,4843	0,5009	0,6048
p14	Overall	0,4798	0,5007	0,5316
	1.0(0.0)	0,0717	0,2587	-0,3633
	2.0(0.0)	0,1480	0,3559	-0,3357

	3.0(0.0)	0,3004	0,4595	-0,2267
	4.0(1.0)	0,4798	0,5007	0,5316
p15	Overall	0,2287	0,4209	0,5014
	1.0(0.0)	0,2332	0,4238	-0,4575
	2.0(0.0)	0,2287	0,4209	-0,2398
	3.0(0.0)	0,3094	0,4633	0,0484
	4.0(1.0)	0,2287	0,4209	0,5014
p16	Overall	0,3318	0,4719	0,5526
	1.0(0.0)	0,1031	0,3048	-0,2479
	2.0(0.0)	0,2332	0,4238	-0,3226
	3.0(0.0)	0,3318	0,4719	-0,2246
	4.0(1.0)	0,3318	0,4719	0,5526
p17	Overall	0,4305	0,4963	0,6268
	1.0(0.0)	0,0314	0,1748	-0,2080
	2.0(0.0)	0,1300	0,3371	-0,3361
	3.0(0.0)	0,4081	0,4926	-0,4187
	4.0(1.0)	0,4305	0,4963	0,6268
p18	Overall	0,4709	0,5003	0,6753
	1.0(0.0)	0,0359	0,1864	-0,1843
	2.0(0.0)	0,0897	0,2864	-0,3835
	3.0(0.0)	0,4036	0,4917	-0,4750
	4.0(1.0)	0,4709	0,5003	0,6753
p19	Overall	0,3946	0,4899	0,5809
	1.0(0.0)	0,0852	0,2798	-0,3230
	2.0(0.0)	0,1704	0,3768	-0,3113

	3.0(0.0)	0,3498	0,4780	-0,2721
	4.0(1.0)	0,3946	0,4899	0,5809
p20	Overall	0,2601	0,4397	0,5717
	1.0(0.0)	0,2197	0,4150	-0,3092
	2.0(0.0)	0,2332	0,4238	-0,2847
	3.0(0.0)	0,2870	0,4534	-0,1400
	4.0(1.0)	0,2601	0,4397	0,5717
p21	Overall	0,4484	0,4985	0,6676
	1.0(0.0)	0,0628	0,2431	-0,2734
	2.0(0.0)	0,1839	0,3882	-0,3718
	3.0(0.0)	0,3049	0,4614	-0,3670
	4.0(1.0)	0,4484	0,4985	0,6676
p22	Overall	0,3318	0,4719	0,6326
	1.0(0.0)	0,0493	0,2170	-0,2286
	2.0(0.0)	0,1659	0,3728	-0,3699
	3.0(0.0)	0,4529	0,4989	-0,3204
	4.0(1.0)	0,3318	0,4719	0,6326
p23	Overall	0,3632	0,4820	0,6760
	1.0(0.0)	0,0762	0,2660	-0,3597
	2.0(0.0)	0,2063	0,4055	-0,3584
	3.0(0.0)	0,3543	0,4794	-0,2829
	4.0(1.0)	0,3632	0,4820	0,6760
p24	Overall	0,4305	0,4963	0,6873
	1.0(0.0)	0,0583	0,2348	-0,2509
	2.0(0.0)	0,1345	0,3420	-0,3302

	3.0(0.0)	0,3767	0,4856	-0,4402
	4.0(1.0)	0,4305	0,4963	0,6873
p25	Overall	0,4484	0,4985	0,5878
	1.0(0.0)	0,0807	0,2730	-0,2853
	2.0(0.0)	0,1570	0,3646	-0,3615
	3.0(0.0)	0,3139	0,4651	-0,2886
	4.0(1.0)	0,4484	0,4985	0,5878
p26	Overall	0,3946	0,4899	0,6528
	1.0(0.0)	0,0897	0,2864	-0,3518
	2.0(0.0)	0,1570	0,3646	-0,3118
	3.0(0.0)	0,3587	0,4807	-0,3235
	4.0(1.0)	0,3946	0,4899	0,6528
p27	Overall	0,2780	0,4490	0,6122
	1.0(0.0)	0,1300	0,3371	-0,3728
	2.0(0.0)	0,2287	0,4209	-0,2201
	3.0(0.0)	0,3632	0,4820	-0,2362
	4.0(1.0)	0,2780	0,4490	0,6122
p28	Overall	0,2735	0,4468	0,5368
	1.0(0.0)	0,1839	0,3882	-0,3369
	2.0(0.0)	0,2735	0,4468	-0,2422
	3.0(0.0)	0,2691	0,4445	-0,1402
	4.0(1.0)	0,2735	0,4468	0,5368
p29	Overall	0,5157	0,5009	0,4651
	1.0(0.0)	0,0224	0,1484	-0,1930
	2.0(0.0)	0,1390	0,3467	-0,3541

	3.0(0.0)	0,3229	0,4686	-0,2788
	4.0(1.0)	0,5157	0,5009	0,4651
p30	Overall	0,4484	0,4985	0,5806
	1.0(0.0)	0,0717	0,2587	-0,2783
	2.0(0.0)	0,1928	0,3954	-0,3410
	3.0(0.0)	0,2870	0,4534	-0,2961
	4.0(1.0)	0,4484	0,4985	0,5806
p31	Overall	0,4260	0,4956	0,4598
	1.0(0.0)	0,0628	0,2431	-0,2939
	2.0(0.0)	0,1435	0,3514	-0,2307
	3.0(0.0)	0,3677	0,4833	-0,2684
	4.0(1.0)	0,4260	0,4956	0,4598
p32	Overall	0,2691	0,4445	0,4997
	1.0(0.0)	0,1794	0,3845	-0,2512
	2.0(0.0)	0,2780	0,4490	-0,2131
	3.0(0.0)	0,2735	0,4468	-0,2071
	4.0(1.0)	0,2691	0,4445	0,4997
p33	Overall	0,2556	0,4372	0,3099
	1.0(0.0)	0,1883	0,3919	-0,1403
	2.0(0.0)	0,2691	0,4445	-0,2130
	3.0(0.0)	0,2870	0,4534	-0,1161
	4.0(1.0)	0,2556	0,4372	0,3099
p34	Overall	0,4036	0,4917	0,4896
	1.0(0.0)	0,0448	0,2074	-0,2569
	2.0(0.0)	0,1211	0,3269	-0,3491

3.0(0.0)	0,4305	0,4963	-0,2510
4.0(1.0)	0,4036	0,4917	0,4896

p35	Overall	0,4439	0,4980	0,5646
	1.0(0.0)	0,0404	0,1972	-0,1533
	2.0(0.0)	0,1300	0,3371	-0,4009
	3.0(0.0)	0,3857	0,4878	-0,3357
	4.0(1.0)	0,4439	0,4980	0,5646

p36	Overall	0,4170	0,4942	0,5226
	1.0(0.0)	0,0628	0,2431	-0,2426
	2.0(0.0)	0,1614	0,3688	-0,4185
	3.0(0.0)	0,3587	0,4807	-0,2037
	4.0(1.0)	0,4170	0,4942	0,5226

p37	Overall	0,4798	0,5007	0,3395
	1.0(0.0)	0,0359	0,1864	-0,1506
	2.0(0.0)	0,1390	0,3467	-0,2636
	3.0(0.0)	0,3453	0,4765	-0,2205
	4.0(1.0)	0,4798	0,5007	0,3395

p38	Overall	0,4350	0,4969	0,5112
	1.0(0.0)	0,0493	0,2170	-0,2267
	2.0(0.0)	0,1390	0,3467	-0,3197
	3.0(0.0)	0,3767	0,4856	-0,2993
	4.0(1.0)	0,4350	0,4969	0,5112

=====

TEST LEVEL STATISTICS

=====

Number of Items = 38

Number of Examinees = 223

Min = 0,0000

Max = 38,0000

Mean = 16,2646

Median = 14,0000

Standard Deviation = 10,6757

Interquartile Range = 18,0000

Skewness = 0,3952

Kurtosis = -0,8774

KR21 = 0,9432

=====

RELIABILITY ANALYSIS

=====

==

Anexo 8: Estimación de comunalidades de los ítems del cuestionario

Comunalidades

	Inicial	Extracción
1. El o la profesor/ a define los objetivos de la clase, esto me permite comprender qué es lo que se espera de mí.	1,000	,558
2. El o la profesor/a construye conjuntamente con los estudiantes los criterios para evaluar la tarea que estoy realizando.	1,000	,568
3. El o la profesor/a me explica los requisitos y pasos para hacer la tarea que estoy realizando.	1,000	,702
4. El o la profesor/a me pregunta si las instrucciones para hacer la tarea me quedaron claras.	1,000	,653
5. El o la profesor/a me entrega pautas de evaluación o rúbricas que me dan información específica de lo que se espera mi trabajo o tarea.	1,000	,625
6. El o la profesor/a me propone traer dudas o preguntas sobre la tarea que estoy realizando para contestarlas la clase siguiente.	1,000	,686
7. El o la profesor/a hace un esfuerzo para entender las dificultades que pudiera estar teniendo para hacer mi tarea o trabajo.	1,000	,534
8. El o la profesor/a revisa mi tarea y me entrega comentarios para que comprenda lo que se espera de la tarea antes de calificarla.	1,000	,628
9. El o la profesor/a me comenta si mi tarea está desarrollada según lo esperado.	1,000	,598
10. Es fácil conocer las exigencias de la tarea que estoy realizando porque el o la profesor/a me entrega criterios claros y específicos.	1,000	,526
11. El o la profesor/a me explica nuevamente si no comprendo los requisitos y pasos para hacer una tarea o actividad	1,000	,722
12. Los comentarios del o la profesor/a describen claramente mis logros y aciertos en la tarea realizada.	1,000	,571
13. El o la profesor/a destaca los aspectos logrados de la tarea o actividad que realicé para que pueda darme cuenta de aquello que soy capaz de hacer.	1,000	,560
14. El o la profesor/a al escribir comentarios en mi tarea, se centra en los aspectos que debo mejorar.	1,000	,571
15. El o la profesor/a me entrevista para describir mis logros y errores de mi tarea o trabajo para que pueda mejorar mi aprendizaje.	1,000	,646
16. El o la profesor/a promueve que comentemos los trabajos realizados por los compañeros usando los criterios de evaluación para la tarea o trabajo.	1,000	,626
17. El o la profesor/a me da ejemplos de las formas en que puedo mejorar mi trabajo o tarea.	1,000	,605
18. El o la profesor/a me da comentarios útiles sobre cómo estoy realizando la tarea para que pueda mejorarla.	1,000	,638
19. El o la profesor/a me orienta a mejorar mi trabajo antes de ponerme nota.	1,000	,605
20. El o la profesor/a me pregunta qué tipo de comentarios (oral o escrito) deseo recibir sobre mi tarea o trabajo.	1,000	,708

21. Cuando estoy realizando la tarea o trabajo, el o la profesor/a me ayuda a analizarlo usando los criterios de evaluación para que me dé cuenta de los aspectos que he logrado y aquellos en los que tengo que seguir trabajando aún.	1,000	,614
22. Cuando estoy realizando la tarea, el o la profesor/a me entrega comentarios específicos sobre lo que estoy realizando.	1,000	,593
23. El o la profesor/a me entrega los comentarios con el tiempo suficiente para mejorar mis trabajos y tareas.	1,000	,698
24. El o la profesor/a me da la oportunidad de pensar cómo estoy realizando mi trabajo.	1,000	,674
25. El o la profesor/a mantiene conversaciones con los grupos de trabajo para proporcionarnos comentarios sobre nuestra tarea.	1,000	,556
26. Cuando estoy realizando una tarea, el profesor/a me hace comentarios sobre mi trabajo en forma individual y privada para que pueda mejorarla.	1,000	,646
27. El o la profesor/a me entrega comentarios escritos que me permiten saber cómo estoy haciendo mi tarea o trabajo.	1,000	,548
28. El o la profesor/a me enseña a comentar los trabajos de mis compañeros a partir de las pautas y criterios de evaluación.	1,000	,712
29. Cuando no tengo claro cómo realizar una tarea, le pido a el o la profesor/a que me explique nuevamente.	1,000	,429
30. Reviso los comentarios escritos que el o la profesor/a registra en mis tareas o trabajos, para corregirlas.	1,000	,619
31. Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación o rúbricas.	1,000	,565
32. Elaboro resúmenes u organizadores gráficos (por ejemplo, esquemas, mapas conceptuales), para comprender mejor lo que estudio.	1,000	,706
33. Programo mis horas de estudio según las dificultades de las tareas o trabajos que debo realizar.	1,000	,561
34. Cuando el o la profesor/a comenta mi tarea aprendo porque me doy cuenta de los errores que cometí.	1,000	,632
35. Cuando el o la profesor/a comenta mis tareas tomo sus sugerencias para corregirlas.	1,000	,657
36. Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación entregadas por el o la profesor/a porque me ayudan a comprender la tarea y a mejorarla.	1,000	,687
37. Reviso mi trabajo o tarea antes de entregarla.	1,000	,729
38. Al auto evaluarme con las pautas que entrega el o la profesora, me doy cuenta de qué debo mejorar en mis tareas y trabajos.	1,000	,562

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Anexo 9: Análisis factoriales exploratorios

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.946
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	4653.173
	gl	703
	Sig.	.000

Modelo sin determinar factores

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado ^a
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total
1	15.133	39.824	39.824	15.133	39.824	39.824	12.474
2	2.267	5.965	45.789	2.267	5.965	45.789	9.933
3	1.804	4.748	50.537	1.804	4.748	50.537	9.725
4	1.234	3.247	53.783	1.234	3.247	53.783	9.635
5	1.047	2.755	56.538	1.047	2.755	56.538	7.644
6	1.022	2.688	59.226	1.022	2.688	59.226	4.417
7	1.010	2.658	61.885	1.010	2.658	61.885	1.592
8	.949	2.497	64.382				
9	.878	2.311	66.693				
10	.811	2.133	68.826				
11	.774	2.037	70.863				
12	.682	1.794	72.657				
13	.653	1.719	74.376				
14	.633	1.667	76.043				
15	.627	1.651	77.693				
16	.600	1.579	79.273				
17	.580	1.526	80.799				
18	.545	1.434	82.234				
19	.537	1.414	83.648				
20	.502	1.320	84.968				
21	.463	1.218	86.186				
22	.460	1.211	87.397				

23	.433	1.140	88.537				
24	.402	1.057	89.593				
25	.390	1.027	90.621				
26	.382	1.006	91.627				
27	.345	.907	92.535				
28	.332	.875	93.409				
29	.316	.831	94.241				
30	.307	.808	95.049				
31	.289	.760	95.808				
32	.278	.731	96.540				
33	.262	.689	97.229				
34	.240	.632	97.860				
35	.231	.608	98.468				
36	.207	.544	99.013				
37	.196	.515	99.528				
38	.179	.472	100.000				

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de las cargas al cuadrado no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Matriz de patrón^a

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
9. El o la profesor/a me comenta si mi tarea está desarrollada según lo esperado.	.867						
24. El o la profesor/a me da la oportunidad de pensar cómo estoy realizando mi trabajo.	.725						
12. Los comentarios del o la profesor/a describen claramente mis logros y aciertos en la tarea realizada.	.652						

29. Cuando no tengo claro cómo realizar una tarea, le pido a el o la profesor/a que me explique nuevamente.	.644						
22. Cuando estoy realizando la tarea, el o la profesor/a me entrega comentarios específicos sobre lo que estoy realizando.	.525						
15. El o la profesor/a me entrevista para describir mis logros y errores de mi tarea o trabajo para que pueda mejorar mi aprendizaje.	.523	.419					
18. El o la profesor/a me da comentarios útiles sobre cómo estoy realizando la tarea para que pueda mejorarla.	.477						
36. Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación entregadas por el o la profesor/a porque me ayudan a comprender la tarea y a mejorarla.	.456						
8. El o la profesor/a revisa mi tarea y me entrega comentarios para que comprenda lo que se espera de la tarea antes de calificarla.	.449		.420				
19. El o la profesor/a me orienta a mejorar mi trabajo antes de ponerme nota.	.422						
17. El o la profesor/a me da ejemplos de las formas en que puedo mejorar mi trabajo o tarea.							

21. Cuando estoy realizando la tarea o trabajo, el o la profesor/a me ayuda a analizarlo usando los criterios de evaluación para que me dé cuenta de los aspectos que he logrado y aquellos en los que tengo que seguir trabajando aún.							
7. El o la profesor/a hace un esfuerzo para entender las dificultades que pudiera estar teniendo para hacer mi tarea o trabajo.							
26. Cuando estoy realizando una tarea, el profesor/a me hace comentarios sobre mi trabajo en forma individual y privada para que pueda mejorarla.							
20. El o la profesor/a me pregunta qué tipo de comentarios (oral o escrito) deseo recibir sobre mi tarea o trabajo.		.887					
6. El o la profesor/a me propone traer dudas o preguntas sobre la tarea que estoy realizando para contestarlas la clase siguiente.		.820					
28. El o la profesor/a me enseña a comentar los trabajos de mis compañeros a partir de las pautas y criterios de evaluación.		.760					

16. El o la profesor/a promueve que comentemos los trabajos realizados por los compañeros usando los criterios de evaluación para la tarea o trabajo.		.724					
23. El o la profesor/a me entrega los comentarios con el tiempo suficiente para mejorar mis trabajos y tareas.		.501					
27. El o la profesor/a me entrega comentarios escritos que me permiten saber cómo estoy haciendo mi tarea o trabajo.							
35. Cuando el o la profesor/a comenta mis tareas tomo sus sugerencias para corregirlas.			.732				
34. Cuando el o la profesor/a comenta mi tarea aprendo porque me doy cuenta de los errores que cometí.			.723				
30. Reviso los comentarios escritos que el o la profesor/a registra en mis tareas o trabajos, para corregirlas.			.660				
14. El o la profesor/a al escribir comentarios en mi tarea, se centra en los aspectos que debo mejorar.			.448				
13. El o la profesor/a destaca los aspectos logrados de la tarea o actividad que realicé para que pueda darme cuenta de aquello que soy capaz de hacer.			.420				

10. Es fácil conocer las exigencias de la tarea que estoy realizando porque el o la profesor/a me entrega criterios claros y específicos.							
1. El o la profesor/ a define los objetivos de la clase, esto me permite comprender qué es lo que se espera de mí.				.780			
4. El o la profesor/a me pregunta si las instrucciones para hacer la tarea me quedaron claras.				.714			
2. El o la profesor/a construye conjuntamente con los estudiantes los criterios para evaluar la tarea que estoy realizando.				.710			
5. El o la profesor/a me entrega pautas de evaluación o rúbricas que me dan información específica de lo que se espera mi trabajo o tarea.				.693			
25. El o la profesor/a mantiene conversaciones con los grupos de trabajo para proporcionarnos comentarios sobre nuestra tarea.				.432			
3. El o la profesor/a me explica los requisitos y pasos para hacer la tarea que estoy realizando.					.837		
11. El o la profesor/a me explica nuevamente si no comprendo los requisitos y pasos para hacer una tarea o actividad					.798		

32. Elaboro resúmenes u organizadores gráficos (por ejemplo, esquemas, mapas conceptuales), para comprender mejor lo que estudio.						.792	
33. Programo mis horas de estudio según las dificultades de las tareas o trabajos que debo realizar.						.769	
38. Al auto evaluarme con las pautas que entrega el o la profesora, me doy cuenta de qué debo mejorar en mis tareas y trabajos.							
37. Reviso mi trabajo o tarea antes de entregarla.							.856
31. Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación o rúbricas.							.440

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Promax con normalización Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 16 iteraciones.

Modelo 3 factores

Varianza total explicada							
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado ^a
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total
1	15.133	39.824	39.824	15.133	39.824	39.824	13.668
2	2.267	5.965	45.789	2.267	5.965	45.789	9.954
3	1.804	4.748	50.537	1.804	4.748	50.537	8.562
4	1.234	3.247	53.783				
5	1.047	2.755	56.538				
6	1.022	2.688	59.226				
7	1.010	2.658	61.885				
8	.949	2.497	64.382				
9	.878	2.311	66.693				
10	.811	2.133	68.826				
11	.774	2.037	70.863				
12	.682	1.794	72.657				
13	.653	1.719	74.376				
14	.633	1.667	76.043				
15	.627	1.651	77.693				
16	.600	1.579	79.273				
17	.580	1.526	80.799				
18	.545	1.434	82.234				
19	.537	1.414	83.648				
20	.502	1.320	84.968				
21	.463	1.218	86.186				
22	.460	1.211	87.397				
23	.433	1.140	88.537				
24	.402	1.057	89.593				
25	.390	1.027	90.621				
26	.382	1.006	91.627				
27	.345	.907	92.535				
28	.332	.875	93.409				
29	.316	.831	94.241				
30	.307	.808	95.049				

31	.289	.760	95.808				
32	.278	.731	96.540				
33	.262	.689	97.229				
34	.240	.632	97.860				
35	.231	.608	98.468				
36	.207	.544	99.013				
37	.196	.515	99.528				
38	.179	.472	100.000				

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de las cargas al cuadrado no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Matriz de patrón^a

	Componente		
	1	2	3
11. El o la profesor/a me explica nuevamente si no comprendo los requisitos y pasos para hacer una tarea o actividad	.787		
4. El o la profesor/a me pregunta si las instrucciones para hacer la tarea me quedaron claras.	.764		
18. El o la profesor/a me da comentarios útiles sobre cómo estoy realizando la tarea para que pueda mejorarla.	.696		
24. El o la profesor/a me da la oportunidad de pensar cómo estoy realizando mi trabajo.	.682		
3. El o la profesor/a me explica los requisitos y pasos para hacer la tarea que estoy realizando.	.680		

10. Es fácil conocer las exigencias de la tarea que estoy realizando porque el o la profesor/a me entrega criterios claros y específicos.	.661		
19. El o la profesor/a me orienta a mejorar mi trabajo antes de ponerme nota.	.658		
8. El o la profesor/a revisa mi tarea y me entrega comentarios para que comprenda lo que se espera de la tarea antes de calificarla.	.644		
5. El o la profesor/a me entrega pautas de evaluación o rúbricas que me dan información específica de lo que se espera mi trabajo o tarea.	.643		
9. El o la profesor/a me comenta si mi tarea está desarrollada según lo esperado.	.643		
7. El o la profesor/a hace un esfuerzo para entender las dificultades que pudiera estar teniendo para hacer mi tarea o trabajo.	.615		
23. El o la profesor/a me entrega los comentarios con el tiempo suficiente para mejorar mis trabajos y tareas.	.609		
13. El o la profesor/a destaca los aspectos logrados de la tarea o actividad que realicé para que pueda darme cuenta de aquello que soy capaz de hacer.	.609		
17. El o la profesor/a me da ejemplos de las formas en que puedo mejorar mi trabajo o tarea.	.573		

25. El o la profesor/a mantiene conversaciones con los grupos de trabajo para proporcionarnos comentarios sobre nuestra tarea.	.570		
22. Cuando estoy realizando la tarea, el o la profesor/a me entrega comentarios específicos sobre lo que estoy realizando.	.538		
2. El o la profesor/a construye conjuntamente con los estudiantes los criterios para evaluar la tarea que estoy realizando.	.536		
1. El o la profesor/ a define los objetivos de la clase, esto me permite comprender qué es lo que se espera de mí.	.529		
12. Los comentarios del o la profesor/a describen claramente mis logros y aciertos en la tarea realizada.	.526		
26. Cuando estoy realizando una tarea, el profesor/a me hace comentarios sobre mi trabajo en forma individual y privada para que pueda mejorarla.	.507		
21. Cuando estoy realizando la tarea o trabajo, el o la profesor/a me ayuda a analizarlo usando los criterios de evaluación para que me dé cuenta de los aspectos que he logrado y aquellos en los que tengo que seguir trabajando aún.	.496		
14. El o la profesor/a al escribir comentarios en mi tarea, se centra en los aspectos que debo mejorar.	.428		

29. Cuando no tengo claro cómo realizar una tarea, le pido a el o la profesor/a que me explique nuevamente.			
20. El o la profesor/a me pregunta qué tipo de comentarios (oral o escrito) deseo recibir sobre mi tarea o trabajo.		.835	
28. El o la profesor/a me enseña a comentar los trabajos de mis compañeros a partir de las pautas y criterios de evaluación.		.830	
16. El o la profesor/a promueve que comentemos los trabajos realizados por los compañeros usando los criterios de evaluación para la tarea o trabajo.		.770	
32. Elaboro resúmenes u organizadores gráficos (por ejemplo, esquemas, mapas conceptuales), para comprender mejor lo que estudio.		.684	
33. Programo mis horas de estudio según las dificultades de las tareas o trabajos que debo realizar.	-.506	.600	.402
15. El o la profesor/a me entrevista para describir mis logros y errores de mi tarea o trabajo para que pueda mejorar mi aprendizaje.		.553	
6. El o la profesor/a me propone traer dudas o preguntas sobre la tarea que estoy realizando para contestarlas la clase siguiente.		.496	

27. El o la profesor/a me entrega comentarios escritos que me permiten saber cómo estoy haciendo mi tarea o trabajo.		.494	
31. Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación o rúbricas.			.708
36. Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación entregadas por el o la profesor/a porque me ayudan a comprender la tarea y a mejorarla.			.646
34. Cuando el o la profesor/a comenta mi tarea aprendo porque me doy cuenta de los errores que cometí.			.640
35. Cuando el o la profesor/a comenta mis tareas tomo sus sugerencias para corregirlas.			.616
37. Reviso mi trabajo o tarea antes de entregarla.			.544
38. Al auto evaluarme con las pautas que entrega el o la profesora, me doy cuenta de qué debo mejorar en mis tareas y trabajos.			.517
30. Reviso los comentarios escritos que el o la profesor/a registra en mis tareas o trabajos, para corregirlas.			.511

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Promax con normalización Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 10 iteraciones.

Modelo 4 Factores

Varianza total explicada							
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado ^a
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total
1	15.133	39.824	39.824	15.133	39.824	39.824	13.399
2	2.267	5.965	45.789	2.267	5.965	45.789	9.533
3	1.804	4.748	50.537	1.804	4.748	50.537	9.072
4	1.234	3.247	53.783	1.234	3.247	53.783	6.513
5	1.047	2.755	56.538				
6	1.022	2.688	59.226				
7	1.010	2.658	61.885				
8	.949	2.497	64.382				
9	.878	2.311	66.693				
10	.811	2.133	68.826				
11	.774	2.037	70.863				
12	.682	1.794	72.657				
13	.653	1.719	74.376				
14	.633	1.667	76.043				
15	.627	1.651	77.693				
16	.600	1.579	79.273				
17	.580	1.526	80.799				
18	.545	1.434	82.234				
19	.537	1.414	83.648				
20	.502	1.320	84.968				
21	.463	1.218	86.186				
22	.460	1.211	87.397				
23	.433	1.140	88.537				
24	.402	1.057	89.593				
25	.390	1.027	90.621				
26	.382	1.006	91.627				
27	.345	.907	92.535				
28	.332	.875	93.409				
29	.316	.831	94.241				
30	.307	.808	95.049				
31	.289	.760	95.808				

32	.278	.731	96.540				
33	.262	.689	97.229				
34	.240	.632	97.860				
35	.231	.608	98.468				
36	.207	.544	99.013				
37	.196	.515	99.528				
38	.179	.472	100.000				

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de las cargas al cuadrado no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Matriz de patrón^a

	Componente			
	1	2	3	4
19. El o la profesor/a me orienta a mejorar mi trabajo antes de ponerme nota.	.800			
35. Cuando el o la profesor/a comenta mis tareas tomo sus sugerencias para corregirlas.	.722			.439
12. Los comentarios del o la profesor/a describen claramente mis logros y aciertos en la tarea realizada.	.702			
11. El o la profesor/a me explica nuevamente si no comprendo los requisitos y pasos para hacer una tarea o actividad	.701			

13. El o la profesor/a destaca los aspectos logrados de la tarea o actividad que realicé para que pueda darme cuenta de aquello que soy capaz de hacer.	.688			
18. El o la profesor/a me da comentarios útiles sobre cómo estoy realizando la tarea para que pueda mejorarla.	.664			
8. El o la profesor/a revisa mi tarea y me entrega comentarios para que comprenda lo que se espera de la tarea antes de calificarla.	.660			
23. El o la profesor/a me entrega los comentarios con el tiempo suficiente para mejorar mis trabajos y tareas.	.640			
9. El o la profesor/a me comenta si mi tarea está desarrollada según lo esperado.	.637			
26. Cuando estoy realizando una tarea, el profesor/a me hace comentarios sobre mi trabajo en forma individual y privada para que pueda mejorarla.	.586			
7. El o la profesor/a hace un esfuerzo para entender las dificultades que pudiera estar teniendo para hacer mi tarea o trabajo.	.560			

21. Cuando estoy realizando la tarea o trabajo, el o la profesor/a me ayuda a analizarlo usando los criterios de evaluación para que me dé cuenta de los aspectos que he logrado y aquellos en los que tengo que seguir trabajando aún.	.556			
22. Cuando estoy realizando la tarea, el o la profesor/a me entrega comentarios específicos sobre lo que estoy realizando.	.544			
29. Cuando no tengo claro cómo realizar una tarea, le pido a el o la profesor/a que me explique nuevamente.	.509			
24. El o la profesor/a me da la oportunidad de pensar cómo estoy realizando mi trabajo.	.492			
14. El o la profesor/a al escribir comentarios en mi tarea, se centra en los aspectos que debo mejorar.	.482			
10. Es fácil conocer las exigencias de la tarea que estoy realizando porque el o la profesor/a me entrega criterios claros y específicos.	.435			
17. El o la profesor/a me da ejemplos de las formas en que puedo mejorar mi trabajo o tarea.	.401			
20. El o la profesor/a me pregunta qué tipo de comentarios (oral o escrito) deseo recibir sobre mi tarea o trabajo.		.822		

28. El o la profesor/a me enseña a comentar los trabajos de mis compañeros a partir de las pautas y criterios de evaluación.		.801		
16. El o la profesor/a promueve que comentemos los trabajos realizados por los compañeros usando los criterios de evaluación para la tarea o trabajo.		.756		
32. Elaboro resúmenes u organizadores gráficos (por ejemplo, esquemas, mapas conceptuales), para comprender mejor lo que estudio.		.639		.453
33. Programo mis horas de estudio según las dificultades de las tareas o trabajos que debo realizar.		.558		.431
15. El o la profesor/a me entrevista para describir mis logros y errores de mi tarea o trabajo para que pueda mejorar mi aprendizaje.		.541		
6. El o la profesor/a me propone traer dudas o preguntas sobre la tarea que estoy realizando para contestarlas la clase siguiente.		.492		
27. El o la profesor/a me entrega comentarios escritos que me permiten saber cómo estoy haciendo mi tarea o trabajo.		.482		
4. El o la profesor/a me pregunta si las instrucciones para hacer la tarea me quedaron claras.			.771	

2. El o la profesor/a construye conjuntamente con los estudiantes los criterios para evaluar la tarea que estoy realizando.			.720	
5. El o la profesor/a me entrega pautas de evaluación o rúbricas que me dan información específica de lo que se espera mi trabajo o tarea.			.683	
1. El o la profesor/ a define los objetivos de la clase, esto me permite comprender qué es lo que se espera de mí.			.615	
3. El o la profesor/a me explica los requisitos y pasos para hacer la tarea que estoy realizando.			.451	
25. El o la profesor/a mantiene conversaciones con los grupos de trabajo para proporcionarnos comentarios sobre nuestra tarea.				
31. Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación o rúbricas.				.655
36. Realizo mis tareas revisando las pautas de evaluación entregadas por el o la profesor/a porque me ayudan a comprender la tarea y a mejorarla.				.577
37. Reviso mi trabajo o tarea antes de entregarla.				.547
38. Al auto evaluarme con las pautas que entrega el o la profesora, me doy cuenta de qué debo mejorar en mis tareas y trabajos.				.529

34. Cuando el o la profesor/a comenta mi tarea aprendo porque me doy cuenta de los errores que cometí.	.508			.511
30. Reviso los comentarios escritos que el o la profesor/a registra en mis tareas o trabajos, para corregirlas.				.445

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Promax con normalización Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 12 iteraciones.

Anexo 10: Análisis de confiabilidad

Confiabilidad de cuestionario “Retroalimentación efectiva” (piloteado)

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	223	100.0
	Excluido ^a	0	.0
	Total	223	100.0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.956	38

Confiabilidad dimensión 1: RCT

Alfa de Cronbach	N de elementos
.904	15

Confiabilidad dimensión 2: RCP

Alfa de Cronbach	N de elementos
.925	13

Confiabilidad dimensión 3: RCA

Alfa de Cronbach	N de elementos
.837	10

Escala: confiabilidad factor 1 modelo 3 factores

Alfa de Cronbach	N de elementos
.946	22

Escala: confiabilidad factor 3 modelo 3 factores

Alfa de Cronbach	N de elementos
.833	7

Escala: confiabilidad Modelo 4 factores

Alfa de Cronbach	N de elementos
.955	37

Escala: confiabilidad Modelo 4 factores (factor 1)

Alfa de Cronbach	N de elementos
.940	18

Escala: confiabilidad Modelo 4 factores (factor 2)

Alfa de Cronbach	N de elementos
.857	8

Escala: confiabilidad Modelo 4 factores (factor 3)

Alfa de Cronbach	N de elementos
.780	5

Escala: confiabilidad Modelo 4 factores (factor 4)

Alfa de Cronbach	N de elementos
.807	6

Modelo 3 factores de la propuesta de cuestionario final

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	223	100.0
	Excluido ^a	0	.0
	Total	223	100.0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.918	20

Factor 1

Alfa de Cronbach	N de elementos
.882	10

Factor 2

Alfa de Cronbach	N de elementos
.827	4

Factor 3

Alfa de Cronbach	N de elementos
.794	6