



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Magister en Educación mención Evaluación de Aprendizajes

**LEVANTAMIENTO Y VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE UN CONSTRUCTO SOBRE
RETROALIMENTACIÓN EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES.**

Por

ROSE MARIE BOWEN MONGILLO

**Proyecto de Magister presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia
Universidad Católica de Chile para optar al grado de Magister en Educación
mención Evaluación de Aprendizajes**

Profesor Guía:

Dib Atala Brandt

Septiembre, 2021

Santiago de Chile

“Siempre estoy haciendo lo que no puedo hacer, para poder aprender cómo hacerlo”

Pablo Picasso

“La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”

Paulo Freire

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, al Colegio San Lorenzo, por haber contribuido a que esta experiencia fuera posible, a la Universidad, a mis profesores y compañeros, a todos los que conocí y que hicieron un aporte a la expansión de mi conocimiento, a la amistad y a la capacidad infinita de aprender que tenemos todos.

A Nataly, Mónica y Daisy con quienes hice la mayor parte de este trayecto.

Pero en particular, quiero agradecer a mi profesor guía Dib Atala, por su dedicación y cariño, por haber sido generoso con su tiempo, tanto en calidad como en cantidad, por su comprensión y por haber ordenado las ideas que tenía en mi cabeza, sin él, esto no habría sido posible.

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS.....	iii
TABLA DE CONTENIDOS.....	iv
RESUMEN.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCCIÓN.....	1
1.- ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN	3
1.1 Antecedentes del estudio.....	3
1.2 Problematicación.....	4
2.-OBJETIVOS	7
Objetivo General	7
Objetivos Específicos.....	7
3.-MARCO TEÓRICO	8
3.1 Intencionalidades de la evaluación.....	8
3.2 La evaluación formativa como espacio de mejora.....	9
3.3 La retroalimentación y su vinculación con el error	11
3.4 Fundamentación teórica para un constructo sobre retroalimentación.....	12
4. METODOLOGÍA.....	16
4.1 Operacionalización de dimensiones e indicadores para una propuesta de constructo sobre retroalimentación y su revisión bibliográfica.	17
4.2 Técnicas de recolección de datos	18
a) Matriz de validación de contenido de los indicadores.....	18
b) Entrevistas semiestructuradas	19
4.3 Análisis de datos.....	20
4.4 Criterios de rigor.....	20
5.- RESULTADOS	22
Objetivo 1: Modelar el constructo de retroalimentación en torno a dimensiones y sus indicadores surgidas desde la conceptualización teórica y la validación.	22

Dimensión 1: Retroalimentación centrada en la tarea	23
Dimensión 2: Retroalimentación prospectiva.....	24
Dimensión 3: Retroalimentación promotora de la autorregulación.....	24
Dimensión 4: Retroalimentación valorativa.....	24
Objetivo 2: Validar las dimensiones del constructo de retroalimentación y sus indicadores para operacionalizarlas dentro del proceso evaluativo de los aprendizajes.	26
A) Validación de contenido por jueces expertos.	26
a) Dimensión 1: Retroalimentación centrada en la tarea.	26
b) Dimensión 2: Retroalimentación prospectiva.....	28
c) Dimensión 3: Retroalimentación promotora de la autorregulación.....	29
d) Dimensión 4: Retroalimentación valorativa.....	30
B) Aproximaciones de los estudiantes respecto del constructo de retroalimentación y sus dimensiones.	32
a) Concepto de retroalimentación y formas de retroalimentar	32
b) Dimensión 1: Retroalimentación centrada en la tarea	33
c) Dimensión 2: Retroalimentación prospectiva.....	35
d) Dimensión 3: Retroalimentación promotora de la autorregulación.....	36
e) Dimensión 4: Retroalimentación valorativa.....	37
6.-DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	39
Objetivo1: Modelar el constructo de retroalimentación en torno a dimensiones surgidas de la conceptualización teórica y la validación.	39
Objetivo 2: Validar las dimensiones del constructo de retroalimentación y sus indicadores para operacionalizarlas dentro del proceso evaluativo de los aprendizajes.	46
Dimensión 1: Retroalimentación centrada en la tarea.	46
Dimensión 2: Retroalimentación prospectiva.....	46
Dimensión 3: Retroalimentación promotora de la autorregulación.....	47

Dimensión 4: Retroalimentación valorativa.....	47
7.-LIMITACIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO	49
8.-BIBLIOGRAFÍA.....	51
9.- TABLAS.....	55
Tabla I: Modelamiento del constructo de retroalimentación.....	55
Tabla II: Validación de contenido.	57
Tabla III: Dimensión 1: Retroalimentación centrada en la tarea	58
Tabla IV: Dimensión 2: Retroalimentación prospectiva	60
Tabla V: Dimensión 3: Retroalimentación promotora de la autorregulación	61
Tabla VI: Dimensión 4: Retroalimentación valorativa	63
10.-ANEXOS	65
Anexo 1: Carta para jueces expertos	65
Anexo 2: Matriz de Validación para jueces expertos	66
Anexo 3: Vaciado de matrices validadas por jueces expertos	71
Anexo 4: Consentimiento informado	82
Anexo 5: Carta de Consentimiento.....	83
Anexo 6: Guión de preguntas. Entrevista semiestructurada a estudiantes de Enseñanza Media.....	84
Anexo 7: Lista de códigos	86

RESUMEN

El presente estudio se enfoca en levantar un constructo sobre el concepto de retroalimentación, a partir de dimensiones y subdimensiones operacionalizadas en la formulación de indicadores.

La metodología aborda tres aspectos: revisión bibliográfica para el levantamiento teórico del constructo, validación de contenido de los indicadores propuestos por jueces expertos y la aproximación, a partir de entrevistas, que estudiantes de enseñanza media presentan sobre las dimensiones del constructo.

En relación a los resultados, se levanta un constructo que en el proceso de validación incluye modificaciones a algunos de sus indicadores, estableciéndose como: Información entregada al estudiante que tiene el objetivo de mejorar el aprendizaje, con el fin de acortar la distancia entre el desempeño realizado y el objetivo a alcanzar, focalizada en la tarea, debiendo ser prospectiva y desarrollando la autorregulación en el estudiante, considerando aspectos valorativos.

En relación a los hallazgos de los estudiantes se observa: valorar de manera positiva la entrega de información para la mejora, las particularidades de las formas de retroalimentar, la preferencia de la entrega de una orientación por sobre la entrega de una solución, el rol fundamental del docente y la importancia de entregar comentarios positivos.

PALABRAS CLAVE: retroalimentación, constructo, validación de contenido, visión del estudiante.

ABSTRACT

This present study focuses on building a construct on the concept of feedback, based on operationalized dimensions and subdimensions in the formulation of validated indicators.

The methodology addresses three aspects: bibliographic review for the theoretical survey of the construct, content validation based on interviews by expert judges of the proposed indicators and the approximation, that high school students present on the dimensions of the construct.

In relation to the results, a construct is raised that in the validation process includes modifications to some of its indicators and it is established as: Information given to the student with the objective of improve learning, in order to shorten the distance between the performance carried out and the objective to be achieved, focused on the task, must be prospective and develop self-regulation in the student, considering evaluative aspects.

In relation to the findings of the students, the relevance around: positively assess the delivery of information for improvement, the particularities of the forms of feedback, the preference of the delivery of an orientation over the delivery of a solution, the fundamental role of the teacher and the importance of delivering positive comments.

KEYWORDS: feedback, construct, content validity, student's vision.

INTRODUCCIÓN

Durante el proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula, la evaluación es un co-proceso donde el estudiante demuestra qué y cuánto ha aprendido, lo que le permitirá progresar en el desarrollo de su formación, convirtiendo de esta manera, el proceso evaluativo, en una dimensión intrínseca de la enseñanza, favoreciendo al docente emitir juicios de valor fundados y tomar decisiones pedagógicas informadas.

En este proceso de evaluación de los aprendizajes, articulado tanto por el docente como por el estudiante, es posible observar tres intencionalidades que apuntan a diferentes propósitos; la primera de ellas es la evaluación inicial o diagnóstica que permite levantar los conocimientos previos de los estudiantes, la segunda es la evaluación formativa o continua que apunta a monitorear el aprendizaje y, por último, la evaluación sumativa que cierra el ciclo pedagógico y certifica los aprendizajes adquiridos por los estudiantes durante el proceso de enseñanza. Cada una de ellas cumple una función esencial para obtener información respecto de qué, cuánto y cómo los estudiantes aprenden, pero es la evaluación formativa la que genera los espacios de mejora (Wiliam, 2009), a través de su herramienta principal, la retroalimentación.

Varios autores internacionales (Tungstall y Gipps, 1996; Hattie y Timperley, 2007 y Brookhart, 2008) postulan que la retroalimentación es una de las formas más efectivas en que un estudiante aprende y que se origina a través de múltiples instancias, sobre todo, a través del diálogo generado con el profesor, pero que también puede ser con otro agente, como un par, un texto, u otro adulto, involucrando comentarios que pueden ser orales, escritos e incluso audiovisuales (Brookhart, 2008).

En relación con investigaciones en torno al concepto de retroalimentación en nuestro contexto escolar, es posible afirmar que se observa una ausencia de estas. Algunos de los estudios encontrados son de carácter cuantitativo, donde el uso de cuestionarios permite un levantamiento de información en relación a como los docentes retroalimentan a sus estudiantes, sobretodo en el espacio de la educación superior.

Complementando lo anterior, existe una carencia de estrategias que abordan la retroalimentación, por parte de los docentes dentro del aula (CPEIP, 2019) y que hoy en día se percibe como una necesidad urgente a mejorar, dada la aparición del nuevo Decreto 67 de evaluación (MINEDUC, 2018) que exige instancias de retroalimentación desde los docentes hacia los estudiantes.

Es así, como surge la necesidad de levantar un constructo, entendiéndolo como “un rasgo o característica” (Hogan, 2004, p.119), sobre retroalimentación, dimensionado y operacionalizado en indicadores, que involucre la visión de estudiantes del contexto escolar nacional.

Para llevarlo a cabo se realizará una revisión bibliográfica sobre autores que abordan el concepto de retroalimentación, se levantarán dimensiones que serán operacionalizadas en indicadores, para ser validados en su contenido por jueces expertos, además se integrarán las percepciones que estudiantes de enseñanza media poseen sobre el concepto.

1.- ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN

1.1 Antecedentes del estudio.

Diversos estudios han investigado el concepto de retroalimentación, encontrando diferentes hallazgos que apuntan a comprender las formas de retroalimentar de los docentes hacia sus estudiantes y cuándo y cómo estas son más adecuadas; desde una retroalimentación centrada en el estudiante, ya sea como una aprobación hacia su persona o como un castigo, hasta una retroalimentación centrada específicamente en la tarea que este debe desempeñar, desglosando en aquellos aspectos que son fundamentales para que sea verdaderamente efectiva (Förster, 2017).

En nuestro contexto nacional escolar, no se observan importantes estudios enfocados en la retroalimentación, es más, en una investigación sobre concepciones de profesores sobre retroalimentación en torno a una revisión de la literatura (Contreras y Zuñiga , 2017), se hace referencia a la insuficiencia de estudios sobre el concepto en diversos aspectos, como tipos de retroalimentación y sus contextos y también, en relación a concepciones, creencias y percepciones de los docentes y estudiantes hacia este proceso.

Uno de los antecedentes existentes es el que se observa en nuestro sistema de evaluación docente, aplicado a los profesores pertenecientes a las dependencias municipal y particular subvencionada, por medio del instrumento del Portafolio, donde uno de los aspectos a evaluar, considera estrategias de retroalimentación para los estudiantes y que en la última evaluación correspondiente al año 2018, aparece con un 22% de logro, dentro de un universo de 20.259 evaluaciones (CPEIP, 2019).

Este dato, si bien da luces de cómo está siendo abordada la retroalimentación dentro de nuestras aulas por parte de los docentes, no entrega mayor referencia de cómo está siendo levantada esa información, por ejemplo, de si existen indicadores de evaluación previos o criterios que los docentes conozcan con antelación, con el fin de hacer un proceso válido y más clarificador e informado.

Otro interesante aspecto encontrado en relación a la presencia o ausencia de la retroalimentación en nuestro contexto escolar es la generación de una nueva política sobre el fortalecimiento de la evaluación en el aula derivada del MINEDUC, que potencia un uso formativo de la evaluación, estrechamente vinculado a la retroalimentación:

“Lo que se promueve, entonces, es que toda evaluación que se realice al interior de las comunidades educativas, tanto diseñada por docentes como aquella que es establecida por sostenedores, directivos y/o equipos técnicos, se utilice para la reflexión y toma de decisiones pedagógicas tales como ajustes de las estrategias o actividades ya planificadas y la retroalimentación de las y los estudiantes”. (MINEDUC, s/f)

Respecto de estudios vinculados a constructos sobre retroalimentación , se encontró la validación de una escala de percepciones sobre retroalimentación formativa en cursos de

proyectos, en estudiantes de pregrado (Sat, 2017), donde se presentan tres dimensiones: 1) Aspectos de desarrollo, donde la retroalimentación formativa es percibida como la entrega de instrucciones que guían y explican con el fin de mejorar, 2) Aspectos de motivación, donde la retroalimentación formativa es percibida como la entrega de información que valoran positivamente al estudiante y su desempeño y 3) Aspectos de comprensión, donde la retroalimentación es fácil de entender y está relacionada al tema.

También se encontró la validación en español de un cuestionario que mide la experiencia de evaluación del aprendizaje de los estudiantes en un contexto de educación universitaria (Nuñez y Reyes, 2014), donde se plantean nueve dimensiones, de las cuales dos corresponden a retroalimentación: cantidad y calidad del feedback y uso del feedback.

Por último, se encontró un segundo cuestionario sobre evaluación para el aprendizaje que aborda tres dimensiones, donde una refiere a retroalimentación asociada a la comunicación de resultados de las evaluaciones desde el docente al estudiante, dividida en dos subdimensiones: a) comunicación y b) aprovechamiento de resultados, (MINEDUC, 2006).

Desde el ámbito de la evaluación, la retroalimentación, a pesar de ser considerada una de las herramientas fundamentales para la mejora de los aprendizajes, no presenta estudios dentro del contexto escolar nacional que puedan entregar más información sobre lo que sucede dentro del aula respecto de ella y poder comprender como esta impacta en el aprendizaje de los estudiantes, o como se manifiesta más profundamente en las prácticas docentes, tampoco se observa mayor información en relación a constructos sobre el concepto que de alguna manera también puedan hacer un aporte a la investigación sobre esta herramienta.

1.2 Problematicación

Expuestos los antecedentes encontrados, la propuesta de este proyecto se centra en el levantamiento de un constructo sobre retroalimentación y la formulación de indicadores, considerando las aproximaciones de los estudiantes, con el fin de generar una conceptualización validada que aporte a la discusión del nuevo contexto. Desde este aspecto, es necesario revisar lo que el nuevo decreto 67 de evaluación (MINEDUC, 2018) presenta en su artículo n°2, respecto de lo que se entenderá por evaluación:

“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”.

En este párrafo se explicita la importancia de dos actores relevantes dentro del proceso de aprendizaje, el profesor y el alumno, donde ambos tienen la opción de hacer uso de la información que releva la evaluación, de tomar decisiones y de retroalimentar. Se puede observar que el alumno ya no es un agente pasivo, sino, un sujeto que puede participar

activamente de sus formas de aprender y que por ende necesita comprender y ser consciente de cómo son los procesos de retroalimentación y así efectivamente mejorar, además, se declara la necesidad explícita de “retroalimentar”, evidenciando que la evaluación ya no puede implementarse sin espacios de retroalimentación.

Por otra parte, se vuelve a mencionar en el artículo n°18 que las actividades de evaluación sean calificadas o no, corresponderán ser retroalimentadas: “se deberán establecer los lineamientos para cautelar que exista la retroalimentación de las mismas” (MINEDUC, 2018).

Retomando los resultados arrojados por la evaluación docente correspondientes al año 2018, respecto del ámbito de retroalimentación, pareciera ser difícil cumplir con el objetivo de cautelar la retroalimentación de las actividades evaluadas, si no hay antecedentes claros respecto de las prácticas utilizadas por los docentes para retroalimentar en nuestro contexto o la posible ausencia de éstas.

Prosiguiendo con el nuevo enfoque respecto de la evaluación, el Ministerio de Educación no solo elabora un nuevo decreto sobre evaluación, calificación y promoción, sino que presenta un texto sobre Políticas para el desarrollo del Curriculum: Reflexiones y propuestas, (MINEDUC, 2018) donde se plantea que hay una concepción difusa de la retroalimentación por parte de los docentes, donde se vislumbra una retroalimentación de tipo valorativa, más que centrada en la identificación y reflexión sobre los errores; también se observa como una acción realizada en forma posterior a la evaluación sumativa y no como una práctica inserta dentro de la evaluación formativa, por lo tanto, se manifiesta una necesidad de cambiar las concepciones presentes sobre la evaluación y la retroalimentación.

El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, (DocenteMás, 2017) evalúa a los profesores a través de cuatro instrumentos que recogen evidencias en relación a su práctica pedagógica, en el aspecto relacionado a Retroalimentación a sus estudiantes, este obtuvo un 34% de logro a nivel nacional, evidenciándose como uno de los ámbitos más bajos en torno a las competencias que un docente debe demostrar para conducir de manera adecuada el proceso de evaluación y en el año 2018 presenta un porcentaje aún más bajo, de un 22%, (CPEIP, 2019), dando cuenta de que el problema no ha disminuido, al contrario, ha aumentado.

Es posible evidenciar que el conocimiento sobre el concepto de retroalimentación en nuestro contexto escolar es confuso, en este sentido, es válido preguntarse: ¿Qué concepciones sobre retroalimentación subyacen en nuestro contexto educativo actual?

La propuesta de levantar un constructo sobre retroalimentación que aporte con una conceptualización validada a partir del surgimiento de dimensiones y que además involucra la percepción de los estudiantes, ayudará a esclarecer y a aportar a la discusión que se hace necesaria al observar que no hay tanta claridad respecto de las concepciones existentes sobre retroalimentación en nuestro contexto.

Por otra parte, se posibilita la elaboración de un futuro instrumento que levante información sobre las concepciones y prácticas de retroalimentación al interior de los establecimientos, aportando a una toma de decisiones informada que permita la mejora.

2.-OBJETIVOS

Objetivo General

Levantar un constructo sobre retroalimentación y dimensionarlo en categorías que permitan su operacionalización a partir de la formulación de indicadores.

Objetivos Específicos

1.-Modelar el constructo de retroalimentación en torno a dimensiones y sus indicadores surgidas desde la conceptualización teórica y la validación.

2.-Validar las dimensiones del constructo de retroalimentación y sus indicadores para operacionalizarlas dentro del proceso evaluativo de los aprendizajes.

3.-MARCO TEÓRICO

3.1 Intencionalidades de la evaluación

Uno de los aspectos centrales del concepto de evaluación son sus intencionalidades, que también se pueden reconocer como finalidades o propósitos, dentro de estas se distinguen tres, donde cada una apunta a diferentes objetivos, la primera se denomina evaluación diagnóstica o formativa inicial, la segunda evaluación formativa o continua y la tercera evaluación sumativa (Förster, 2017).

Cada una de ellas aborda diferentes aproximaciones al concepto de evaluación; la evaluación diagnóstica o inicial busca levantar las concepciones previas que un estudiante posee respecto de un tema o conocimiento (Förster, 2017). Se aplica al inicio de una unidad o de cualquier momento en que el docente necesite relevar información de que es lo que el estudiante maneja, en relación a lo que el profesor quiere enseñar.

La evaluación formativa o continua es una intencionalidad que busca la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Wiliam (2009, p.21), señala que la evaluación formativa es “aquella que abarca todas las actividades llevadas a cabo por los docentes, y/o por sus estudiantes, las cuales proveen información para ser usada como retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y de aprendizaje en las que están involucrados” , pero también refiere que diversos autores enfatizan que esta debe suceder durante el aprendizaje (Cowie y Bell, 1999; Shepard, Hammerness, Darling-Hammond y Rust, 2005; Looney, 2005; Kahl, 2005 citado en Wiliam, 2009), permitiendo identificar los errores que puedan estar ocurriendo durante el proceso de enseñanza. También se establece con claridad que debe haber retroalimentación para proporcionar a los estudiantes espacios de mejora.

La evaluación formativa entrega evidencias sobre el aprendizaje, ayuda a tomar decisiones de carácter pedagógico, con el fin de ajustar la enseñanza, sucede durante el proceso de enseñanza aprendizaje e involucra activamente a profesores y alumnos (MINEDUC, s/f).

Por otra parte, el Ministerio de Educación manifiesta abiertamente la necesidad de implementar la evaluación formativa como una práctica intencionada y constante, donde la retroalimentación es considerada “la herramienta” para generar aprendizaje (MINEDUC, 2018).

Brookhart (2009, citado en Martínez Rizo, 2012) señala que es un proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, donde los profesores pueden usarla para tomar decisiones instruccionales, para que los alumnos puedan mejorar su propio desempeño, además reseña que es una fuente de motivación para ellos.

Esto implica que, en los espacios de evaluación formativa, no solo es protagonista el docente, sino que se involucra al alumno de una manera en que también se transforme en un actor participante, activo en su desarrollo de mejorar su aprendizaje.

La evaluación sumativa, en cambio, posee un rol diferente, está adscrita a los momentos finales de las situaciones de enseñanza aprendizaje, donde se busca dar cuenta de lo que el estudiante finalmente aprendió en relación a una meta, unidad o periodo lectivo, busca certificar los aprendizajes y establecer los conocimientos adquiridos respecto de un estándar (Förster, 2017).

3.2 La evaluación formativa como espacio de mejora

Black y Wiliam (2009, citado en Wiliam, 2009, p. 24) plantean una definición sobre evaluación formativa que propone una nueva comprensión:

“La práctica en una clase es formativa en la medida en que la evidencia acerca de los logros de los estudiantes es obtenida, interpretada y usada por docentes, aprendices o sus pares para tomar decisiones acerca de sus próximos pasos en la instrucción que tengan probabilidades de ser mejores, o mejor fundadas, que las decisiones que ellos hubieran tomado en la ausencia de la evidencia que fue obtenida”

También señala que finalmente la evaluación formativa es “una creación y capitalización de momentos de contingencia” (Wiliam, 2009, p.24), es decir, espacios que suceden en la instrucción donde el docente aprovecha la información y levanta los errores encontrados con el fin de establecer nuevas instancias para que el estudiante “los visibilice” y pueda comprenderlos y rehacer la tarea.

Bajo esta mirada, no es posible considerar la evaluación formativa sin instancias de devolución, respecto de la información obtenida, pues sino, la evaluación formativa perdería su condición transformadora y por ende no tendría sentido, ¿para qué levantar evidencia, sino voy a hacer nada con ella? Siendo así, surge la necesidad de crear un espacio de restitución, de retroalimentación que sustente a la evaluación formativa en su génesis de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Shepard (2008), señala que la evaluación formativa requiere de un proceso de retroalimentación que entregue comprensión para el estudiante y que este efectivamente pueda alcanzar la meta u objetivo de aprendizaje, también refiere que la evaluación formativa no es solo una recolección de datos que permite establecer donde está el estudiante respecto del objetivo al que tiene que llegar, sino que está directamente vinculado con la zona de desarrollo próximo (ZDP), (Vigotsky, 1978, citado en Shepard, 2008), aquel espacio que se encuentra entre lo que un estudiante puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer si recibe ayuda.

Por lo tanto, avanzar en el aprendizaje requiere de espacios de retroalimentación que permitan al estudiante reconocer los errores en que incurrió y generar las estrategias para

rehacerlos y así acceder a su próxima ZDP y progresar en la adquisición de nuevos conocimientos.

Andrade y Cizek (2010) presentan un concepto de evaluación formativa que apunta a un proceso colaborativo entre el docente y el estudiante con el propósito de comprender como éste aprende y organiza su conocimiento, siendo capaz de identificar sus fortalezas, diagnosticar sus debilidades y reconocer las áreas donde puede mejorar.

En esta definición se observa una finalidad de desarrollar en el estudiante una actitud proactiva respecto de su aprendizaje y también metacognitiva, pues alienta a que el estudiante reflexione sobre sus procesos de adquisición de conocimientos, orientándolo hacia la mejora.

Brookhart (2009, citado en Martínez Rizo, 2012), establece que es un proceso de recolección de información respecto de situaciones de enseñanza aprendizaje, donde los docentes pueden tomar decisiones en torno a la enseñanza y a su vez que los estudiantes puedan mejorar sus desempeños, agregando un nuevo factor, la motivación que se puede generar.

Sadler (1989), refiere que la evaluación formativa trata sobre como los juicios generados sobre la calidad de los desempeños de los estudiantes pueden ser usados para conformar y mejorar sus competencias, a partir de restringir la aleatoriedad e ineficiencias presentes en los aprendizajes resultantes del ensayo y error.

La Agencia de Calidad de la Educación (2016) publicó una guía sobre evaluación formativa que entrega orientaciones al docente sobre como poder implementar prácticas en torno a esta intencionalidad, relevando su importancia como una herramienta que debe estar presente dentro de la práctica pedagógica del docente, donde se declara que la evaluación formativa es parte del trabajo cotidiano dentro del aula y no algo excepcional. Se destacan seis puntos que conforman un ciclo evaluativo formativo: 1) Identificar y compartir metas de aprendizaje, 2) Recoger variedad de evidencia, 3) Retroalimentar al estudiante, 4) Fomentar el rol activo de los estudiantes, 5) Intencionar la evaluación y retroalimentación entre estudiantes y 6) Retroalimentar la práctica.

Además, presenta ciclos en relación a cómo utilizar las estrategias y recursos que se presentan para fomentar el uso de la evaluación formativa, no solo en los docentes, sino también implicando a los directivos, dando cuenta de un proceso más integral.

El primer ciclo se denomina, Ciclo de Uso de la Evaluación Formativa/ Profesor que involucra cuatro acciones: 1) Elige/ adapta/ crea a partir de los recursos disponibles, 2) Aplica el recurso seleccionado, 3) Evalúa la implementación del recurso y 4) Reformula e incorpora a su práctica.

El segundo ciclo se denomina, Ciclo de Uso de la Evaluación Formativa/ Equipo Directivo que comprende también cuatro acciones: 1) Elige, donde se motiva, facilita y da acceso,

2) Aplica, donde compromete y acompaña, 3) Evalúa, donde promueve la reflexión pedagógica y 4) Reformula, donde refuerza y visibiliza logros.

Estas acciones dan cuenta de la importancia que la política pública releva respecto de la mejora efectiva que promueve la evaluación formativa.

3.3 La retroalimentación y su vinculación con el error

No es posible pensar la retroalimentación sin el error, es más, la retroalimentación surge desde la identificación de algún error producido en algún espacio de aprendizaje y en este sentido se hace necesario comprender la interdependencia presente en ambos conceptos.

La retroalimentación que se debe entregar a los estudiantes surge de aquellos espacios conceptuales o procedimentales que el profesor identificó que no estaban asentados, es decir, de los errores que se manifiestan en la dinámica de aprendizaje que sucede al interior de la sala de clases.

En el ámbito pedagógico, el error es considerado como un desajuste entre lo esperado y lo obtenido, (De Torre, 2004) siendo una parte intrínseca del proceso de aprendizaje, ya que es imposible no equivocarse respecto de las diversas maneras en que se puede adquirir el conocimiento.

También el error debe ser considerado como una fuente de análisis que permita comprender el mecanismo cognitivo que subyace a este desajuste para establecer una estrategia de mejora, considerándolo como un indicador de los procesos cognitivos que suceden en la mente del estudiante (Astolfi, 2004).

Un enfoque didáctico del error permite que el profesor pueda analizar las causas en torno a él, comprendiendo los pasos de la estrategia metodológica utilizada, promoviendo en el estudiante una actitud comprensiva en torno a este, acercándolo a nuevas situaciones de aprendizaje que le permitan identificarlo y posteriormente no repetirlo.

De la Torre (1993, p.38), refiere que el error demanda diálogo y que incide en la interacción profesor-alumno, esto implica una modificación en relación al rol transmisor del docente donde debe asumir una acción cooperativa con el estudiante que lo ayude en la resolución del problema que se presenta. El error informa sobre estrategias inadecuadas, lagunas en el conocimiento, fallos en la comprensión y faltas en la ejecución, por lo tanto, un diagnóstico del error permite encontrar en que espacio metodológico de la situación de enseñanza aprendizaje se produjo, y así generar una estrategia de mejora en torno a él.

Sanmartí (2007), señala que dentro de la evaluación formativa, los errores son objeto de estudio, desde los cuales se puede acceder a las estrategias que utiliza el estudiante para resolver una tarea, la identificación, por parte del profesor, de estas estrategias le permite generar formas de retroalimentación específicas en relación a los errores

identificados y por lo tanto, producir una mejora en el aprendizaje al acortar la brecha entre lo que el estudiante sabe y lo que debe llegar a saber (Ausubel, s/f).

En síntesis, el error presenta una relación estrecha y directa con la retroalimentación, pues es a través de este que se podrán generar las diversas estrategias de retroalimentación necesarias que finalmente promoverán los espacios de mejora y de aprendizaje en el estudiante.

3.4 Fundamentación teórica para un constructo sobre retroalimentación

Existen diferentes estudios de tipo cuantitativo que han formulado dimensiones para operacionalizar aspectos de la retroalimentación, en ellos es posible observar que las dimensiones responden a las necesidades que se levantan desde el estudio.

En este caso, la propuesta del constructo busca revisar y abarcar diferentes autores que abordan la retroalimentación desde distintos aspectos, con el fin de tener una mirada amplia que permita identificar los aspectos centrales del concepto y levantar información relevante que genere mejoras en el aprendizaje de los estudiantes.

Shute (2008), entrega un acercamiento al concepto de retroalimentación definiéndolo como una información comunicada al aprendiz que pretende modificar su pensamiento o comportamiento con el propósito de mejorar el aprendizaje, también refiere que una buena retroalimentación puede mejorar significativamente los procesos de aprendizaje y sus resultados, si es entregada correctamente.

También apunta a que la retroalimentación de carácter formativo debe centrarse en la precisión de la respuesta que emite el estudiante, en relación a una tarea, refiriéndose a los errores que pueda haber o a conceptos mal comprendidos.

Además, presenta recomendaciones y guías en torno a lo que se debe hacer, lo que se debe evitar, tiempos de entrega de la retroalimentación y características de los aprendices.

En relación a lo que se debe hacer se presenta lo siguiente: focalizar la retroalimentación en la tarea y no en el aprendiz, entregar retroalimentación elaborada para mejorar el aprendizaje, entregar retroalimentación elaborada a partir de unidades de información manejables para el aprendiz, entregar retroalimentación clara y específica, mantener una retroalimentación simple y focalizada, reducir la incertidumbre entre el desempeño realizado y el objetivo a alcanzar, entregar retroalimentación objetiva e imparcial, promover una retroalimentación orientada hacia el aprendizaje y no solo al desempeño, y entregar retroalimentación a los aprendices, después de haber intentado encontrar la solución a un problema o tarea.

En relación a lo que se debe evitar se presenta lo siguiente: evitar dar retroalimentación comparando desempeños entre estudiantes, ser cauteloso en relación a entregar solo calificaciones, entregar retroalimentación que desalienta al aprendiz o que amenaza su

autoestima, usar elogios, si se hace, que sea con moderación, evitar retroalimentación oral, interrumpir al estudiante con retroalimentación si está concentrado en resolver una tarea, evitar entregar pistas que siempre terminan con la respuesta correcta, evitar el modo de entrega de la retroalimentación solo como texto, evitar el uso extensivo del análisis del error y su diagnóstico.

En relación a los tiempos de entrega de la retroalimentación se presenta lo siguiente: diseñar los tiempos de entrega de la retroalimentación alineados a los resultados esperados, entregar retroalimentación inmediata para tareas difíciles, entregar retroalimentación retardada para tareas simples, entregar retroalimentación inmediata para retener conocimiento procedimental y conceptual y entregar retroalimentación retardada para promover la transferencia del aprendizaje.

En relación a considerar las características de los aprendices se presenta lo siguiente: usar retroalimentación retardada para aprendices de alto rendimiento, usar retroalimentación inmediata para estudiantes de bajo rendimiento, usar retroalimentación dirigida y correctiva para estudiantes de bajo rendimiento, usar retroalimentación facilitadora para aprendices de alto rendimiento, usar estrategias de andamiaje para estudiantes de bajo rendimiento, usar retroalimentación de verificación es suficiente para estudiantes de alto rendimiento, usar una retroalimentación elaborada con entrega de respuestas correctas a estudiantes de bajo rendimiento y usar retroalimentación específica para estudiantes focalizados solo en desempeños.

William (2009), destaca algunos aspectos centrales de la retroalimentación, por ejemplo, que la forma de retroalimentar depende de su propósito, y que es más efectiva cuando es prospectiva más que retrospectiva, es decir, que entrega información suficiente, profunda, que le permite al estudiante seguir avanzando en su aprendizaje y no solo quedar remitido al éxito de la tarea puntual.

Heargraves (2013), desde la perspectiva del estudiante de enseñanza básica, encuentra que una retroalimentación demasiado directa puede frustrar el aprendizaje y que es mucho más beneficiosa si está centrada en aspectos substanciales de la tarea y no en detalles, también refiere que dar pistas sobre cómo llegar a la solución de una tarea es más motivante que entregar la respuesta directamente, aun así, establece que las emociones influyen en como los estudiantes responden a la retroalimentación entregada por el profesor y que la aprobación del docente es un impulso para la motivación.

En un estudio sobre concepciones de profesores sobre retroalimentación en torno a una revisión de la literatura (Contreras y Zuñiga, 2017), las autoras insertan la retroalimentación dentro de la evaluación formativa, y la conceptualizan como el diálogo entre el profesor y estudiante, a partir del resultado obtenido de alguna tarea, donde se da la transmisión de sugerencias y comentarios.

Según Evans (2013), la retroalimentación se puede considerar bajo dos perspectivas, la cognitivista y la constructivista, en la primera, la retroalimentación se observa como una

aproximación dirigida, donde se entrega la información con una intención de corrección, donde hay un experto que entrega a un receptor más bien pasivo (el estudiante), en la segunda, la retroalimentación se asume como un facilitador que involucra al estudiante como un ente activo donde se establece un diálogo con el otro a partir de comentarios, sugerencias, acercamientos que permitirían al sujeto encontrar el camino hacia nuevas comprensiones.

El ministerio de educación (MINEDUC, 2006) proporcionó una tipología de retroalimentación en el texto complementario “Evaluación para el aprendizaje” (2006), desarrollada por Tunstall y Gipps (1996). En ella se caracterizan cuatro formas de retroalimentación: Tipo A, Retroalimentación evaluativa: Premios y castigos; Tipo B, Retroalimentación evaluativa: Aprobación y desaprobación; Tipo C, Retroalimentación descriptiva: Especificando el logro o el modo de lograr y Tipo D, Retroalimentación descriptiva: Construyendo el aprendizaje.

Las categorías A y B, refieren a una retroalimentación de tipo evaluativa, donde el docente entrega un juicio con relación a lo que el estudiante realizó, en cambio las categorías C y D, apuntan a una retroalimentación de tipo descriptiva, donde el foco está puesto en entregar información asociada directamente a lo que el estudiante logró o no logró, dándole la oportunidad de reflexionar, comprender y rehacer su desempeño.

Hattie y Timperley (2007), proponen un modelo de retroalimentación, con el fin de poder precisar respecto de cuándo y cómo debe ser entregada, para así cumplir con el objetivo de ser eficaz. El modelo responde a tres preguntas centrales, ¿hacia dónde voy? , ¿cómo lo estoy haciendo? y ¿hacia dónde ahora?, cada una de ellas apunta a factores considerados como fundamentales en el proceso de retroalimentar, la primera refiere a los objetivos que el estudiante debe alcanzar, la segunda apunta a la entrega de información respecto de una tarea u objetivo, ya sea lo correctamente logrado o lo no logrado, y la tercera indica como el proceso de retroalimentación genera nuevos aprendizajes y por lo tanto, nuevos objetivos, tareas y desafíos a los cuales el estudiante puede acceder.

El modelo considera cuatro niveles donde la retroalimentación debe centrarse, el primero es la retroalimentación centrada en la tarea (*feedback about the task*), esta considera la retroalimentación como una forma de corregir las faltas dentro de un procedimiento y señala ser más eficaz cuando apunta a errores específicos. El segundo nivel corresponde a la retroalimentación centrada en el proceso (*feedback about the processing about the task*), en este, la retroalimentación apunta a los procesos involucrados para desarrollar la tarea, se asocia a un aprendizaje profundo, donde hay construcción de significado, desarrollo de procesos cognitivos y transferencia del aprendizaje a nuevas situaciones o de mayor complejidad. El tercer nivel concierne a la retroalimentación centrada en la autorregulación (*feedback about self-regulation*), este nivel responde a como el estudiante monitorea, dirige y regula las acciones necesarias para llegar al objetivo de aprendizaje. El cuarto y último nivel compete a la retroalimentación centrada en la persona (*feedback about the self as a person*) que apunta a expresiones, usualmente positivas, hacia el

estudiante, que solo tienen impacto en el aprendizaje, si es que logran algún nivel de compromiso con éste.

Brookhart (2008), presenta la retroalimentación como una herramienta que puede generar la mejora del estudiante respecto de su aprendizaje, a partir de la entrega de información acertada y personal, donde se fomenta la autonomía e independencia de éste. Además, señala que posee dos aspectos, uno cognitivo y uno emocional; el primero apunta hacia las dificultades generadas en la tarea y lo que se necesita para desarrollarla de manera exitosa, como estrategias y habilidades cognitivas. El segundo aspecto, apunta a lo importante de generar un acercamiento positivo hacia la retroalimentación, pues alcanzar una comprensión sobre los errores cometidos, mejora la autoestima y la motivación.

Enfatiza que la retroalimentación no solo se compone de la entrega de comentarios pertinentes, sino que también, involucra un ambiente donde se haya cultivado una cultura de entregar críticas constructivas, donde los estudiantes las aceptan y trabajan por encontrar nuevas alternativas de solución.

También presenta una serie de estrategias y contenidos en relación a la retroalimentación. Respecto de las estrategias señala que estas varían en torno a: tiempo, cantidad, modo y audiencia. En relación al tiempo refiere que hay considerar “cuándo” entregar la retroalimentación y con cuanta frecuencia; respecto de la cantidad declara que hay que considerar cuanto hizo el estudiante y de lo que hizo que es lo más relevante en relación a los objetivos de la tarea.; en el modo propone que puede ser oral, escrito, visual o a través de demostraciones y para la audiencia menciona que la retroalimentación puede ser entregada de manera individual o grupal.

Para el contenido explicita que este puede variar en relación a: el foco, comparaciones, función, valor, claridad, especificidad y tono. Respecto del foco señala que debe estar centrado en la tarea, en el proceso que el estudiante utilizó para resolver la tarea, en la autorregulación del estudiante y en el estudiante mismo; para comparaciones sobre una tarea bien realizada se deben usar criterios de referencia , en relación a desempeños anteriores de un estudiante, usar retroalimentación respecto de sí mismo, en relación a la función refiere que es descriptiva y evaluativa, pero que hay que describir y no juzgar; para la valoración señala que puede ser positiva o negativa; la claridad también tiene un aspecto de oposición, donde puede ser clara y no serlo, pero se recomienda usar conceptos y vocabularios acordes al nivel de comprensión del estudiante; para la especificidad apunta a que esta debe ser detallada para que el estudiante sepa que hacer, pero no tanto como para que encuentre todo resuelto; respecto del tono estipula que se debe tener cuidado en escoger palabras respetuosas, que den protagonismo al estudiante y que les haga pensar y preguntarse.

4. METODOLOGÍA

El objetivo de este estudio es levantar un constructo sobre retroalimentación y dimensionarlo a partir de categorías que permitan su operacionalización en la formulación de indicadores y que además considera la aproximación que los estudiantes presentan sobre el concepto y sus dimensiones.

Es importante hacer ver que el término constructo se aborda desde una lógica cualitativa, es decir, una conceptualización profunda, que implica el desarrollo de una descripción conceptual sobre las características de la retroalimentación, una construcción teórica a partir de lo descubierto en los estudios que la abordan.

También es relevante precisar que el modelar el constructo apunta a dar forma a esta conceptualización a través de un proceso que involucra la revisión de autores para extraer las características de la retroalimentación, su posterior dimensionamiento y redacción de indicadores, con el fin de validar el contenido que permitirá sostener la construcción teórica propuesta.

El acercamiento de la investigación es desde un paradigma cualitativo interpretativo; cualitativo, porque se espera describir las características o cualidades de lo observado, construyendo el conocimiento a partir de conceptos, e interpretativo porque se busca comprender el punto de vista, la interpretación que los sujetos hacen de la realidad (Krause,1995).

Para llevarlo a cabo se realizó una revisión bibliográfica de autores que abordan el concepto de retroalimentación, con el fin de generar una propuesta de constructo sobre retroalimentación que considera cuatro dimensiones y ocho subdimensiones que se operacionalizan en una propuesta de veintiuno indicadores.

Estos indicadores se validaron en su contenido por cinco jueces expertos, a través de una matriz de validación en torno a dos criterios: pertinencia y claridad, pertinencia respecto de las dimensiones y subdimensiones y claridad con relación a su formulación. (Ver anexo 2)

Además, se consideró la elaboración de tres entrevistas semi estructuradas a estudiantes de cuarto año medio, en relación a la propuesta de las cuatro dimensiones del constructo, pues se considera a los estudiantes como sujetos activos dentro del proceso de retroalimentación (Evans, 2013) , por lo tanto, tener información sobre las concepciones y valoraciones que tienen sobre el concepto y las dimensiones propuestas, enriquece y evita la reducción de la complejidad del fenómeno (Krause, 1995). Por otra parte, permite tener una primera aproximación de triangulación con la información levantada de la validación de los jueces expertos, a fin de tener una aproximación más comprensiva del concepto de retroalimentación, otorgando mayor consistencia al estudio, al existir más fuentes de información.

Si bien la retroalimentación está presente de manera transversal en todos los niveles del contexto educativo escolar, este proyecto está considerado para los niveles de enseñanza media, en particular, el último año de escolaridad, cuarto medio; pensando en estos estudiantes como sujetos informantes de su realidad particular en constante diálogo con sus docentes, pudiendo enriquecer la discusión en torno a los diferentes aspectos de la retroalimentación.

Para la realización de una parte de la metodología propuesta, se tomó un colegio particular de dependencia subvencionada de la comuna de Recoleta, polivalente, que ofrece una modalidad científico humanista y una modalidad técnico profesional en la especialidad gráfica. El colegio presenta un Índice de vulnerabilidad (IVE) de 88% en la enseñanza básica y de un 87% en la enseñanza media, sus niveles de escolaridad van desde pre kinder a cuarto año medio.

El nivel de cuarto medio está compuesto por 56 estudiantes, divididos en dos cursos ordenados por género; el cuarto medio A corresponde al curso de hombres con 20 estudiantes y el cuarto medio B corresponde al curso de mujeres con 36 estudiantes.

4.1 Operacionalización de dimensiones e indicadores para una propuesta de constructo sobre retroalimentación y su revisión bibliográfica.

Para la primera parte del proyecto, se realizó una revisión de variados autores, respecto del concepto de retroalimentación, que permitió el levantamiento de un posible constructo y su dimensionamiento en cuatro categorías: 1) Retroalimentación centrada en la tarea, 2) Retroalimentación prospectiva, 3) Retroalimentación promotora de la autorregulación y 4) Retroalimentación valorativa. Finalizando con la redacción de veintiuno indicadores de evaluación asociados a las dimensiones propuestas.

El proceso de operacionalización implica: 1) Determinar el concepto teórico, 2) Definirlo conceptualmente, 3) Dimensionar el concepto en definiciones operacionales y 4) Formular estructuras que permitan identificarlas en la experiencia, es decir, indicadores.

En este proyecto se determinó el concepto teórico: la retroalimentación, posteriormente se revisaron los autores presentados en el marco teórico del capítulo 3.4 Fundamentación teórica para un constructo sobre retroalimentación para definirlo conceptualmente respecto de dos criterios: 1) aspectos comunes evidenciados en varios de los autores y 2) relevancia de los aspectos respecto de los resultados mostrados por los estudios, en un tercer paso se hizo una propuesta de dimensiones con sus respectivas definiciones y por último se redactaron indicadores, con el fin de validar las dimensiones y el concepto propuesto.

La formulación de indicadores se realiza a partir de los requisitos que apuntan a que deben referir a tareas o desempeños que deben ser observables.

4.2 Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizaron dos técnicas; la primera fue un instrumento denominado “matriz de validación”, utilizado por los jueces expertos, con el fin de validar el contenido de los indicadores propuestos en relación a las dimensiones elaboradas para el levantamiento del constructo de retroalimentación, la segunda fue la producción de tres entrevistas semiestructuradas.

Para las entrevistas semiestructuradas se generó un guión con una serie de preguntas que los estudiantes respondieron. Las entrevistas se realizaron y grabaron por la plataforma digital denominada Zoom.

a) Matriz de validación de contenido de los indicadores

La matriz de validación se generó en torno a las cuatro dimensiones propuestas: 1) Retroalimentación centrada en la tarea, 2) Retroalimentación prospectiva, 3) retroalimentación promotora de la autorregulación y 4) Retroalimentación valorativa. Además, se incluyeron las ocho subdimensiones y los veintiun indicadores propuestos. A su vez, cada uno de los indicadores fue validado a partir de dos criterios: 1) Claridad en la formulación y 2) Pertinencia respecto de las dimensiones.

Respecto de la claridad, se espera que la expresión del indicador sea entendible, con oraciones organizadas y un vocabulario al cual se acceda mediante una lectura fluida y que sea fácil de comprender.

En relación a la pertinencia, esta se puede entender como: “la relación entre los propósitos institucionales formalmente declarados y los requerimientos sociales; ya sea que atiendan la solución de problemas prácticos, como de índole científico-técnica.” (Garduño Estrada, 1999, citado en López, 2011), en este caso, la relación entre los indicadores y las dimensiones propuestas.

La validación de contenido se enmarca dentro del concepto de validez, entendiendo validez como: “un juicio evaluativo integrado del grado en el cual la evidencia empírica y teórica soporta la adecuación y pertinencia de las inferencias y acciones basadas en los puntajes de un test o en otros modos de evaluación” (Messick, 1989, citado en Förster y Rojas, 2008).

A su vez, la validación de contenido se refiere a: “la correspondencia que existe entre el contenido/habilidades que evalúa el instrumento y el campo de conocimiento al cual se atribuye dicho contenido (Brualdi, 1999; García, 2002; Hogan, 2004; Lukas y Santiago, 2004, citado en Förster y Rojas, 2008).

Además, se declara que para resguardar la validez de contenido de un instrumento se debe considerar, 1) la opinión de expertos, 2) la muestra de estudiantes a quienes se la aplicó la prueba y 3) el número de ítems de cada contenido.

En este estudio lo que se persiguió, fue validar el contenido de los indicadores a partir de la opinión de jueces expertos, con el fin de resguardar, a su vez, la validez de las dimensiones propuestas para el levantamiento del constructo.

Para la validación de contenido de los indicadores se consideró la opinión de cinco jueces expertos; el juez 1 es Profesor de Ciencias Naturales y Biología y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, docente universitario con cátedra en Evaluación de aprendizajes, el juez 2 es Magister en Educación, mención evaluación de aprendizajes, con experiencia en instrumentos de medición, el juez 3 es Profesora de Lenguaje en enseñanza media con cuatro años de experiencia en establecimientos de dependencia particular subvencionada, el juez 4 es Magister en Educación, mención evaluación de aprendizajes y el juez 5 es Profesor de Biología y Ciencias Naturales.

Además, se dispuso de un puntaje de corte para la validación de cada indicador que se aplicó de la siguiente manera, cuatro de cinco jueces expertos para ser considerado válido, tres de cinco jueces expertos, validado con objeción, dos de tres jueces expertos, no validado.

b) Entrevistas semiestructuradas

Dentro del estudio se incluyó la elaboración de tres entrevistas semiestructuradas, pues se hace necesario tener una mirada desde los actores centrales del proceso de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, los estudiantes, buscando “obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado del fenómeno descrito” (Kvale, 2008).

En este caso en particular, se buscó que los estudiantes pudiesen entregar información sobre las dimensiones surgidas de la revisión bibliográfica de autores en torno al concepto de retroalimentación y las dimensiones propuestas: 1) Retroalimentación centrada en la tarea, 2) Retroalimentación prospectiva, 3) Retroalimentación promotora de la autorregulación y 4) Retroalimentación valorativa.

El objetivo de las entrevistas es triangular la información: “Se considera como el uso de múltiples fuentes de datos para obtener diversas visiones acerca de un tópico para el propósito de validación” (Arias, 2000).

Para esto se utilizó un muestreo intencionado (Vieytes, 2009) que consideró tres sujetos *informantes*. La muestra estuvo compuesta por tres estudiantes del nivel de cuarto año medio de un establecimiento particular subvencionado de Recoleta, dos mujeres pertenecientes al cuarto medio B y un hombre perteneciente al cuarto medio A. Se estableció un guión con preguntas asociadas al concepto de retroalimentación y a las cuatro dimensiones propuestas. (Ver anexo 6)

4.3 Análisis de datos

El análisis de datos para la validación de contenido de los indicadores por los jueces expertos se realizó a partir de una matriz de vaciado de la información que estableció los indicadores validados según la aplicación de los puntajes de corte. A su vez se determinaron aquellas subdimensiones que fueron validadas y aquellas que presentaron dificultades en su validación. Lo mismo se aplicó para las dimensiones.

Las entrevistas fueron transcritas y se utilizó la codificación abierta de datos (Strauss y Corbin, 1998) con el fin de identificar los conceptos y valoraciones de los entrevistados respecto de las dimensiones propuestas para el constructo, en este caso solo se efectuó codificación abierta, como parte del microanálisis, sin llegar a codificación axial ni selectiva, pues el objetivo no es relacionar las dimensiones.

Una vez realizado el análisis, se trianguló la información obtenida de las validaciones de las dimensiones y los hallazgos encontrados a partir de las entrevistas a los estudiantes, ya que triangular es una manera de mejorar la confiabilidad, “implica asegurar la confiabilidad de las conclusiones por medio de fuentes múltiples de datos dentro de cada tipo” (Morra y Friedlander, 2001, p.6).

4.4 Criterios de rigor

Para este estudio se consideraron los siguientes criterios: sinceridad, coherencia significativa, ética, (Tracy, 2010) y consistencia (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas, Rebolledo, 2012)

Para el criterio de sinceridad, lo presentado en el estudio es lo que se planificó con anterioridad, transcribiendo con honestidad los datos entregados por los estudiantes, a partir, de las entrevistas realizadas, evitando en lo posible sesgos como investigadora participante del contexto.

Para el criterio de coherencia significativa se espera que todo lo evidenciado en el estudio esté relacionado, los objetivos con la metodología escogida, la validación de contenido de los jueces expertos con las entrevistas semiestructuradas a los estudiantes y la posterior triangulación de información, para que los resultados obtenidos en relación al levantamiento de un constructo sobre retroalimentación dé cuenta con fidelidad de lo investigado, por otra parte, que la investigación bibliográfica esté asentada como un referente teórico.

Para resguardar el criterio de ética se realizaron los siguientes procedimientos, elaboración de consentimiento informado y carta de consentimiento para los apoderados de los estudiantes entrevistados, recepción de los consentimientos firmados, resguardando el anonimato de los participantes. (Ver anexos 4 y 5)

En la realización de las entrevistas se procuró mantener un ambiente cómodo, seguro y un acercamiento empático.

Para resguardar el criterio de consistencia se procuró mantener la estabilidad de los datos recolectados, donde se propone la triangulación de estos, en este caso en particular, de la validación de contenido de los indicadores por parte de los jueces expertos y la información recogida en las entrevistas semiestructuradas realizadas a los estudiantes.

5.- RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, a partir de la revisión de la literatura y la información recogida por las técnicas de recolección de datos.

En primer lugar, se presentan los resultados obtenidos desde la revisión bibliográfica de la literatura con la propuesta de un constructo en torno a cuatro dimensiones, ocho subdimensiones y veintiuno indicadores.

En segundo lugar, se presentan los resultados de la validación de contenido de los indicadores y a su vez de las subdimensiones y dimensiones propuestas, realizadas por los jueces expertos, estas se presentan organizadas por dimensiones. También se integran las aproximaciones de los estudiantes en relación a los hallazgos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes de cuarto año medio, organizados por dimensiones.

Ambos resultados se presentan respecto de los objetivos del estudio.

Objetivo 1: Modelar el constructo de retroalimentación en torno a dimensiones y sus indicadores surgidas desde la conceptualización teórica y la validación.

Dentro de cada uno de los autores revisados, es posible encontrar aspectos de la retroalimentación que son comunes entre sí, ya sea porque algunos toman como referencia los hallazgos encontrados por otros, o por similitudes observadas entre los estudios que involucran aspectos teóricos y empíricos, donde se proponen discusiones, guías o recomendaciones.

Es así como se levanta una propuesta de constructo que se define como:

Información entregada al estudiante que tiene el objetivo de mejorar el aprendizaje, con el fin de acortar la distancia entre el desempeño realizado y el objetivo a alcanzar, focalizada en la tarea, debiendo ser prospectiva y desarrollando la autorregulación en el estudiante, considerando aspectos valorativos. (Tunstall y Gipps, 1996; Hattie y Timperley, 2007; Shute, 2008; Brookhart, 2008; Wiliam, 2009 y Heargraves 2013)

Además, se proponen las siguientes dimensiones:

Dimensión 1: Retroalimentación centrada en la tarea (Tunstall y Gipps, 1996; Hattie y Timperley, 2007; Brookhart, 2008; Shute, 2008; Heargraves, 2013)

Varios de los autores reconocen que la retroalimentación debe estar centrada en aspectos de la tarea, aunque estos pueden ser diversos, ya que cuando está centrada en ella, la información entregada permite que el estudiante pueda reconocer los errores, comprender aquello que no entendió y rehacer, pudiendo avanzar hacia el siguiente paso.

Dimensión 2: Retroalimentación prospectiva (Tunstall y Gipps, 1996; Hattie y Timperley, 2007; Wiliam, 2009; Shute, 2008; Evans, 2013; Heargraves, 2013)

Otro de los aspectos relevantes de la retroalimentación, es que esta permita que el estudiante no solo pueda resolver la o las tareas asociadas a un objetivo de aprendizaje, identificando en que se equivocó, sino que pueda recibir comentarios que le permitan crear andamiajes y poder transferir lo aprendido. Es un aspecto que busca centrarse en el aprendizaje.

Dimensión 3: Retroalimentación promotora de la autorregulación (Tunstall y Gipps, 1996; Wiliam, 2009; Evans, 2013; Hattie y Timperley, 2007; Brookhart, 2008)

Aunque el objetivo central de la retroalimentación es la mejora de los aprendizajes, es primordial que el estudiante sea capaz de regular, decidir y monitorear sus acciones para alcanzar el objetivo de aprendizaje, que sea un sujeto activo y no solo un receptor de lo que otro le entrega, fomentando su independencia y autonomía.

Dimensión 4: Retroalimentación valorativa (Tunstall y Gipps, 1996; Hattie y Timperley, 2007; Shute, 2008; Brookhart, 2008; Hargraves, 2013)

Si bien la retroalimentación centrada en el estudiante posee aspectos negativos y no es aquella que genera aprendizaje, si se reconoce que es relevante para generar motivación y mejorar la autoestima, pues hay aspectos cognitivos de la retroalimentación, pero también emocionales que ayudan a establecer un ambiente positivo. También involucra conocer las características del aprendiz e incluso considera el tono en que deben ser entregados los comentarios.

Además, se proponen dos subdimensiones para cada una de las dimensiones presentadas:

Dimensión 1: Retroalimentación centrada en la tarea. Subdimensión 1: Retroalimentación centrada en atributos conceptuales de la tarea, Subdimensión 2: Retroalimentación centrada en atributos procedimentales de la tarea.

Dimensión 2: Retroalimentación prospectiva. Subdimensión 1: Retroalimentación promotora de estrategias de aprendizaje, Subdimensión 2: Retroalimentación promotora de transferencia de aprendizaje.

Dimensión 3: Retroalimentación promotora de autorregulación. Subdimensión 1: Retroalimentación centrada en la toma de decisiones, Subdimensión 2: Retroalimentación centrada en prácticas de monitoreo.

Dimensión 4: Retroalimentación valorativa. Subdimensión 1: Retroalimentación valorativa positiva, Subdimensión 2: Retroalimentación valorativa negativa.

Por último, se presentan los indicadores formulados para cada una de las dimensiones y subdimensiones:

Dimensión 1: Retroalimentación centrada en la tarea

Subdimensión 1: Retroalimentación centrada en atributos conceptuales de la tarea

Indicadores:

- Identifica los errores de contenido presentes en la tarea realizada.
- Compara los errores de contenido identificados respecto del desempeño esperado.
- Resuelve los errores de contenido presentes en la tarea.

Subdimensión 2: Retroalimentación centrada en atributos procedimentales de la tarea

Indicadores:

- Identifica los errores procedimentales presentes en la tarea realizada.
- Compara los errores de procedimentales identificados respecto del desempeño esperado.
- Resuelve los errores procedimentales presentes en la tarea.

Dimensión 2: Retroalimentación prospectiva

Subdimensión 1: Retroalimentación promotora de estrategias de aprendizaje

Indicadores:

- Analiza la tarea distinguiendo los diferentes aspectos que la componen.
- Relaciona los diferentes aspectos identificados en la tarea.
- Identifica la estrategia que le permite resolver la tarea.

Subdimensión 2: Retroalimentación promotora de transferencia de aprendizaje

Indicadores:

- Diseña una estrategia de resolución para la tarea.
- Transfiere la estrategia aprendida que le permite resolver la tarea.

Dimensión 3: Retroalimentación promotora de la autorregulación

Subdimensión 1: Retroalimentación centrada en la toma de decisiones

Indicadores:

- Identifica los pasos que le permiten llegar a la solución de la tarea.
- Evalúa sobre las decisiones más adecuadas según el objetivo de la tarea.
- Resuelve la tarea considerando diferentes perspectivas de contenido y procedimientos.

Subdimensión 2: Retroalimentación centrada en prácticas de monitoreo

Indicadores:

- Identifica aquellos aspectos de la tarea que no pudo resolver en una primera instancia.
- Contrasta la resolución de la tarea con las indicaciones recibidas.
- Evalúa cada una de las etapas realizadas para resolver la tarea.

Dimensión 4: Retroalimentación valorativa

Subdimensión 1: Retroalimentación valorativa positiva

Indicadores

- Transmite comentarios positivos al estudiante que le permite abordar de buena manera la resolución de la tarea.
- Promueve reflexiones que posibilitan una acción positiva por parte del estudiante.

Subdimensión 2: Retroalimentación valorativa negativa

Indicadores

- Transmite comentarios negativos al estudiante que le impiden abordar de buena manera la resolución de la tarea.
- Transmite información que dificulta la reflexión del estudiante para una acción positiva.

A continuación, se presenta una tabla:

Tabla I: Modelamiento constructo de retroalimentación.

Nº	DIMENSIONES	SUBDIMENSIÓN	INDICADORES
1	Retroalimentación centrada en la tarea	Retroalimentación centrada en atributos conceptuales de la tarea	Identifica los errores de contenido presentes en la tarea realizada.
			Compara los errores de contenido identificados respecto del desempeño esperado.
			Resuelve los errores de contenido presentes en la tarea.
		Retroalimentación centrada en atributos procedimentales de la tarea	Identifica los errores procedimentales presentes en la tarea realizada.
			Compara los errores procedimentales identificados respecto del desempeño esperado.
			Resuelve los errores procedimentales presentes en la tarea.
2	Retroalimentación prospectiva	Retroalimentación promotora de estrategias de aprendizaje	Analiza la tarea distinguiendo los diferentes aspectos que la componen.
			Relaciona los diferentes aspectos identificados en la tarea.
			Identifica la estrategia que le permite resolver la tarea.
		Retroalimentación promotora de transferencia de aprendizaje	Diseña una estrategia de resolución para la tarea.
			Transfiere la estrategia aprendida que le permite resolver la tarea
3	Retroalimentación promotora de la autorregulación	Retroalimentación centrada en la toma de decisiones	Identifica los pasos que le permiten llegar a la solución de la tarea.
			Evalúa sobre las decisiones más adecuadas según el objetivo de la tarea.
			Resuelve la tarea considerando

			diferentes perspectivas de contenido y procedimientos.
		Retroalimentación centrada en prácticas de monitoreo.	Identifica aquellos aspectos de la tarea que no pudo resolver en una primera instancia.
			Contrasta la resolución de la tarea con las indicaciones recibidas.
			Evalúa cada una de las etapas realizadas para resolver la tarea.
4	Retroalimentación valorativa	Retroalimentación valorativa positiva	Transmite comentarios positivos al estudiante que le permite abordar de buena manera la resolución de la tarea.
			Promueve reflexiones que posibilitan una acción positiva por parte del estudiante.
		Retroalimentación valorativa negativa	Transmite comentarios negativos al estudiante que le impiden abordar de buena manera la resolución de la tarea.
			Transmite información que dificulta la reflexión del estudiante para una acción positiva.

Objetivo 2: Validar las dimensiones del constructo de retroalimentación y sus indicadores para operacionalizarlas dentro del proceso evaluativo de los aprendizajes.

A) Validación de contenido por jueces expertos.

A continuación, se presenta la validación de contenido, a partir del puntaje de corte establecido: cuatro de cinco jueces expertos para ser considerado válido, tres de cinco jueces expertos, validado con objeción, dos de tres jueces expertos, no validado.

a) Dimensión 1: Retroalimentación centrada en la tarea.

Subdimensión1.1: Retroalimentación centrada en atributos conceptuales de la tarea.

Indicador 1: Identifica los errores de contenido presentes en la tarea realizada.
Este indicador es validado por los cinco jueces expertos, se presenta una objeción en el criterio de claridad presentado por el juez 3. Se realizan tres observaciones en torno a:

denominar errores conceptuales y establecer si el estudiante realiza la acción del indicador después de recibir observaciones por el docente; la segunda es respecto de quien identifica los errores, si docente o estudiante y por último denominar contenido por contenido declarativo y error de contenido por error conceptual.

El indicador es validado con la sugerencia de cambiar “errores de contenido” por errores conceptuales.

Indicador 2: Compara los errores de contenido identificados respecto del desempeño esperado.

Este indicador es validado por los cinco jueces expertos, se presenta una objeción en el criterio de claridad presentado por el juez 3. Se realizan dos observaciones iguales a las anteriores que refieren al cambio de error de contenido por error conceptual y denominar contenido por contenido declarativo y error de contenido por error conceptual.

El indicador es validado, con la sugerencia de cambiar “errores de contenido” por errores conceptuales.

Indicador 3: Resuelve los errores de contenido presentes en la tarea.

Este indicador es validado por los cinco jueces expertos, se presenta una objeción en el criterio de claridad presentado por el juez 3. Se realizan tres observaciones en torno a: utilizar rectificar o modificar en vez de resolver; la segunda es respecto de denominar contenido por contenido declarativo y error de contenido por error conceptual y por último, dudas en relación a quien ejecuta el indicador, si estudiante o docente.

El indicador es validado con la sugerencia de cambiar “resuelve” por rectifica y también con la sugerencia de cambiar “errores de contenido” por errores conceptuales.

Subdimensión1.2: Retroalimentación centrada en atributos procedimentales de la tarea.

Indicador 1: Identifica los errores procedimentales presentes en la tarea realizada.

Este indicador es validado por los cinco jueces expertos, no se presenta ninguna objeción en los criterios de validación. Se realiza una observación en torno a: definición de error procedimental.

El indicador es validado.

Indicador 2: Compara los errores procedimentales identificados respecto del desempeño esperado.

Este indicador es validado por cuatro de los jueces expertos, es objetado en el criterio de claridad y pertinencia por el juez 1. Se realiza una observación en torno a la pertinencia del contexto en que se presenta.

El indicador es validado.

Indicador 3: Resuelve los errores procedimentales presentes en la tarea.

Este indicador es validado por los cinco jueces expertos, no se presenta ninguna objeción en los criterios de validación. Se realizan dos observaciones en torno a: definición de error procedimental, utilizar rectificar o modificar en vez de resolver y dudas en relación a quien ejecuta el indicador, si estudiante o docente.

El indicador es validado con la sugerencia de cambiar “resuelve” por rectifica.

En esta subdimensión se realiza una observación por el juez 2, respecto de la posibilidad de elaboración de un cuestionario, considerar que lo conceptual y procedimental se puede preguntar en un mismo ítem.

b) Dimensión 2: Retroalimentación prospectiva.

Subdimensión 2.1: Retroalimentación promotora de estrategias de aprendizaje.

Indicador 1: Analiza la tarea distinguiendo los diferentes aspectos que la componen.

Este indicador es validado por los cinco jueces expertos, se presenta una objeción en el criterio de claridad por el juez 2. Se realiza una observación en torno a: especificar cuáles son los “diferentes aspectos”.

El indicador es validado con la sugerencia de especificar los aspectos a los que se puede referir.

Indicador 2: Relaciona los diferentes aspectos identificados en la tarea.

Este indicador es validado por dos de los cinco jueces expertos, tres de ellos lo objetan en su claridad y en su pertinencia. Se realizan dos observaciones en torno a: el indicador está contenido en el anterior y a la relatividad presentada por el verbo relacionar pues no queda claro desde que perspectiva se aborda.

El indicador no es validado.

Indicador 3: Identifica la estrategia que le permite resolver la tarea.

Este indicador es validado por tres de los cinco jueces expertos, dos de ellos presentan dos objeciones, el juez 2 respecto del criterio de claridad y el juez 5 en el criterio de pertinencia. Se realizan dos observaciones en torno a: modificar el verbo identificar por recomendar, en el caso de que el indicador responda al docente y a modificar la identificación de estrategia por evaluación de estrategia, considerando los indicadores anteriores de relación y análisis.

El indicador es validado con objeción, se sugiere modificar “identificar la estrategia” por evaluar la estrategia.

Subdimensión 2.2: Retroalimentación promotora de transferencia de aprendizaje.

Indicador 1: Diseña una estrategia de resolución para la tarea.

Este indicador es validado por tres de los cinco jueces expertos, dos de ellos presentan objeciones, el juez 1 respecto del criterio de claridad y pertinencia y el juez 2 respecto de ambos criterios. El juez 1 presenta una observación en torno a que el indicador no refiere a la transferencia de aprendizaje. El juez 2 presenta una observación en torno a que el docente debe entregar lineamientos sobre la estrategia, no la estrategia.

El indicador es validado con objeción.

Indicador 2: Transfiere la estrategia aprendida que le permite resolver la tarea.

Este indicador no es validado por ninguno de los cinco jueces expertos. El juez 4 lo valida en pertinencia, pero no en claridad. Tres de los jueces presentan observaciones. El juez 2

presenta una observación en torno a: el propósito del indicador. El juez 4 presenta una observación en torno a: objetividad del verbo del indicador y como puede ser medido. El juez 5 presenta una observación en torno a: el nivel taxonómico del verbo, se plantea la reflexión sobre la equivalencia de la transferencia en relación a la aplicación y a la creación. Se sugiere modificar el verbo por uno que se sitúe en un nivel cognitivo. El indicador no es validado.

c) Dimensión 3: Retroalimentación promotora de la autorregulación.

Subdimensión 3.1: Retroalimentación centrada en la toma de decisiones.

Indicador 1: Identifica los pasos que le permiten llegar a la solución de la tarea.

Este indicador es validado por cuatro de los cinco jueces expertos. El juez 1 no presenta información sobre el indicador. El juez 4 lo valida en claridad, pero no en pertinencia. Presenta una observación en torno a: la pertinencia del indicador para la dimensión anterior.

El indicador es validado.

Indicador 2: Evalúa sobre las decisiones más adecuadas según el objetivo de la tarea.

El indicador es validado por tres de los jueces expertos. El juez 5 lo valida en su claridad y pertinencia, pero el juez 3 y 4 solo lo validan en su pertinencia y no en su claridad. Cuatro de los jueces presentan observaciones. El juez 1 presenta una observación en torno a: la imprecisión del “evaluar” en el contexto que se plantea. El juez 2 presenta una observación en torno a: la perspectiva de quien ejecuta el indicador, si es el estudiante es pertinente y sugiere modificarlo en su claridad. El juez 3 presenta una sugerencia sobre la eliminación de la palabra “sobre” del indicador. El juez 4 presenta una observación en torno a: redacción del indicador.

El indicador es validado con objeción y se sugiere modificar con la eliminación de la palabra “sobre”.

Indicador 3: Resuelve la tarea considerando diferentes perspectivas de contenido y procedimientos.

El indicador es validado por tres de los cinco jueces expertos. El juez 2 no lo valida y presenta una observación en torno a: la perspectiva de quien lo ejecuta, si es el estudiante, debe quedar especificado en la propuesta.

El indicador es validado con objeción.

Subdimensión 3.2: Retroalimentación centrada en prácticas de monitoreo.

Indicador 1: Identifica aquellos aspectos de la tarea que no pudo resolver en una primera instancia.

El indicador es validado por los cinco jueces expertos. No presenta ninguna observación.

El indicador es validado.

Indicador 2: Contrasta la resolución de la tarea con las indicaciones recibidas.

El indicador es validado por cuatro de los cinco jueces expertos. El juez 2 no lo valida y presenta una observación en torno a: si las indicaciones recibidas son de la retroalimentación o a un momento anterior.

El indicador es validado.

Indicador 3: Evalúa cada una de las etapas realizadas para resolver la tarea.

El indicador es validado por cuatro de los cinco jueces expertos. El juez 1 no lo valida. No se presentan observaciones.

El indicador es validado.

d) Dimensión 4: Retroalimentación valorativa.

Subdimensión 4.1: Retroalimentación valorativa positiva

Indicador 1: Transmite comentarios positivos al estudiante que le permite abordar de buena manera la resolución de la tarea.

El indicador es validado por tres de los cinco jueces expertos. El juez 3 y 5 lo validan en su pertinencia, pero no en claridad. El juez 3 realiza una observación en torno a: el adjetivo “positivo” es amplio permitiendo interpretaciones, se hace la sugerencia de especificar. El juez 5 presenta una observación en torno a: el cambio de verbo, de transmitir a comunicar, también se alude a modificar la expresión “de buena manera” por eficaz.

El indicador es validado con objeción con la sugerencia de especificar el adjetivo “positivo”, modificar el verbo transmitir por comunicar y la expresión “de buena manera” por eficaz.

Indicador 2: Promueve reflexiones que posibilitan una acción positiva por parte del estudiante.

El indicador es validado por tres de los cinco jueces expertos. El juez 3 y 5 lo validan en su pertinencia, pero no en claridad. El juez 3 realiza la misma observación y sugerencia respecto del adjetivo “positivo”. El juez 5 presenta una observación en torno a: el propósito de la acción positiva, sugiere declararlo para que no sea relativo.

El indicador es validado con objeción con la sugerencia de especificar el adjetivo “positivo” y declarar el propósito de la acción positiva.

En esta subdimensión se realiza una observación por el juez 2 que apunta a la elaboración de más indicadores, pues considera que dos son insuficientes.

Subdimensión 4.2: Retroalimentación valorativa negativa

Indicador 1: Transmite comentarios negativos al estudiante que le impiden abordar de buena manera la resolución de la tarea.

El indicador es validado por dos de los jueces expertos. El juez 1 no lo valida y presenta una observación en torno a: lo inadecuado de transmitir comentarios de índole negativa.

El juez 3 y 5 lo validan en su pertinencia, pero no en claridad. El juez 3 presenta una observación en torno a: el adjetivo “negativo” es interpretable. El juez 5 presenta una

observación en torno a: el propósito de la acción negativa, sugiere declararlo para que no sea relativo.

El indicador no es validado, pero al ser validado en su pertinencia se sugiere considerarlo acogiendo las observaciones presentadas.

Indicador 2: Transmite información que dificulta la reflexión del estudiante para una acción positiva.

El indicador es validado por tres de los jueces expertos. El juez 3 y 5 lo validan en su pertinencia, pero no en claridad. El juez 4 presenta una observación en torno a: ambos indicadores podrían fusionarse en uno. El juez 3 presenta una observación en torno a: el adjetivo “positivo” es interpretable. El juez 5 presenta una observación en torno a: el propósito de la acción positiva, sugiere declararlo para que no sea relativo.

El indicador es validado con objeción, con la sugerencia de no dejar a interpretación el adjetivo positivo.

En esta subdimensión se realiza una observación por el juez 2 que apunta a la elaboración de más indicadores, pues considera que dos son insuficientes.

A continuación, se presenta una tabla con los resultados de la validación:

Tabla II: Validación de indicadores.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR	VALIDACIÓN
Dimensión 1	Subdimensión 1.1	Indicador 1	Validado
		Indicador 2	Validado
		Indicador 3	Validado
	Subdimensión 1.2	Indicador 1	Validado
		Indicador 2	Validado
		Indicador 3	Validado
Dimensión 2	Subdimensión 2.1	Indicador 1	Validado
		Indicador 2	No Validado
		Indicador 3	Validado con objeción
	Subdimensión 2.2	Indicador 1	Validado con objeción
		Indicador 2	No Validado
Dimensión 3	Subdimensión 3.1	Indicador 1	Validado
		Indicador 2	Validado con objeción
		Indicador 3	Validado con objeción
	Subdimensión 3.2	Indicador 1	Validado
		Indicador 2	Validado
		Indicador 3	Validado
Dimensión 4	Subdimensión 4.1	Indicador 1	Validado con objeción
		Indicador 2	Validado con objeción
	Subdimensión 4.2	Indicador 1	No Validado
		Indicador 2	Validado con objeción

Respecto de la Dimensión 1, Retroalimentación centrada en la tarea, es posible validarla pues ambas subdimensiones 1.1, Retroalimentación centrada en atributos conceptuales de la tarea y 1.2, Retroalimentación centrada en atributos procedimentales de la tarea, fueron validadas en su totalidad, a partir de los indicadores validados.

Respecto de la Dimensión 2, Retroalimentación prospectiva, es posible validar la subdimensión 2.1, Retroalimentación promotora de estrategias de aprendizaje, pues se validaron dos de los tres indicadores presentados, uno de ellos con objeción. La subdimensión 2.2, Retroalimentación promotora de transferencia de aprendizaje, no es validada, pues solo uno de sus dos indicadores es validado; en este caso se sugiere mejorar el indicador validado con objeción y proponer nuevos indicadores, con el objetivo de mantener la Dimensión 2, pues enriquece el constructo.

Respecto de la Dimensión 3, Retroalimentación promotora de la autorregulación, es posible validarla pues ambas subdimensiones 3.1, Retroalimentación centrada en la toma de decisiones y 3.2, Retroalimentación centrada en prácticas de monitoreo fueron validadas en su totalidad, a partir de los indicadores validados, donde dos fueron validados con objeción.

Respecto de la Dimensión 4, Retroalimentación valorativa, es posible validar la subdimensión 4.1, Retroalimentación valorativa positiva, pues se validaron con objeción los dos indicadores presentados aceptando las sugerencias de mejora. La subdimensión 4.2, Retroalimentación valorativa negativa, no es validada, pues solo uno de sus indicadores es validado con objeción, que se sugiere ser mejorado y se propone elaborar nuevos indicadores, con el objetivo de mantener la Dimensión 4, pues enriquece el constructo.

B) Aproximaciones de los estudiantes respecto del constructo de retroalimentación y sus dimensiones.

A continuación, se presentan los hallazgos encontrados, a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a tres estudiantes de cuarto año medio. Para facilitar la lectura y resguardar la confidencialidad, se presentarán como Entrevistada 1 (E1), Entrevistado 2 (E2) y Entrevistada 3 (E3), según corresponda.

Se presentan organizados por concepto de retroalimentación y formas de retroalimentar y las dimensiones propuestas: Retroalimentación centrada en la tarea, Retroalimentación prospectiva, Retroalimentación promotora de la autorregulación y Retroalimentación valorativa.

a) Concepto de retroalimentación y formas de retroalimentar

En relación al concepto de retroalimentación, los estudiantes presentan semejanzas en sus respuestas que aluden a la retroalimentación como una revisión, que entrega información, que es para la mejora y que apunta a los errores.

Sobre la revisión relatan, *“Como una corrección” (E 1), (...) al entregárselo, ellos, bueno lo revisan” (E 2), (...) después de que tú realizas una evaluación te la corrigen” (E 3),*

respecto de la entrega de información refieren, “(...) sino como dando consejos o cositas que faltaron” (E 1), respecto de la mejora, “(...), ya, teniai eso malo y lo puedes mejorar de tal y tal manera” (E 1), “(...) y me entregan como lo que en los aspectos en lo que yo podría mejorar” (E 2), “(...) y cómo puedes mejorarla” (E 3), respecto del apunte a los errores señalan, “ (...) como en que yo me equivoqué” (E 2), “(...) y te dicen las cosas que tienes mal” (E 3).

Respecto de las formas de retroalimentar, se observan semejanzas que coinciden en que esta depende del docente, pero también surgen particularidades, como referencias al modo de retroalimentar, en torno al cómo hacerlo, donde aparece una observación positiva sobre la tarea y después una observación que apunta al error y también si es escrito y oral, por último, se ven apreciaciones sobre la efectividad, observándose que pareciera ser más efectivo el modo oral y una descripción detallada.

En relación a la dependencia del docente señalan, “(...)o sea como la experiencia entre profes, porque, no sé, siento que tengo profes que primero me dicen todo lo bueno que me salió y después me dicen lo malo y tengo profes que van directo como al grano diciéndome como lo malo de una, así sin tanto cariño y después me dicen cómo mejorarlo” (E 1), “(...) o sea igual depende como de cada profe” (E 2), “Yo noto que hay varios profesores que retroalimentan de diferentes formas” (E 3); respecto del modo de retroalimentar, el cómo, si es escrito u oral, aparece, “(...) hay algunos profes que retroalimentan como escribiéndote una notita al lado y poniéndote como, sería bueno que mejoraras este aspecto... y hay otros profesores que también te ponen una notita, pero te ponen lo que deberías poner... yo creo que las retroalimentaciones también pueden ser verbales, en el fondo como en la clase” (E 2), “(...) hay muchos que lo hacen muy detalladamente” (E 3); sobre la efectividad se relata, “(...) yo creo que las retroalimentaciones también pueden ser como verbales, porque muchas veces uno entiende más así , o sea en el fondo porque te está explicando cómo directamente en que te equivocaste , señalándote las áreas como que podis mejorar y si te queda alguna duda la respondis ahí mismo”, “(...)hay muchos que lo hacen muy detalladamente y yo encuentro que eso es como lo, no sé si decirlo que bien, pero son los que al final funcionan mejor” (E 3).

b) Dimensión 1: Retroalimentación centrada en la tarea

En relación a la retroalimentación centrada en la tarea, los estudiantes la valoran de manera positiva, pues entrega información para mejorar y también revelan particularidades respecto del reconocimiento del error y el aprendizaje que surge de él, la necesidad de retroalimentar y de la eficacia asociada a comentarios relevantes para el estudiante.

Sobre la valoración positiva acotan; “No sé.... es que a mí me encanta que me den retroalimentación... la aprecio caleta” (E 1), “(...) yo creo que, o sea por lo menos pa’ mí la retroalimentación es súper importante, yo creo que como un punto vital dentro de lo que es la enseñanza” (E 2), “(...)a mí me importa mucho igual lo que es la retroalimentación” (E 3), respecto de la entrega de información para la mejora señalan; “(...) y la

retroalimentación me ayuda a saber cómo puedo mejorar aún más... como seguir avanzando... porque sin eso no mejoraría nunca poh" (E 1), "(...) pero normalmente las retroalimentaciones apuntan a mejorar cada vez más el trabajo" (E 2), sobre los errores refieren ; "(...)porque en general me gusta saber en qué me equivoqué para no volverlo a hacer... y uno aprende del error" (E 3), sobre la necesidad de retroalimentar relevan; "(...) primero encuentro que la retroalimentación es muy necesaria" (E 2), por último, sobre la eficacia se presenta; "(...)pero de repente me pasa que con algunas materias, cuando la retroalimentación no está bien hecha, no la encuentro tan necesaria, como que si me mandan una retroalimentación con una observación y que son como faltas de ortografía y nada más, es como, no sé, como que no sirve de mucho" (E 2).

También se observa que la retroalimentación centrada en la tarea permite darse cuenta de que existe un potencial desconocido de aprendizaje, carente de límites y que la retroalimentación ayuda al avance a través del direccionamiento, también se observan particularidades en relación a formas de retroalimentar que apuntan a una retroalimentación con observaciones sobre lo que estuvo bien realizado y en forma posterior un comentario sobre lo que se debe mejorar y también una retroalimentación solo sobre lo que se debe mejorar. Por otro lado, se explicita que parecen haber modos de retroalimentar que son iguales para una asignatura y que debe haber una adaptación del docente hacia el alumno.

Respecto del potencial desconocido de aprendizaje se señala; *"Hay veces que descubro que puedo dar mucho más de lo que yo tenía pensado... y descubro que, que yo creía que tenía como un límite, pero no era ese límite, sino que podía avanzar mucho más... antes de llegar como a un "límite"... y que puedo seguir desarrollándolo desde otro ángulo y avanzar aún más" (E 1), "(...)puedo descubrir como nuevos métodos de cómo hacer mi trabajo, como una forma distinta de cómo lo estaba haciendo" (E 2), sobre el direccionamiento se presenta; "(...)como que me centro en pensar como la tarea, de solo verlo, como de un solo punto de vista, como bueno o malo y con la retroalimentación me fijo que hay como una variedad de puntos de vistas para ver un tema, un problema... podrías guiarlo por tal camino" (E 1), y en las formas de retroalimentar se observa; "(...) como que he sentido dos formas de retroalimentar, esto de decir primero todo lo bueno que tengo... destacándome las cosas buenas y después va a , pero le faltó esto y esto otro en tal ejercicio... creo que está como esa forma de decir todo lo bueno , un pero y después algo más... creo que está la otra que es "más directa"... , me pasa hartito en inglés , que la miss va y me pone al tiro como , en vez de ponerme como lo bueno que tenía, me dice, ya tal y tal palabra está mal pronunciada , me pone la pronunciación, o la gramática está mal en tal punto y chao". (E 1), "(...) como que en las retroalimentaciones que hemos tenido nosotros, son como siempre por el mismo hilo por ejemplo, no sé, un ejemplo, en historia son los comentarios que te ponen al ladito, así un comentario, pero en el fondo, como que dentro de una misma tarea, yo he notado que siempre es como la misma retroalimentación para una tarea en específica" (E 2), "(...) depende del alumno... y el profesor tiene que saber cómo explicarte a ti de la forma en la que tú puedes aprender" (E 3).*

c) Dimensión 2: Retroalimentación prospectiva

En relación a la retroalimentación prospectiva se considera el rol del docente como relevante, una necesidad de orientación y también particularidades respecto de la entrega de información sobre la solución de una tarea versus la entrega de información que oriente sobre la resolución de la tarea.

En torno al rol relevante del docente se explicita; *“(...) o sea siempre que tengo un profe diciéndome, ni siquiera diciéndome la tarea entre a, sino como una guía o una orientación o saber que está ahí, a mí me hace sentir mucho mejor y siento que aprendo mejor... y cada vez que los profes nos hacen, no sé , nos guían como, ya... partamos desde esta base, con esta visión, podrías tomar este camino , vamos avanzando un poquito más... los profes ayudan a eso, entonces partir un poquito más adelante siempre”* (E 1), *“(...)y que cuando el profe te va como orientando y como que te ayuda a construir tu trabajo, se hace más fácil y se hace un poco más entendible”* (E 2), *“(...)que es como paso a paso, que los profesores con sus orientaciones como que te acompañan en tu aprendizaje”* (E 3).

Sobre la necesidad de orientación se señala; *“(...) yo lo veo como una carrera el aprender, de qué , muchas personas parten como...ya... todos partimos en la misma línea, que es como sin saber nada y sin nadie que nos guíe”* (E 1), *“(...) porque de repente, cuando parto un trabajo sin como una guía o empiezo el trabajo así y le doy, le doy no más y muchas veces no sé cómo, no sigo la misma línea que el profesor quiere que siga o me desvío o muchas veces no entiendo”* (E 2).

Respecto de la entrega de información sobre la solución de una tarea versus la entrega de información que oriente sobre la resolución de la tarea se plantea una preferencia a la entrega de una orientación más que de una solución; *“A mí me acomoda más que me den el lugar específico, como, en esta oración te equivocaste y replantéalo, pero no que me dé la solución”* (E 1) , *“(...) porque así aprendo como hacerlo porque no me sirve que me den la respuesta, si en el fondo, o sea , me sirve, claro, porque me va a ir mejor siguiendo la respuesta poh, pero no me sirve porque no aprendo... yo necesito aprender de cierta forma, como si me dan una orientación, aprender a hacerlo.”* (E 2), *“Encuentro que es mejor que decir la respuesta, cien por ciento, las orientaciones... a mí me pasa mucho que yo hago ayudantía académica y cuando le digo a unas chiquillas, si les digo la respuesta se le olvida a veces, como que se le va y no sabe cómo hacerlo de nuevo, pero prefiero como decirle cómo podría hacerlo, cómo ella podría pensarlo y así ellas lo aprenden mejor, entonces mejor la orientación que cualquier otra cosa”* (E 3).

También se observan otros hallazgos particulares en relación a la transferencia del aprendizaje, de que es posible, que está asociada a las áreas comunes entre asignaturas o dentro de ellas y que surge cuando hay un aprendizaje significativo.

Sobre la posibilidad de que exista se observa; *“Es lo esperado, es lo que uno espera...pero a veces, bueno, así como en el contexto que estamos viviendo hoy en día, a mí me pasa que, que hay veces que no, hay veces que sí”* (E 3).

En torno a la relación entre áreas comunes entre asignaturas o dentro de ellas, se plantea; *“Depende si son más o menos de la misma área, sí, porque, en general, si me retroalimentan en lenguaje por , no sé , gramática , yo comprendo que en historia también tengo que tener ojo en la gramática , porque son más o menos similares las materias en sí... y como inglés también se ocupa harto la gramática , sé que si estoy teniendo mala la gramática en español, obviamente en inglés también la voy a tener muy fallá”* (E 1), *“(...)si al final es el mismo profesor, la misma asignatura y el mismo alumno , si están retroalimentando es para que lo utilices después, es lo mismo, en la misma área.”* (E 3).

Del aprendizaje significativo se refiere; *“(...) porque hice otro ensayo y en el fondo como todas estas cosas que voy aprendiendo, y que me quedan como aprendidas, en el fondo me quedan como bien aprendidas, yo las uso como en los siguientes trabajos.”* (E 2)

d) Dimensión 3: Retroalimentación promotora de la autorregulación

En relación a la retroalimentación promotora de la autorregulación surgen algunas divergencias respecto de la generación de autonomía que se puede adquirir, se observa que el rol del docente sigue siendo importante, vinculado a aspectos de seguridad y del rol orientador que desempeña, pero a la vez, también es posible que el alumno genere independencia de él, a través de la retroalimentación y que hay un componente propio (del estudiante) que impulsa este cambio.

Respecto del rol del docente se señala; *“(...) porque por lo menos a mí me da mucha seguridad, yo soy súper insegura con el aprendizaje, entonces si a mí los profes , no están como constantemente diciéndome, ya vas bien... y decirle ya profe, esto es lo que hice y el profe me lo revisa y me dice que está bien y que está mal y cómo puedo mejorarlo aún más , entonces , me permite como tener esa seguridad de qué tengo como a un profe respaldándome en lo que sé”* (E 1), *“(...) creo que más que reemplazar, como independizar el rol del alumno , como que ayuda mucho en la orientación de lo que...para el producto final , yo encuentro que la retroalimentación es una herramienta como muy buena que se puede usar para orientar el trabajo , para corregir errores , para mejorar , pero no se independiza totalmente del profesor porque igual, al ir mejorando el trabajo, surgen más dudas”* (E 2).

Sobre la generación de independencia respecto del docente y del componente propio del estudiante se releva; *“(...) creo que la retroalimentación es como el camino para el desapego..., el desapego a los profes lo encuentro súper importante..., pero al mismo tiempo sé que al final todo depende de mí, que si yo no termino la tarea, el profe no va a poder ni si quiera retroalimentarme”* (E 1), *“(...), va corrigiendo él mismo , no tiene que estar el profe ahí , como ahí , diciéndole al lado de él, como corrija esto a cada rato, sino que con la retroalimentación él se va orientando”* (E 2), *“(...) uno es el que toma la decisión de ir y leer la retroalimentación y tomarla en cuenta y como ejercitarla, el profesor hace su trabajo que es decirla, explicarla y luego uno elige si ser autónomo y tomarla en cuenta y hacerlo o no”* (E 3).

e) Dimensión 4: Retroalimentación valorativa

En relación a la retroalimentación valorativa se presentan hallazgos sobre valoraciones de tipo positiva y valoraciones de tipo negativa, respecto de valoraciones positivas, los estudiantes reconocen que produce satisfacción y motivación para seguir avanzando, relevándose como un aspecto fundamental en la retroalimentación; respecto de las valoraciones negativas, se observan apreciaciones en torno a que en su contexto particular no se da y las relacionan a comentarios sobre errores, pudiendo estos generar frustración, también se refiere que en ambas, las valoraciones positivas y las valoraciones negativas, se distingue un componente emocional.

Sobre las valoraciones positivas respecto de la satisfacción y motivación a seguir avanzando se señala; *“(...) cada vez que el profe XXX me diga que lo escribí bonito y que gracias por escribirlo ordenado, a mí me hace sentir bien” (E 1), “(...)a ver, es como un, no sé, es como un incentivo... , ya que igual como que esta parte la logré, la logré bien y no necesito mejorarla, yo creo que ayuda mucho también como claro en la parte emocional y como a subir el ánimo, y a echarle pa’ delante del alumno” (E 2), “(...) como dije antes, que cuando uno hace una tarea normalmente, uno da su cien por ciento, porque uno quiere que le vaya bien, entonces cuando te lo, te...como que te lo recalcan que lo hiciste bien y como las cosas buenas que hiciste uno se motiva y sigue haciendo las cosas bien... por ejemplo, si uno tiene algo malo , pero el profesor de igual manera como que reconoce algo bueno que hiciste, a uno le dan más ganas de cómo solucionar lo malo que hiciste... entonces yo encuentro que es súper importante y es como súper motivador y como alentador a seguir queriendo aprender... yo encuentro que sería como necesario hacerlo siempre , no de vez en cuando” (E 3).*

Sobre las valoraciones negativas en torno a apreciaciones de ausencia en su contexto refieren; *“(...) porque muchas veces los comentarios no son ni positivos ni negativos... yo personalmente nunca he visto que una retroalimentación, que yo creo que se llama así por algo, más que crítica, sino que retroalimentación, en el fondo nunca ha sido como, en el fondo con comentarios malos, sino que apuntan a que uno mejore” (E 2), “Es que no sé si hay como comentarios negativos que vayan en mala , porque a mí nunca me ha pasado que un profesor haya hecho algo como, decir algo negativo” (E 3).*

Sobre la relación a comentarios sobre errores y la generación de frustración acotan ; *“(...) esos comentarios chiquititos de no, te equivocaste en tal y tal y tal , como muy directo, no sé si es la parte como positiva, me cuesta mucho afrontarlo , pero no sé si es afrontarlo en sí, pero me quedan dando vuelta todo el día... y al final eso no me permite seguir avanzando” (E 1), “(...) pero claramente a veces uno se equivoca y los profesores tienen que decirlo y sí, personalmente a veces uno se siente mal” (E 3).*

En torno al componente emocional que involucran las valoraciones tanto positivas como negativas se aprecia; *“ Creo que depende de cada comentario y de cómo esté en ese momento de que lo recibo , porque hay días en que ando como muy centrada en mí misma, como feliz, como con los chakras alineados , creo que esa es la expresión y cada vez que llega como algo “negativo”, o algo que hice mal , me lo puedo tomar como con*

calma” (E 1), “(...) yo creo que un comentario positivo como, este punto está muy bien hecho, yo creo que como que aporta mucho en el ámbito emocional del alumno... pero por ejemplo, si se usan palabras que sí son, como que en el fondo, como que descalifiquen un poco el trabajo, yo creo que ahí si afectaría” (E 2), “(...) en lo que va la madurez de cada uno y en cómo, como recepcionarlo, más que los positivos, porque yo encuentro que los positivos afectan de igual manera a todas las personas, pero los negativos depende de la persona” (E 3).

6.-DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta parte del estudio se exponen los hallazgos encontrados, al igual que en los resultados, por objetivo y dimensiones.

En el primer objetivo se presentan las modificaciones a los indicadores, subdimensiones y dimensiones surgidas de la validación de contenido de los jueces expertos, con el fin de ajustar cada uno de ellos y así validar y discutir la propuesta de constructo. Primero se expone una tabla con los resultados de la validación y posteriormente una tabla con las modificaciones y ajustes para una mayor claridad.

En el segundo objetivo se presentan las dimensiones y el juicio surgido de la validación de contenido de los jueces expertos, triangulado con los hallazgos de los estudiantes con el fin de contrastar lo evidenciado.

Objetivo1: Modelar el constructo de retroalimentación en torno a dimensiones surgidas de la conceptualización teórica y la validación.

A continuación, se presentan las dimensiones con el juicio del proceso de validación y las variaciones surgidas de este.

Tabla III: Dimensión 1: Retroalimentación centrada en la tarea

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR	VALIDACIÓN
Varios de los autores reconocen que la retroalimentación debe estar centrada en aspectos de la tarea, aunque estos pueden ser diversos, ya que cuando está centrada en ella, la información entregada permite que el estudiante pueda reconocer los errores, comprender aquello que no entendió y rehacer, pudiendo avanzar hacia el siguiente paso.	Retroalimentación centrada en atributos conceptuales de la tarea	Identifica los errores de contenido presentes en la tarea realizada.	Validado
		Compara los errores de contenido identificados respecto del desempeño esperado.	Validado
		Resuelve los errores de contenido presentes en la tarea.	Validado
	Retroalimentación centrada en atributos procedimentales de la tarea	Identifica los errores procedimentales presentes en la tarea realizada.	Validado
		Compara los errores procedimentales identificados respecto del desempeño esperado.	Validado
		Resuelve los errores procedimentales presentes	Validado

		en la tarea.	
--	--	--------------	--

Respecto de esta dimensión, Retroalimentación centrada en la tarea, se realizaron las siguientes sugerencias que modifican algunos aspectos de los indicadores, pero no de las subdimensiones ni de la dimensión. En la primera subdimensión se acepta la sugerencia para modificar “errores de contenido” por “errores conceptuales”, también se acepta la sugerencia de reemplazar “resuelve” por “rectifica” en el indicador 3. En la segunda subdimensión también se acepta reemplazar “resuelve” por “rectifica” en el indicador 3.

En esta dimensión se aceptan las sugerencias para los indicadores, permitiendo que este aspecto del constructo permanezca, quedando de la siguiente manera:

DIMENSIÓN	SUBDIMENSION	INDICADOR
Varios de los autores reconocen que la retroalimentación debe estar centrada en aspectos de la tarea, aunque estos pueden ser diversos, ya que cuando está centrada en ella, la información entregada permite que el estudiante pueda reconocer los errores, comprender aquello que no entendió y rehacer, pudiendo avanzar hacia el siguiente paso.	Retroalimentación centrada en atributos conceptuales de la tarea	Identifica los errores conceptuales presentes en la tarea realizada.
		Compara los errores conceptuales identificados respecto del desempeño esperado.
		Rectifica los errores conceptuales presentes en la tarea.
	Retroalimentación centrada en atributos procedimentales de la tarea	Identifica los errores procedimentales presentes en la tarea realizada.
		Compara los errores procedimentales identificados respecto del desempeño esperado.
		Rectifica los errores procedimentales presentes en la tarea.

Tabla IV: Dimensión 2: Retroalimentación prospectiva

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR	VALIDACIÓN
Otro de los aspectos relevantes de la retroalimentación, es que esta permita que el estudiante no solo pueda resolver la o las tareas asociadas a un objetivo	Retroalimentación promotora de estrategias de aprendizaje	Analiza la tarea distinguiendo los diferentes aspectos que la componen.	Validado
		Relaciona los diferentes aspectos identificados en la tarea.	No Validado
		Identifica la estrategia que	Validado con

de aprendizaje, identificando en que se equivocó, sino que pueda recibir comentarios que le permitan crear andamiajes y poder transferir lo aprendido. Es un aspecto que busca centrarse en el aprendizaje.		le permite resolver la tarea.	objeción
	Retroalimentación promotora de transferencia de aprendizaje	Diseña una estrategia de resolución para la tarea.	Validado con objeción
		Transfiere la estrategia aprendida que le permite resolver la tarea.	No Validado

Respecto de esta dimensión, Retroalimentación prospectiva, se realizaron las siguientes sugerencias que fueron aceptadas y que modifican algunos aspectos de los indicadores y otros que deben ser modificados, ya que una de las subdimensiones presenta dificultades en su validez, afectando la dimensión. En este caso, en la primera subdimensión, respecto del indicador 1, la sugerencia de especificar los diferentes aspectos de la composición de la tarea queda sujeto a la elaboración de futuros ítemes para un instrumento, donde se especifique el aspecto puntual de la tarea, considerando el contenido o procedimiento según la asignatura. El indicador 2 no es validado, presentando objeciones en torno a estar contenido en el indicador anterior y también respecto del verbo “relacionar” por considerarse relativo. Se hace una propuesta para reemplazar el verbo “relacionar” por “evaluar”, con esta modificación el indicador debiese pasar por un nuevo proceso de validación. El indicador 3 es validado con objeción, en este caso se acepta la sugerencia de modificarlo, pero no con la propuesta de los jueces, pues el verbo “evaluar” se propone para el indicador anterior, para este se plantea “determinar”, con esta modificación el indicador debiese pasar por un nuevo proceso de validación.

La segunda subdimensión no es validada por presentar dificultades en los dos indicadores que la componen. El indicador 1 es validado con objeción, pues se hacer referencia a que no habla de “transferencia” y se interpreta que el docente es quien diseña la estrategia, el indicador se mantiene pues apunta a una acción del estudiante. El indicador 2 no es validado pues presenta objeciones respecto de la objetividad para medirlo y el nivel taxonómico, se presenta una propuesta para reemplazar “transferir” por “aplicar”, con esta modificación el indicador debiese pasar por un nuevo proceso de validación.

Las propuestas de modificación de los indicadores se sustentan en la mantención de las subdimensiones y dimensión, pues este aspecto de la retroalimentación se considera como relevante para el aprendizaje, pues apunta al aspecto de adquisición profunda, es decir, de aprendizaje significativo, permitiéndole generar andamiajes y transferencias al estudiante.

Por lo tanto, se permite que este aspecto del constructo permanezca, quedando de la siguiente manera:

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR
Otro de los aspectos relevantes de la retroalimentación, es que esta permita que el estudiante no solo pueda resolver la o las tareas asociadas a un objetivo de aprendizaje, identificando en que se equivocó, sino que pueda recibir comentarios que le permitan crear andamiajes y poder transferir lo aprendido. Es un aspecto que busca centrarse en el aprendizaje.	Retroalimentación promotora de estrategias de aprendizaje	Analiza la tarea distinguiendo los diferentes aspectos que la componen.
		Evalúa los diferentes aspectos identificados en la tarea.
		Determina la estrategia que le permite resolver la tarea.
	Retroalimentación promotora de transferencia de aprendizaje	Diseña una estrategia de resolución para la tarea.
		Aplica la estrategia aprendida que le permite resolver la tarea.

Tabla V: Dimensión 3: Retroalimentación promotora de la autorregulación

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR	VALIDACIÓN
Aunque el objetivo central de la retroalimentación es la mejora de los aprendizajes, es primordial que el estudiante sea capaz de regular, decidir y monitorear sus acciones para alcanzar el objetivo de aprendizaje, que sea un sujeto activo y no solo un receptor de lo que otro le entrega, fomentando su independencia y autonomía.	Retroalimentación centrada en la toma de decisiones.	Identifica los pasos que le permiten llegar a la solución de la tarea.	Validado
		Evalúa sobre las decisiones más adecuadas según el objetivo de la tarea.	Validado con objeción
		Resuelve la tarea considerando diferentes perspectivas de contenido y procedimientos.	Validado con objeción
	Retroalimentación centrada en prácticas de monitoreo.	Identifica aquellos aspectos de la tarea que no pudo resolver en una primera instancia.	Validado
		Contrasta la resolución de la tarea con las indicaciones recibidas.	Validado
		Evalúa cada una de las etapas realizadas para	Validado

		resolver la tarea.	
--	--	--------------------	--

Respecto de esta dimensión, Retroalimentación promotora de la autorregulación, se realizaron las siguientes sugerencias que fueron aceptadas y que modifican algunos aspectos de los indicadores. El indicador 2 presenta objeciones en su claridad, se acepta la sugerencia de modificar la palabra “sobre”. El indicador 3 presenta una observación sobre quien ejecuta la acción, pues hay dudas de la perspectiva de quien lo hace si el docente o el estudiante, como fue mencionado anteriormente, los indicadores de esta dimensión se plantean desde la acción del estudiante, por lo tanto, se mantiene. Los indicadores de la segunda subdimensión son validados, por lo tanto, se mantienen.

En esta dimensión se aceptan las sugerencias para los indicadores, permitiendo que este aspecto del constructo permanezca, quedando de la siguiente manera:

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR
Aunque el objetivo central de la retroalimentación es la mejora de los aprendizajes, es primordial que el estudiante sea capaz de regular, decidir y monitorear sus acciones para alcanzar el objetivo de aprendizaje, que sea un sujeto activo y no solo un receptor de lo que otro le entrega, fomentando su independencia y autonomía.	Retroalimentación centrada en la toma de decisiones.	Identifica los pasos que le permiten llegar a la solución de la tarea.
		Evalúa las decisiones más adecuadas según el objetivo de la tarea.
		Resuelve la tarea considerando diferentes perspectivas de contenido y procedimientos.
	Retroalimentación centrada en prácticas de monitoreo.	Identifica aquellos aspectos de la tarea que no pudo resolver en una primera instancia.
		Contrasta la resolución de la tarea con las indicaciones recibidas.
		Evalúa cada una de las etapas realizadas para resolver la tarea.

Tabla VI: Dimensión 4: Retroalimentación valorativa

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR	VALIDACIÓN
Si bien la retroalimentación centrada en el estudiante posee aspectos negativos y no es aquella que genera aprendizaje,	Retroalimentación valorativa positiva	Transmite comentarios positivos al estudiante que le permite abordar de buena manera la resolución de la tarea.	Validado con objeción
		Promueve reflexiones que posibilitan una acción	Validado con objeción

si se reconoce que es relevante para generar motivación y mejorar la autoestima, pues hay aspectos cognitivos de la retroalimentación, pero también emocionales que ayudan a establecer un ambiente positivo. También involucra conocer las características del aprendiz e incluso considera el tono en que deben ser entregados los comentarios.		positiva por parte del estudiante.	
	Retroalimentación valorativa negativa	Transmite comentarios negativos al estudiante que le impiden abordar de buena manera la resolución de la tarea.	No Validado
		Transmite información que dificulta la reflexión del estudiante para una acción positiva.	Validado con objeción

Respecto de esta dimensión, Retroalimentación valorativa, se realizaron las siguientes sugerencias que fueron aceptadas y que modifican algunos aspectos de los indicadores. En la primera subdimensión, el indicador 1 presenta objeciones en torno al adjetivo “positivo” por considerarlo amplio, esta característica queda sujeta a la elaboración de futuros ítemes para un instrumento, donde se especifique el aspecto puntual del comentario desde la asignatura. También se acepta el cambio del verbo “transmitir” por “comunicar” y la expresión “de buena manera” por “eficaz”. Para el indicador 2 se hace la misma sugerencia de especificar la acción positiva, quedando sujeta esta condición a la elaboración de futuros ítemes para un instrumento.

Se realiza una observación de la insuficiencia de indicadores para la subdimensión, por lo tanto, se presenta un nuevo indicador: “Refuerza de manera positiva las acciones del estudiante respecto de una tarea determinada.” Este debe pasar por un nuevo proceso de validación.

Respecto de la subdimensión 2, el indicador 1 no es validado, presentando objeciones en relación a lo inadecuado de efectuar comentarios negativos, pero los estudios muestran que existen dimensiones valorativas en torno a la aprobación o reprobación de la persona (Tunstall y Gipps, 1996; Hattie y Timperley, 2007; Shute, 2008; Brookhart, 2008; Heargraves, 2013), también se hace una objeción en torno a lo interpretable del adjetivo “negativo”, en este sentido se mantiene el indicador con las sugerencias de especificar el adjetivo negativo pensando en ítemes para un futuro instrumento. También se considera el aporte realizado para el indicador 1 de la primera subdimensión para el verbo “transmitir” por “comunicar” y la expresión “de buena manera” por “eficaz”. El indicador 2 presenta objeciones respecto de la expresión “acción positiva”, considerándola poco específica, en este punto se aplica la consideración para ítemes en un futuro instrumento, también se hace la observación de insuficiencia de indicadores para la subdimensión, por lo tanto, se presenta un nuevo indicador:” Evade reforzar de manera positiva las acciones

del estudiante respecto de una tarea determinada”. Este debe pasar por un nuevo proceso de validación.

Aceptadas las modificaciones para esta dimensión, se permite que este aspecto del constructo permanezca, quedando de la siguiente manera:

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR
Si bien la retroalimentación centrada en el estudiante posee aspectos negativos y no es aquella que genera aprendizaje, si se reconoce que es relevante para generar motivación y mejorar la autoestima, pues hay aspectos cognitivos de la retroalimentación, pero también emocionales que ayudan a establecer un ambiente positivo. También involucra conocer las características del aprendiz e incluso considera el tono en que deben ser entregados los comentarios.	Retroalimentación valorativa positiva	Comunica comentarios positivos al estudiante que le permite abordar eficazmente la resolución de la tarea.
		Promueve reflexiones que posibilitan una acción positiva por parte del estudiante.
		Refuerza de manera positiva las acciones del estudiante respecto de una tarea determinada.
	Retroalimentación valorativa negativa	Comunica comentarios negativos al estudiante que le impiden abordar eficazmente la resolución de la tarea.
		Transmite información que dificulta la reflexión del estudiante para una acción positiva.
		Evade reforzar de manera positiva las acciones del estudiante respecto de una tarea determinada.

Las variaciones surgidas de este modelamiento de constructo, desde una lógica cualitativa, involucró la conformación del constructo a través de la revisión bibliográfica, su operacionalización y la posterior validación de los jueces expertos, respecto de los indicadores, obteniendo dimensiones y subdimensiones que se ratifican y que, por lo tanto, permiten mantener el constructo propuesto en su primera aproximación:

“Información entregada al estudiante que tiene el objetivo de mejorar el aprendizaje, con el fin de acortar la distancia entre el desempeño realizado y el objetivo a alcanzar, focalizada en la tarea, debiendo ser prospectiva y desarrollando la autorregulación en el estudiante, considerando aspectos valorativos”.

Objetivo 2: Validar las dimensiones del constructo de retroalimentación y sus indicadores para operacionalizarlas dentro del proceso evaluativo de los aprendizajes.

Dimensión 1: Retroalimentación centrada en la tarea.

La retroalimentación debe estar centrada en aspectos de la tarea, aunque estos pueden ser diversos, ya que cuando está centrada en ella, la información entregada permite que el estudiante pueda reconocer los errores, comprender aquello que no entendió y rehacer, pudiendo avanzar hacia el siguiente paso.

Respecto de la validación de contenido, esta dimensión es validada en todos sus aspectos: subdimensiones e indicadores que la integran, en relación a los hallazgos encontrados de los estudiantes se encuentran coincidencias sobre que entrega información para mejorar, esto apunta a que efectivamente puede rehacer algo que no comprendió en su totalidad, también, que existe un reconocimiento del error que le permite aprender de él. Como aspectos complementarios, surge una valoración positiva sobre esta retroalimentación y una “necesidad de retroalimentar” que reafirma la relevancia de la retroalimentación dentro del contexto escolar que nace de los actores que reciben la retroalimentación, los estudiantes. Por último, aparece un aspecto relacionado a la “eficacia” de la retroalimentación, asociada a lo que los estudiantes consideran relevante de ser retroalimentado.

Aun así, no se explicitan observaciones en relación a las subdimensiones, como retroalimentación sobre aspectos conceptuales o procedimentales de la tarea, aunque si se vislumbran luces a lo largo del discurso de los estudiantes.

Dimensión 2: Retroalimentación prospectiva.

Permite que el estudiante no solo pueda resolver la o las tareas asociadas a un objetivo de aprendizaje, identificando en que se equivocó, sino que pueda recibir comentarios que le permitan crear andamiajes y poder transferir lo aprendido. Es un aspecto que busca centrarse en el aprendizaje.

Respecto de la validación de contenido, esta dimensión solo es validada en la subdimensión 2.1, Retroalimentación promotora de estrategias de aprendizaje, pues tiene dos de tres indicadores validados, en cambio la subdimension 2.2, Retroalimentación promotora de transferencia de aprendizaje, presenta dificultades, pues solo se valida uno de los dos indicadores que posee, presentándose sugerencias de mejora. En relación a los hallazgos encontrados en los estudiantes aparece el rol del docente como un factor relevante en la entrega y orientación de la retroalimentación, que coincide con los aspectos de identificación del error y la recepción de comentarios que le permitan crear andamiajes y transferir, propuestos en la dimensión. Se enfatiza la “necesidad de orientar” asociada al docente y también sobre cómo se revela una preferencia por la entrega de orientaciones para resolver una tarea, en vez de la entrega de una solución, aspectos que

pueden vincularse a la creación de andamiajes y que afirman esta condición de la retroalimentación prospectiva, desglosada en la subdimensión 2.1 y sus indicadores.

Respecto de la transferencia de aprendizaje, propuesta a partir de la subdimensión 2.2, es interesante observar que a pesar de que no es validada en la validación de contenido, surge de los hallazgos de los estudiantes que está asociada a elementos comunes entre asignaturas y también a elementos comunes dentro de ellas y que efectivamente sucede cuando hay un aprendizaje que es significativo. Dado esto, se hace importante mejorar la subdimensión a partir de las sugerencias, con el fin de que el constructo pueda responder a un aspecto tan relevante como la transferencia de aprendizaje y levantar información en relación a él.

Dimensión 3: Retroalimentación promotora de la autorregulación

Aunque el objetivo central de la retroalimentación es la mejora de los aprendizajes, es primordial que el estudiante sea capaz de regular, decidir y monitorear sus acciones para alcanzar el objetivo de aprendizaje, que sea un sujeto activo y no solo un receptor de lo que otro le entrega, fomentando su independencia y autonomía.

Respecto de la validación de contenido, esta dimensión es validada en sus aspectos centrales: subdimensiones e indicadores, aunque presenta objeciones en dos de sus indicadores; en relación a los hallazgos encontrados de los estudiantes se plantea que el docente aún mantiene un rol relevante, pues sigue siendo el actor que entrega y orienta la retroalimentación, en este sentido, lo encontrado se separa de lo propuesto en la dimensión. Aun así, los estudiantes reconocen que debe haber una desvinculación del docente y desarrollar independencia y autonomía, a partir de la acción de la retroalimentación, pues ésta en sí misma entrega herramientas que el estudiante utiliza para seguir adelante, en este sentido hay una coincidencia con la dimensión, pero también surge que existe un componente que es propio del estudiante y que lo ayuda a generar la autonomía esperada.

Dimensión 4: Retroalimentación valorativa

Si bien la retroalimentación centrada en el estudiante posee aspectos negativos y no es aquella que genera aprendizaje, si se reconoce que es relevante para generar motivación y mejorar la autoestima, pues hay aspectos cognitivos de la retroalimentación, pero también emocionales que ayudan a establecer un ambiente positivo. También involucra conocer las características del aprendiz e incluso considera el tono en que deben ser entregados los comentarios.

Respecto de la validación de contenido, esta dimensión es validada solo en la subdimensión 4.1, Retroalimentación valorativa positiva, con objeciones en sus indicadores, la subdimensión 4.2, Retroalimentación valorativa negativa, no es validada; en relación a los hallazgos encontrados en los estudiantes existen coincidencias con la dimensión sobre la satisfacción y motivación hacia el avance que producen los comentarios positivos y que tienen un impacto en el ámbito emocional del estudiante. Es

necesario explicitar que los estudiantes no refieren haber recibidos comentarios negativos en su contexto escolar y que los asocian a los comentarios sobre errores, lo que implica un desajuste con lo propuesto en la dimensión y en la subdimensión 4.2, aun así, la propuesta de mejora para esta subdimensión se hace necesaria para mantener la dimensión, pues el aspecto valorativo presenta relevancia para los estudiantes y aunque en este contexto no se observan comentarios negativos, se espera que el constructo pueda responder a otros contextos distintos que quizás si los presenten.

7.-LIMITACIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO

Dentro de las limitaciones observadas en el estudio, las principales fueron de carácter metodológico. No fue posible encontrar una investigación sobre el levantamiento de un constructo desde una perspectiva cualitativa y que incluyera la participación de los estudiantes, por lo tanto, la metodología se fue adaptando a la construcción del proyecto y puede presentar imprecisiones.

En relación a la elaboración de las entrevistas, estas presentan ciertos atributos que pudiesen ser mejorados como:

1.-Dado el contexto de pandemia en que estábamos, las entrevistas fueron realizadas desde una plataforma online, restando espontaneidad a los encuentros, esto fue una característica que pudo incidir en la fluidez de la formulación de las preguntas y en las respuestas de los estudiantes. También hubo dificultades en la conexión de internet que influyeron en dos de los estudiantes entrevistados.

2.-Respecto de la generación del guión de preguntas, si bien, fue validado por un docente experto, hubiese sido interesante la participación de estudiantes validadores que no fuesen parte de la muestra, ya que su mirada podría haber generado un vocabulario más cercano para los estudiantes.

Aunque se hizo el esfuerzo de que no hubiese sesgos dentro del estudio, la muestra de estudiantes presenta algunos, ya que los participantes son estudiantes de excelencia académica, en este sentido, la inclusión de estudiantes con diversos rendimientos académicos podría haber enriquecido la información obtenida, siendo más representativa de la realidad del contexto particular subvencionado.

La generación de grupos de discusión con estudiantes de cuarto medio, en torno a las dimensiones propuestas, hubiese levantado más información relevante sobre otros aspectos de las dimensiones y que habrían complementado los hallazgos encontrados, enriqueciendo la triangulación de los datos para el estudio, así como la inclusión de entrevistas a docentes.

Aun así, es relevante hacer ver que al no existir estudios de este tipo, el realizar una investigación sobre el levantamiento de un constructo sobre retroalimentación, entrega información para reflexionar sobre este concepto trascendental dentro del ámbito de la evaluación, en particular, en nuestro contexto nacional, donde la retroalimentación, según los antecedentes encontrados, manifiesta una presencia baja y confusa en el conocimiento de los docentes, pero que es reconocida como “la herramienta” que genera aprendizaje.

Dicho esto, una de las proyecciones del estudio es poder validar el constructo desde la lógica psicométrica, a través de la creación de un instrumento y sus ítemes respectivos, con el fin de levantar información sobre las prácticas y conceptos de retroalimentación que existen en nuestros contextos locales o la posible ausencia de ellas. Este

levantamiento de información de carácter diagnóstico puede entregar insumos que podrían orientar la toma de decisiones al interior de los establecimientos y por ende generar estrategias de mejora que tengan incidencia en el desarrollo de las prácticas de retroalimentación de los docentes, con el fin de incrementar los aprendizajes de los estudiantes.

8.-BIBLIOGRAFÍA

Agencia de la Calidad de la Educación. (2016). Guía de evaluación formativa. Recuperado en https://www.evaluacionformativa.cl/wp-content/uploads/2016/06/Gu%C3%ADa_Evaluaci%C3%B3n_Formativa.pdf

Andrade, Heidi L. y G. J. Cizek (eds.) (2010). Handbook of Formative Assessment, Nueva York: Routledge. Recuperado en https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=q0mPAqAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Handbook+of+formative+assessment&ots=31A35kcGm-&sig=9GD3DdDMzF_5POiROld4M8tj_eA#v=onepage&q=Handbook%20of%20formative%20assessment&f=false

Arias, María M. (2000). La Triangulación Metodológica: Sus principios, alcances y limitaciones. Recuperado en <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Triangulacionmetodologica.pdf>

Astolfi, J, (2004). El error un medio para enseñar. Díada/SEP Bibliotecapara la actualización del Magisterio. México, pp. 7 -25. Recuperado en http://www.galeon.com/lupitahdt/index_archivos/800/p5.pdf

Ausubel, D. (s/f) . Teoría del aprendizaje significativo. Recuperado en <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Teor%C3%ADa%20del%20aprendizaje%20significativo%20de%20David%20Ausubel.pdf>

Brookhart, S. (2008) How to give effective feedback for your students. Pdf.

Contreras-Pérez, G., & Zúñiga-González, C. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación, 9(19), 69-90. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cps>

CPEIP. (2019). Resultados nacionales evaluación docente. Recuperado en <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/08/Resultados-Evaluaci%C3%B3n-Docente-2018.pdf>

De la Torre, S. (1993). Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación. Editorial Escuela Española, S.A. Madrid, España.

DOCENTEMAS. (2017). Docente más. Informe de resultados. Recuperado en <http://www.docentemas.cl/descargas/Ejemplo%20Informe%20a%20Establecimiento%202017.pdf>

Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. Review of Educational Research March , Vol. 83, No. 1, pp. 70–120 DOI:

10.3102/0034654312474350. Recuperado en <https://eprints.soton.ac.uk/373281/1/70.full.pdf>

Förster. C. (Ed). (2017). El poder de la evaluación en el aula. Santiago. Ediciones UC.

Hargreaves, E. (2013) Inquiring into children's experiences of teacher feedback: reconceptualising Assessment for Learning. Oxford Review of Education , 39 (2) pp. 229-246. Recuperado en http://discovery.ucl.ac.uk/1471462/1/Hargreaves_OXFORD%20REVIEW%20HARGREAVES%202013_template.pdf

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational, Vol. 77, No. 1, pp. 81–112 DOI: 10.3102/003465430298487. Recuperado en <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>

Hogan, T. (2004). Pruebas Psicológicas. Una Introducción Práctica. Editorial El Manual Moderno: México.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. Pdf.

Kvale, S .(2008). Las entrevistas en investigación cualitativa. Pdf.

Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Recuperado en <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a8.pdf>

MINEDUC. (2006). Evaluar para aprender. Pdf

MINEDUC (2018). Decreto 67 de Evaluación. Recuperado en https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70983_archivo_01.pdf

MINEDUC. (2018). Política para el fortalecimiento en el aula. Recuperado en <http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/2018/03/Pol%C3%ADtica-fortalecimiento-de-la-evaluaci%C3%B3n-en-aula.pdf>

MINEDUC. (2018). Políticas para el desarrollo del Curriculum: Reflexiones y propuestas. Recuperado en <http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/2018/03/libro-completo.pdf>

MINEDUC. (s/f). Curriculum nacional. Pdf. Recuperado en https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-89337_archivo_01.pdf

MINEDUC. (s/f). Evaluación formativa en el aula. Recuperado en www.educarchile.cl

Morra, L. y Friedlander, A. (2001). Evaluaciones mediante Estudios de Caso. Recuperado en <http://preval.org/files/Evaluacion%20mediante%20estudios%20de%20caso%20Morra.pdf>

Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J., Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. Recuperado en <http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v12n3/v12n3a06.pdf>

Núñez, J., & Reyes, C. (2015). La evaluación del aprendizaje de estudiantes: validación española del Assessment Experience Questionnaire (AEQ). Estudios sobre Educación, 26, 63-77. doi:<http://dx.doi.org/10.15581/004.26.63-77>

Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science 18:119-144. Recuperado en <http://www.michiganassessmentconsortium.org/sites/default/files/MAC-Resources-FormativeAssessmentDesignSystems.pdf>

Sanmartí, N. (2010) . 10 ideas claves Evaluar para aprender. Recuperado en http://cad.unam.mx/programas/actuales/cursos_diplo/diplomados/uaem_2014/00_cont/09_material/material/02_modulo2/04_gui/material_modulo_II_Quimica/01_10_ideas_clave_Evaluar_P1.pdf

Sat, M. (2017). Development and Validation of Formative Feedback Perceptions Scale in Project Courses for Undergraduate Students.. Journal of Education and Future year: 2017, issue: 12, 117-135

Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. Pdf.

Shute,V. (2008). Focus on Formative feedback. Recuperado en <https://researchschool.org.uk/public/docs/Shute-2008-Focus-on-formative-feedback.pdf>

Strauss.A y Corbin.J. (1998). Bases de la investigación cualitativa. Pdf.

Tracy, S. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent”Criteria for Excellent Qualitative Research Recuperado en DOI: 10.1177/1077800410383121<http://qix.sagepub.com>

Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Educational Research Journal*, 22, 389-404.

Vieytes, R. (2009). Investigación cualitativa en las ciencias sociales. Pdf.

William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época). 2009, año 3, no. 3, p. 15-44. Recuperado en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4080/pr.4080.pdf

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning?. Studies in Educational Evaluation 37 . 3–14. Recuperado en <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/what-is-assessment-for-learning1.pdf>

9.- TABLAS

Tabla I: Modelamiento del constructo de retroalimentación.

Nº	DIMENSIONES	SUBDIMENSIÓN	INDICADORES
1	Retroalimentación centrada en la tarea	Retroalimentación centrada en atributos conceptuales de la tarea	Identifica los errores de contenido presentes en la tarea realizada.
			Compara los errores de contenido identificados respecto del desempeño esperado.
			Resuelve los errores de contenido presentes en la tarea.
		Retroalimentación centrada en atributos procedimentales de la tarea	Identifica los errores procedimentales presentes en la tarea realizada.
			Compara los errores procedimentales identificados respecto del desempeño esperado.
			Resuelve los errores procedimentales presentes en la tarea.
2	Retroalimentación prospectiva	Retroalimentación promotora de estrategias de aprendizaje	Analiza la tarea distinguiendo los diferentes aspectos que la componen.
			Relaciona los diferentes aspectos identificados en la tarea.
			Identifica la estrategia que le permite resolver la tarea.
		Retroalimentación promotora de transferencia de aprendizaje	Diseña una estrategia de resolución para la tarea.
			Transfiere la estrategia aprendida que le permite resolver la tarea
3	Retroalimentación promotora de la autorregulación	Retroalimentación centrada en la toma de decisiones	Identifica los pasos que le permiten llegar a la solución de la tarea.
			Evalúa sobre las decisiones más adecuadas según el objetivo de la tarea.
			Resuelve la tarea considerando diferentes perspectivas de

			contenido y procedimientos.
		Retroalimentación centrada en prácticas de monitoreo	Identifica aquellos aspectos de la tarea que no pudo resolver en una primera instancia.
			Contrasta la resolución de la tarea con las indicaciones recibidas.
			Evalúa cada una de las etapas realizadas para resolver la tarea.
4	Retroalimentación valorativa	Retroalimentación valorativa positiva	Transmite comentarios positivos al estudiante que le permite abordar de buena manera la resolución de la tarea.
			Promueve reflexiones que posibilitan una acción positiva por parte del estudiante.
		Retroalimentación valorativa negativa	Transmite comentarios negativos al estudiante que le impiden abordar de buena manera la resolución de la tarea.
			Transmite información que dificulta la reflexión del estudiante para una acción positiva.

Tabla II: Validación de contenido.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR	VALIDACIÓN
Dimensión 1	Subdimensión 1.1	Indicador 1	Validado
		Indicador 2	Validado
		Indicador 3	Validado
	Subdimensión 1.2	Indicador 1	Validado
		Indicador 2	Validado
		Indicador 3	Validado
Dimensión 2	Subdimensión 2.1	Indicador 1	Validado
		Indicador 2	No Validado
		Indicador 3	Validado con objeción
	Subdimensión 2.2	Indicador 1	Validado con objeción
		Indicador 2	No Validado
Dimensión 3	Subdimensión 3.1	Indicador 1	Validado
		Indicador 2	Validado con objeción
		Indicador 3	Validado con objeción
	Subdimensión 3.2	Indicador 1	Validado
		Indicador 2	Validado
		Indicador 3	Validado
Dimensión 4	Subdimensión 4.1	Indicador 1	Validado con objeción
		Indicador 2	Validado con objeción
	Subdimensión 4.2	Indicador 1	No Validado
		Indicador 2	Validado con objeción

Tabla III: Dimensión 1: Retroalimentación centrada en la tarea

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR	VALIDACIÓN
Varios de los autores reconocen que la retroalimentación debe estar centrada en aspectos de la tarea, aunque estos pueden ser diversos, ya que cuando está centrada en ella, la información entregada permite que el estudiante pueda reconocer los errores, comprender aquello que no entendió y rehacer, pudiendo avanzar hacia el siguiente paso.	Retroalimentación centrada en atributos conceptuales de la tarea	Identifica los errores de contenido presentes en la tarea realizada.	Validado
		Compara los errores de contenido identificados respecto del desempeño esperado.	Validado
		Resuelve los errores de contenido presentes en la tarea.	Validado
	Retroalimentación centrada en atributos procedimentales de la tarea	Identifica los errores procedimentales presentes en la tarea realizada.	Validado
		Compara los errores procedimentales identificados respecto del desempeño esperado.	Validado
		Resuelve los errores procedimentales presentes en la tarea.	Validado

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR
Varios de los autores reconocen que la retroalimentación debe estar centrada en aspectos de la tarea, aunque estos pueden ser diversos, ya que cuando está centrada en ella, la información entregada permite que el estudiante pueda reconocer los errores, comprender aquello que no entendió y rehacer, pudiendo	Retroalimentación centrada en atributos conceptuales de la tarea	Identifica los errores conceptuales presentes en la tarea realizada.
		Compara los errores conceptuales identificados respecto del desempeño esperado.
		Rectifica los errores conceptuales presentes en la tarea.
	Retroalimentación centrada en atributos procedimentales de la tarea	Identifica los errores procedimentales presentes en la tarea realizada.
		Compara los errores procedimentales identificados respecto del desempeño esperado.
		Rectifica los errores procedimentales presentes en la tarea.

avanzar hacia el siguiente paso.		
----------------------------------	--	--

Tabla IV: Dimensión 2: Retroalimentación prospectiva

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR	VALIDACIÓN
Otro de los aspectos relevantes de la retroalimentación, es que esta permita que el estudiante no solo pueda resolver la o las tareas asociadas a un objetivo de aprendizaje, identificando en que se equivocó, sino que pueda recibir comentarios que le permitan crear andamiajes y poder transferir lo aprendido. Es un aspecto que busca centrarse en el aprendizaje.	Retroalimentación promotora de estrategias de aprendizaje	Analiza la tarea distinguiendo los diferentes aspectos que la componen.	Validado
		Relaciona los diferentes aspectos identificados en la tarea.	No Validado
		Identifica la estrategia que le permite resolver la tarea.	Validado con objeción
	Retroalimentación promotora de transferencia de aprendizaje	Diseña una estrategia de resolución para la tarea.	Validado con objeción
		Transfiere la estrategia aprendida que le permite resolver la tarea.	No Validado

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR
Otro de los aspectos relevantes de la retroalimentación, es que esta permita que el estudiante no solo pueda resolver la o las tareas asociadas a un objetivo de aprendizaje, identificando en que se equivocó, sino que pueda recibir comentarios que le permitan crear andamiajes y poder transferir lo aprendido. Es un aspecto que busca centrarse en el aprendizaje.	Retroalimentación promotora de estrategias de aprendizaje	Analiza la tarea distinguiendo los diferentes aspectos que la componen.
		Evalúa los diferentes aspectos identificados en la tarea.
		Determina la estrategia que le permite resolver la tarea.
	Retroalimentación promotora de transferencia de aprendizaje	Diseña una estrategia de resolución para la tarea.
		Aplica la estrategia aprendida que le permite resolver la tarea.

Tabla V: Dimensión 3: Retroalimentación promotora de la autorregulación

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR	VALIDACIÓN
Aunque el objetivo central de la retroalimentación es la mejora de los aprendizajes, es primordial que el estudiante sea capaz de regular, decidir y monitorear sus acciones para alcanzar el objetivo de aprendizaje, que sea un sujeto activo y no solo un receptor de lo que otro le entrega, fomentando su independencia y autonomía.	Retroalimentación centrada en la toma de decisiones.	Identifica los pasos que le permiten llegar a la solución de la tarea.	Validado
		Evalúa sobre las decisiones más adecuadas según el objetivo de la tarea.	Validado con objeción
		Resuelve la tarea considerando diferentes perspectivas de contenido y procedimientos.	Validado con objeción
	Retroalimentación centrada en prácticas de monitoreo.	Identifica aquellos aspectos de la tarea que no pudo resolver en una primera instancia.	Validado
		Contrasta la resolución de la tarea con las indicaciones recibidas.	Validado
		Evalúa cada una de las etapas realizadas para resolver la tarea.	Validado

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR
Aunque el objetivo central de la retroalimentación es la mejora de los aprendizajes, es primordial que el estudiante sea capaz de regular, decidir y monitorear sus acciones para alcanzar el objetivo de aprendizaje, que sea un sujeto activo y no solo un receptor de lo que otro le entrega, fomentando su independencia y	Retroalimentación centrada en la toma de decisiones.	Identifica los pasos que le permiten llegar a la solución de la tarea.
		Evalúa las decisiones más adecuadas según el objetivo de la tarea.
		Resuelve la tarea considerando diferentes perspectivas de contenido y procedimientos.
	Retroalimentación centrada en prácticas de monitoreo.	Identifica aquellos aspectos de la tarea que no pudo resolver en una primera instancia.
		Contrasta la resolución de la tarea con las indicaciones recibidas.
		Evalúa cada una de las etapas realizadas para resolver la tarea.

autonomía.		
------------	--	--

Tabla VI: Dimensión 4: Retroalimentación valorativa

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR	VALIDACIÓN
Si bien la retroalimentación centrada en el estudiante posee aspectos negativos y no es aquella que genera aprendizaje, si se reconoce que es relevante para generar motivación y mejorar la autoestima, pues hay aspectos cognitivos de la retroalimentación, pero también emocionales que ayudan a establecer un ambiente positivo. También involucra conocer las características del aprendiz e incluso considera el tono en que deben ser entregados los comentarios.	Retroalimentación valorativa positiva	Transmite comentarios positivos al estudiante que le permite abordar de buena manera la resolución de la tarea.	Validado con objeción
		Promueve reflexiones que posibilitan una acción positiva por parte del estudiante.	Validado con objeción
	Retroalimentación valorativa negativa	Transmite comentarios negativos al estudiante que le impiden abordar de buena manera la resolución de la tarea.	No Validado
		Transmite información que dificulta la reflexión del estudiante para una acción positiva.	Validado con objeción

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR
Si bien la retroalimentación centrada en el estudiante posee aspectos negativos y no es aquella que genera aprendizaje, si se reconoce que es relevante para generar motivación y mejorar la autoestima, pues hay aspectos cognitivos de la retroalimentación, pero también emocionales que	Retroalimentación valorativa positiva	Comunica comentarios positivos al estudiante que le permite abordar eficazmente la resolución de la tarea.
		Promueve reflexiones que posibilitan una acción positiva por parte del estudiante.
		Refuerza de manera positiva las acciones del estudiante respecto de una tarea determinada.
	Retroalimentación valorativa negativa	Comunica comentarios negativos al estudiante que le impiden abordar eficazmente la resolución de la tarea.
		Transmite información que dificulta la reflexión del estudiante para una acción

ayudan a establecer un ambiente positivo. También involucra conocer las características del aprendiz e incluso considera el tono en que deben ser entregados los comentarios.		positiva.
		Evade reforzar de manera positiva las acciones del estudiante respecto de una tarea determinada.

10.-ANEXOS

Anexo 1: Carta para jueces expertos



Pontificia Universidad Católica de Chile
Facultad de Educación
Magíster en Educación, mención Evaluación de aprendizajes

Santiago, septiembre de 2020

Estimado/a evaluador:

El presente documento presenta una serie de indicadores en relación al levantamiento de un constructo sobre retroalimentación, cuya finalidad consiste en **validar la claridad y pertinencia** de cada uno de ellos, respecto de las subdimensiones y dimensiones propuestas.

Se presenta una aproximación al constructo como: **información entregada al estudiante que tiene el objetivo de mejorar el aprendizaje, con el fin de acortar la distancia entre el desempeño realizado y el objetivo a alcanzar, focalizada en la tarea, debiendo ser prospectiva y desarrollando la autorregulación en el estudiante, considerando aspectos valorativos.** (Tunstall y Gipps, 1996; Hattie y Timperley, 2007; Shute, 2008; Brookhart, 2008; Wiliam, 2009 y Heargraves 2013)

Para esta propuesta de constructo se considerarán cuatro dimensiones: **retroalimentación centrada en la tarea, retroalimentación prospectiva, retroalimentación promotora de la autorregulación y retroalimentación valorativa.**

También se proponen las siguientes subdimensiones: **retroalimentación centrada en atributos conceptuales de la tarea, retroalimentación centrada en atributos procedimentales de la tarea, retroalimentación promotora de estrategias de aprendizaje, retroalimentación promotora de transferencia de aprendizaje, retroalimentación centrada en la toma de decisiones, retroalimentación centrada en prácticas de monitoreo, retroalimentación valorativa positiva y retroalimentación valorativa negativa.**

A continuación, usted encontrará los indicadores, subdimensiones y dimensiones, en relación a la propuesta de constructo sobre retroalimentación.

Para cada uno de ellos, debe **validar su claridad**, entendida como: oraciones organizadas, con un vocabulario al cual se accede mediante una lectura fluida y de fácil comprensión; **y pertinencia**, entendida como: la relación entre los propósitos institucionales formalmente declarados y los requerimientos sociales; marcando con una X en el casillero que corresponda, además se agrega una fila adicional en la que usted podrá dejar **observaciones**, en caso de que así lo desee.

Por último, se extiende una fila al final de la matriz para **observaciones** sobre las subdimensiones y dimensiones.

Sin otro particular, se despide agradeciendo su ayuda,

Rose Marie Bowen

Anexo 2: Matriz de Validación para jueces expertos

MATRIZ DE VALIDACIÓN: INDICADORES PARA UN CONSTRUCTO DE RETROALIMENTACIÓN

N°	DIMENSIÓN	SUB DIMENSIÓN	INDICADOR	CRITERIOS Y OBSERVACIONES	
1	Retroalimentación centrada en la tarea. La retroalimentación debe estar centrada en aspectos de la tarea, aunque estos pueden ser diversos, ya que cuando está centrada en ella, la información entregada permite que el estudiante pueda reconocer los errores, comprender	Retroalimentación centrada en atributos conceptuales de la tarea.	Identifica los errores de contenido presentes en la tarea realizada.	CLARIDAD	PERTINENCIA
			OBSERVACIÓN:		
			Compara los errores de contenido identificados respecto del desempeño esperado.	CLARIDAD	PERTINENCIA
			OBSERVACIÓN:		
			Resuelve los errores de contenido presentes en la tarea.	CLARIDAD	PERTINENCIA
			OBSERVACIÓN:		
			Identifica los errores procedimentales	CLARIDAD	PERTINENCIA

	aquellos que no entendió y rehacer, pudiendo avanzar hacia el siguiente paso.	Retroalimentación centrada en atributos procedimentales de la tarea.	presentes en la tarea realizada.		
			OBSERVACIÓN:		
			Compara los errores procedimentales identificados respecto del desempeño esperado.	CLARIDAD	PERTINENCIA
			OBSERVACIÓN:		
			Resuelve los errores procedimentales presentes en la tarea.	CLARIDAD	PERTINENCIA
			OBSERVACIÓN:		
2	Retroalimentación prospectiva Permite que el estudiante no solo pueda resolver la o las tareas asociadas a un objetivo de aprendizaje,	Retroalimentación promotora de estrategias de aprendizaje	Analiza la tarea distinguiendo los diferentes aspectos que la componen.	CLARIDAD	PERTINENCIA
			OBSERVACIÓN:		
			Relaciona los diferentes aspectos identificados en la tarea.	CLARIDAD	PERTINENCIA
			OBSERVACIÓN:		
			Identifica la estrategia que le permite	CLARIDAD	PERTINENCIA

	identificando en que se equivocó, sino que pueda recibir comentarios que le permitan crear andamiajes y poder transferir lo aprendido. Es un aspecto que busca centrarse en el aprendizaje.	Retroalimentación promotora de transferencia de aprendizaje	resolver la tarea.		
			OBSERVACIÓN:		
			Diseña una estrategia de resolución para la tarea.	CLARIDAD	PERTINENCIA
			OBSERVACIÓN:		
			Transfiere la estrategia aprendida que le permite resolver la tarea.	CLARIDAD	PERTINENCIA
			OBSERVACIÓN:		
3	Retroalimentación promotora de la autorregulación. Aunque el objetivo central de la retroalimentación es la mejora de los aprendizajes, es primordial que el estudiante sea capaz de	Retroalimentación centrada en la toma de decisiones.	Identifica los pasos que le permiten llegar a la solución de la tarea.	CLARIDAD	PERTINENCIA
			OBSERVACIÓN:		
			Evalúa sobre las decisiones más adecuadas según el objetivo de la tarea.	CLARIDAD	PERTINENCIA
			OBSERVACIÓN:		
			Resuelve la tarea considerando	CLARIDAD	PERTINENCIA

	regular, decidir y monitorear sus acciones para alcanzar el objetivo de aprendizaje, que sea un sujeto activo y no solo un receptor de lo que otro le entrega, fomentando su independencia y autonomía.		diferentes perspectivas de contenido y procedimientos.		
			OBSERVACIÓN:		
		Retroalimentación centrada en prácticas de monitoreo.	Identifica aquellos aspectos de la tarea que no pudo resolver en una primera instancia.	CLARIDAD	PERTINENCIA
			OBSERVACIÓN:		
			Contrasta la resolución de la tarea con las indicaciones recibidas.	CLARIDAD	PERTINENCIA
			OBSERVACIÓN:		
			Evalúa cada una de las etapas realizadas para resolver la tarea.	CLARIDAD	PERTINENCIA
			OBSERVACIÓN:		
	Retroalimentación valorativa. Si bien la retroalimentación	Retroalimentación valorativa positiva	Transmite comentarios positivos al estudiante que le permite abordar de buena manera la resolución de la tarea.	CLARIDAD	PERTINENCIA
			OBSERVACIÓN:		

4	centrada en el estudiante posee aspectos negativos y no es aquella que genera aprendizaje, si se reconoce que es relevante para generar motivación y mejorar la autoestima, pues hay aspectos cognitivos de la retroalimentación, pero también emocionales que ayudan a establecer un ambiente positivo. También involucra conocer las características del aprendiz e incluso considera el tono en que deben ser entregados los comentarios.		Promueve reflexiones que posibilitan una acción positiva por parte del estudiante.	CLARIDAD	PERTINENCIA
			OBSERVACIÓN:		
		Retroalimentación valorativa negativa	Transmite comentarios negativos al estudiante que le impiden abordar de buena manera la resolución de la tarea.	CLARIDAD	PERTINENCIA
			OBSERVACIÓN:		
			Transmite información que dificulta la reflexión del estudiante para una acción positiva.	CLARIDAD	PERTINENCIA
OBSERVACIÓN:					

OBSERVACIONES GENERALES SOBRE LAS SUBDIMENSIONES Y DIMENSIONES:

La dimensión 4 se aborda desde la perspectiva del docente.

Anexo 3: Vaciado de matrices validadas por jueces expertos

			Juez 1		Juez 2		Juez 3		Juez 4		Juez 5	
			Claridad	Pertinencia	Claridad	Pertinencia	Claridad	Pertinencia	Claridad	Pertinencia	Claridad	Pertinencia
Dimensión 1	Subdimensión 1.1	Indicador 1	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI
		Observación	Se sugiere hablar de “errores de conceptuales”. ¿Se supone que los indicadores están redactados en función del estudiante? Además, que ¿el estudiante realiza algo (lo planteado en el indicador) luego de recibir observaciones sobre su desempeño?		¿Quién los identifica? El docente o el estudiante. No me queda claro eso		Para mejorar la precisión de los tres indicadores de esta sub dimensión, sugiero reemplazar el concepto “contenido” por “contenido declarativo”, entendiendo que los contenidos pueden ser declarativos, procedimentales o actitudinales. De esta forma, se distinguirán más claramente de los indicadores de la					

							siguiente sub dimensión. Otra alternativa es usar el concepto “errores conceptuales” en vez de “errores de contenido”. Esto puede ser más claro desde el punto de vista del estudiante.					
		Indicador 2	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI
		Observación	Se sugiere hablar de “errores de conceptuales”				ver comentario anterior.					
		Indicador 3	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI
		Observación	Parece más adecuado hablar de “rectifica o modifica” los errores que “resuelve”				ver comentario anterior.		Si bien lo encuentro pertinente, no me queda claro para quien estaría enfocado, ¿para el estudiante? ¿para que el docente lo resuelva?			

	Subdimensión 1.2	Indicador 1	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
		Observación	Podría precisar qué se entiende por error procedimental o mejor hablar de errores en el uso de habilidades para ejecutar algo									
		Indicador 2	NO	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
		Observación	No parece adecuado este indicador en el contexto que se presenta									
		Indicador 3	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
		Observación	se sugiere precisar qué se entiende por error procedimental. Parece más adecuado hablar de “rectifica o modifica”						Mismo comentario.			
Dimensión	Subdimensión	Indicador 1	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI

2	2.1											
		Observación			habría que especificar mejor a qué se hace referencia con “los diferentes aspectos”							
		Indicador 2	NO	NO	NO	NO	SI	SI	SI	SI	NO	NO
		Observación			Me parece que este indicador está contenido en el anterior						No queda claro si debe identificar una relación, si debe explicar la relación, o si debe efectuarla a través de una síntesis de los aspectos de la tarea, previamente analizados. La tarea “relaciona” transita por todos los procesos cognitivos de Bloom. Sugiero utilizar verbo asociado a procesos	

											cognitivos de Bloom rev Anderson 2001 para señalar qué tipo de relación se espera que efectúe el estudiante.
		Indicador 3	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	NO
		Observación			Me parece que es mejor reemplazar la palabra “identifica la estrategia” por “recomienda algunas estrategias”. Ello siempre y cuando el indicador esté pensado para que lo responda el profesor						¿el estudiante decide cuál es la estrategia que le permitirá resolver la tarea? Considero que luego de haber realizado un análisis y probablemente una síntesis relacionando los aspectos de la tarea, el paso que continúa es que evalúe cuál será la mejor estrategia que le permita resolver la tarea, posiblemente

											en relación con los indicadores de logro como referentes.	
	Subdimensión 2.2	Indicador 1	NO	NO	NO	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI
		Observación	Parece no adecuado porque no hace referencia a transferencia de aprendizaje.		El foco debería estar en que el docente entregue lineamientos, no la estrategia en si misma; eso le corresponde al estudiante							
		Indicador 2	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI	NO	NO
		Observación			Me parece que esto se aleja un poco del propósito del instrumento. Hay distancia entre la retroalimentación entregada y el desarrollo de una estrategia por parte				Considero importante que sea más obtejivo el verbo del indicador. Al decir transferir no me queda claro cómo lo pueden medir.		Transferir también es una tarea que se ubica en distintos procesos cognitivos. ¿Esta transferencia es una aplicación?, ¿es una creación? Sugiero modificar el verbo y utilizar	

					del estudiante.						alguno que solo se sitúe en un proceso cognitivo, para no alterar la pertinencia.	
Dimensión 3	Subdimensión 3.1	Indicador 1	s/i	s/i	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI
		Observación							Este indicador es más adecuado para la dimensión anterior.			
		Indicador 2	NO	NO	NO	NO	NO	SI	NO	SI	SI	SI
		Observación	No es claro que se espera con evalúa en este contexto		No me queda claro el indicador. ¿se refiere a las decisiones que tomó el estudiante en la ejecución de la tarea? De ser así, me parece pertinente, pero habría que modificarla para hacerla más claro el indicador		Sugiero eliminar la palabra “sobre” y dejar así el siguiente indicador: “Evalúa las decisiones más adecuadas según el objetivo de la tarea”.		Revisar redacción			
		Indicador 3	NO	NO	NO	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI
		Observación			Acá perdí el foco,							

					¿esto está pensando para que lo responder un estudiante o un profesor? ¿o ambos? De ser el estudiante se debería especificar en alguna parte de la propuesta.							
	Subdimensión 3.2	Indicador 1	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
		Observación										
		Indicador 2	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI	SI
		Observación					No me queda claro si son las indicaciones recibidas en la retroalimentación o si se refiere a las instrucciones originales de la tarea (es decir, contrasta lo que realizó en					

							relación a las instrucciones que recibió al principio).					
		Indicador 3	NO	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
		Observación										
Dimensión 4	Subdimensión 4.1	Indicador 1	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	NO	SI
		Observación					El adjetivo “positivo” queda abierto a distintas interpretaciones. Sugiero más precisión respecto a qué se considera positivo o negativo, por ejemplo: “transmite comentarios que refuerzan la autoestima académica del estudiante” o “transmite				Cambiar el transmite (una acción que no requiere de un receptor) por comunica (si requiere un receptor). ¿A qué te refieres con “abordar de buena manera”? Sugiero un término que no se preste a una lectura vaga, por ejemplo, “eficaz”.	

							comentarios que valoran el esfuerzo realizado y promueven el error como una fuente de aprendizaje”, etc.					
		Indicador 2	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	NO	SI
		Observación					Ver comentario anterior.				¿hacia qué objeto se dirige la acción positiva? Sugiero declararlo, porque las direccionalidades siempre son relativas.	
	Subdimensión 4.2	Indicador 1	NO	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	NO	SI
		Observación	Parece inadecuado hablar como deseable el transmitir comentarios negativos, no parece los deseable.				El adjetivo “negativo” queda abierto a distintas interpretaciones.				Ídem a indicador de valoración positiva	
		Indicador 2	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	NO	SI

		Observación			Ver comentario anterior.	ME generan dudas estos dos indicadores porque contradicen el anterior, o incluso podrían ser solo uno, por ejemplo, en el caso que en la valoración positiva se indique que no, se podría asumir que es negativo?, analizar si son necesarios ambos indicadores.	Ídem a indicador de valoración positiva
--	--	-------------	--	--	--------------------------	--	---

Anexo 4: Consentimiento informado



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Junto con saludarlo, tengo el agrado de invitar a su pupilo a participar en el estudio “Levantamiento y validación de contenido de un constructo sobre retroalimentación en el proceso de evaluación de aprendizajes” el cual forma parte del Proyecto de Magister en Educación mención Evaluación de los Aprendizajes.

El objetivo general del estudio es: “Levantar un constructo sobre retroalimentación y dimensionarlo a partir de categorías que permitan su operacionalización en la formulación de indicadores.”

La colaboración de su pupilo consistirá en la participación de una entrevista semi estructurada que durará aproximadamente 45 minutos, la cual será grabada bajo una plataforma digital, en relación a una serie de preguntas que buscan levantar información sobre el concepto, percepciones y valoraciones de la retroalimentación y sus cuatro dimensiones propuestas, en el contexto de las clases realizadas en el aula.

El desarrollo del estudio es realizado por Rose Marie Bowen Mongillo (rbowenm@uc.cl), estudiante de Magíster en Educación mención Evaluación de los Aprendizajes, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Esta investigación es dirigida por el profesor Dib Atala Brandt, académico de la Facultad de Educación (datala@uc.cl).

En los registros de la entrevista y en su análisis no se identificará el nombre del estudiante, ni cualquier otra información que lleve a identificarlo.

Cabe señalar que la participación del estudiante es de carácter voluntaria y libre, por lo que puede decidir continuar o retirarse de este proceso, en cualquier momento que lo estime conveniente, y sin necesidad de justificación alguna.

Los resultados obtenidos sólo serán utilizados con propósitos de investigación y se publicarán en el informe del Proyecto de Magíster.

Esperando una buena acogida, le saluda atentamente,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Rose Marie B.', with a horizontal line underneath.

Rose Marie Bowen Mongillo

Anexo 5: Carta de Consentimiento

CARTA DE CONSENTIMIENTO

Yo _____, apoderado de _____, estoy de acuerdo en que mi pupilo participe del Proyecto de Magister titulado, “Levantamiento y validación de contenido de un constructo sobre retroalimentación en el proceso de evaluación de aprendizajes”.

El propósito y la naturaleza del estudio me ha sido totalmente explicado.

Comprendo lo que se me solicita y de querer hacer algunas preguntas, sé que puedo contactarme con el profesor Guía del Proyecto de Magíster.

Por lo tanto, autorizo la participación de mi pupilo en la grabación de la entrevista que se le realizará.

Nombre del apoderado: _____

Firma del apoderado: _____

Fecha: agosto, 2020

Anexo 6: Guión de preguntas. Entrevista semiestructurada a estudiantes de Enseñanza Media

Preguntas de investigación	Preguntas
¿Qué concepción poseen los estudiantes de cuarto medio sobre el concepto de retroalimentación?	¿Qué entiendes por el concepto de retroalimentación por parte de tus profesores?
¿Qué diferencias observan los estudiantes de cuarto medio en las formas de retroalimentación?	¿Ves alguna diferencia entre las formas de retroalimentar? ¿Por Qué?
¿Qué valoración presentan los estudiantes de cuarto medio en relación a la retroalimentación centrada en la área?	¿En qué medida valoras la retroalimentación que te entrega el profesor, sobre la tarea que realizaste?
¿Qué hallazgos y diferencias observan los estudiantes de cuarto medio en la forma de retroalimentar centrada en la tarea?	¿Qué te permite descubrir la retroalimentación que te entrega el profesor sobre tu tarea? ¿Crees que existen diferencias de retroalimentación al interior de una misma tarea?¿Por Qué?
¿Qué valoración presentan los estudiantes de cuarto medio en relación a la retroalimentación prospectiva?	¿Qué utilidad o ventaja percibes cuando el profesor te da orientaciones sobre cómo llegar a la solución de una tarea? ¿Consideras que eso aporta a tu aprendizaje? ¿Por Qué?
¿Qué grado de aplicación se observa en los estudiantes de cuarto medio en la forma de retroalimentación prospectiva?	¿Logras aplicar lo que aprendes en una retroalimentación a otra tarea? ¿Por Qué?

¿Qué grado de autonomía presentan los estudiantes de cuarto medio en la forma de retroalimentación promotora de la autorregulación?	¿Crees que la retroalimentación independiza del profesor y es capaz de ayudarte en la revisión de tu aprendizaje y generar autonomía?¿?Por Qué?
¿Qué valoración presentan los estudiantes de cuarto medio en relación a la retroalimentación valorativa?	¿En qué medida crees que aporta en tu aprendizaje los comentarios positivos que hace tu profesor? Puedes dar un ejemplo? ¿En qué medida crees que afecta en tu aprendizaje los comentarios negativos que hace tu profesor? Puedes dar un ejemplo?

Anexo 7: Lista de códigos

ENTREVISTA 1

Corrección [código en vivo]

Actitud positiva hacia la retroalimentación

Entrega de información

Crecimiento permanente

Centrado en lo negativo

Información para la mejora

Depende del docente

Comentarios de aciertos al inicio/comentarios de errores al final

Comentarios solo de errores

Entrega de información para la mejora

Errores [código en vivo]

Cantidad de errores

Errores conceptuales

Relaciones más allá del rol de docente y alumno

Vinculación emocional a la recepción de retroalimentación

Impedimento

Vinculación emocional a la entrega de retroalimentación

Sentimientos involucrados en la entrega de retroalimentación

Retomar retroalimentaciones de manera posterior

Dos formas de retroalimentar [código en vivo]

Comentarios de aciertos en primer lugar

Entrega de información sobre aspectos formales

Satisfacción personal

Valoración positiva de los aspectos formales

Comentario sobre el error

Entrega de información para la mejora en segundo lugar

Comentarios de acierto /comentarios sobre un error/entrega de información

“más directa” [código en vivo]

Ausencia de comentario de aciertos

Comentario sobre un error y entrega de información

Comentarios generales positivos

Carácter imprescindible de la retroalimentación

Motivación generada por la retroalimentación

Posibilidad de crecer

Potencial desconocido

Límites propios

Visión de unidireccionalidad de la tarea

Dicotómico

Posibilidad de avance

Comentarios de aciertos

Comentarios de errores
Direccionando el avance
Incapacidad de ver
Multiplicidad de opciones a la vista
Objeción al aprendizaje independiente
Dificultad hacia el aprendizaje autónomo
Valoración negativa a hacer tareas de forma independiente
Necesidad del docente
Sentimiento positivo
Aprendizaje más significativo
Vinculación emocional al aprendizaje
Base común
Sin conocimiento
Ausencia de alguien que oriente
Docente orientador
Desaparecen las dificultades
Pérdida de la dirección
Avanzar con el docente
Aplicación relacionada a similitud de áreas
Conocimientos equivalentes
Aplicación relacionada a aspectos similares de asignaturas
Procedimientos comunes
Revisión constante
Se genera corrección
Forma de pensamiento
Aplicación vinculada a comentarios del docente
Comentario puntual sobre el error
Posibilidad de mejora

ENTREVISTA 2

Hacer
Examinar el trabajo
Comentarios sobre errores
Información para la mejora
Comentarios específicos
Subordinado al docente
Forma de retroalimentar
Información para la mejora
Entrega de solución al error
Preferencia por la orientación y rechazo a la entrega de la solución
Valoración del trabajo propio
Similitud de las retroalimentaciones
Formas de retroalimentar: escrita

Uniformidad para retroalimentar
Modo oral de retroalimentar
Dificultad de retroalimentar uno a uno
Mejor comprensión modo oral
Foco directo en el error
Indicación precisa de la mejora
Posibilidad de responder dudas de forma inmediata
Poca claridad de la retroalimentación
Percepción correcta
Entrega de comentario del docente
Ausencia de información
No le entiendo [código en vivo]
Necesidad de unir modos de retroalimentar
Valoración positiva
Evitar comentarios extensos
Comprensión de algunos
Incomprensión de la retroalimentación
Búsqueda de otras formas de obtener información
Valoración positiva de la retroalimentación
Relevancia de la retroalimentación
Valoración del aspecto formativo de la retroalimentación
Necesidad de retroalimentar
Relación entre eficacia de retroalimentación y necesidad
Valoración negativa de comentarios sobre formato
Información para la mejora
Dificultad de expresión
Comentarios sobre errores
Forma de retroalimentar
Unidireccionalidad de la retroalimentación
Uniformidad de la retroalimentación
Consideración de la diversidad para retroalimentar
Determinar el error
Comentarios sobre aspectos específicos
Revelación sobre nuevas formas de enfrentar una tarea
Valoración positiva
Orientación del docente
Ayuda facilitadora
Mejor comprensión
Avance sin reflexión
Necesidad de orientación
Pérdida de la dirección del docente
No entiendo [código en vivo]
Efectividad de la retroalimentación
Aprendizaje de procedimiento

Forma de retroalimentar: procedimiento
Rapidez de la corrección
Necesidad de retroalimentación antes de un proceso de término -dificultad con
Evaluaciones tipo prueba
Aprendizaje eficaz
Preferencia por la orientación y rechazo a la entrega de la solución
Entrega de respuesta inhibe aprendizaje
Particularidad en la forma de aprender
Poca claridad de la retroalimentación
No la entiendo [código en vivo]
Sin cambio frente al desconocimiento
Comentario hacia el docente
Aceptación de la retroalimentación
Percepción de enseñanza efectiva
Procedimiento
Transferencia del aprendizaje
Fijación del aprendizaje
Valoración positiva
Corregir errores [código en vivo]
Para mejorar [código en vivo]
Independencia parcial del docente
Mejora-avance-nuevas dudas
Nueva orientación por nuevas dudas
Aprender cómo ir haciendo [código en vivo]
Aprendizaje más efectivo
Tipo de evaluación ausente de comentarios
Ausencia de corrección,
Mejora
Corrección a partir del docente
Corrección independiente
Menor necesidad del docente
Función orientadora de la retroalimentación
Creación de autonomía
Valoración positiva de modo de retroalimentar
Incentivo [código en vivo]
Ausencia
Información para la mejora
Ejemplo de comentario positivo
Impacto emocional positivo
Sensación de satisfacción
Ganas de seguir
Relevancia
Inclusión dentro de
Valoración positiva de tarea

Ausencia de valoración
Orientación para la mejora
Impacto emocional negativo
Comentarios críticos
Negativo
Comentarios para la mejora

ENTREVISTA 3

Corrección post evaluación
Comentarios sobre errores
Información para la mejora
Variedad de retroalimentación entre docentes
Retroalimentación detallada
Efectividad
Comentarios solo sobre errores
Ausencia de información para la mejora
Valoración de la retroalimentación
Claridad en el error
Aprender del error
Poca valoración de la retroalimentación
No se aplica
Relevancia
Función del docente
Uno aprende del error [código en vivo].
Rehacer
Orientación de otro
Relación inversa entre esfuerzo y logro
Ganas de mejorar, avanzar
Subordinado al estudiante
Forma diferente de aprender [código en vivo]
Error
Diversidad en el error según el sujeto
Explicación personalizada
Valoración de la orientación por sobre la solución
Carácter motivador de la orientación
Aprendizaje superficial
Olvido
Orientar
Involucrar al estudiante
Aprendizaje significativo
Orientación por sobre la solución
Modelo de retroalimentación
Acompañar al alumno

Solo al objetivo
Cercanía del docente en el aprendizaje
Orientación- procedimiento
Entrega de solución
No se logra
Se logra
Consideración con una asignatura
Facilidad en la retroalimentación
Asignaturas difíciles de comprender
No se aplicaba a lo siguiente
Concepción indeterminada
Conducta errática hacia la tarea
Conciencia sobre lo errado
Conducta inevitable
Igualdad de interlocutores
Sentido de la transferencia
Igualdad de áreas
Acción independiente
Considerar
Practicar
Función del docente
Decisión individual
Decisión del estudiante
Entusiasmo frente al reconocimiento
Ganas de continuar, de avanzar
Reconocimiento
Motivación en mejorar los errores
Comentarios positivos motivan[código en vivo],
Error
Entrega de información
Comentario positivo
Relevancia
Motivación al avance
Es un deber
No ocasional
Pertenece a la retroalimentación
Ausencia
No ha sucedido
Error
Explicitar el error
Sentimiento negativo
Divergencia entre el discurso del docente y desempeño del alumno
A veces desmotiva [código en vivo]
Subordinado a la forma de ser

Aprender a recepcionar lo negativo
Lo positivo es transversal a todos