



**UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN LENGUAJE Y  
COMUNICACIÓN**

**SENTIMIENTOS DE LOS ESTUDIANTES EN SITUACIONES  
HIPOTÉTICAS DE RETROALIMENTACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA  
AUTOEFICACIA**

(Seminario financiado con el Fondo Interno de Apoyo a la Ejecución de Proyectos de  
Investigación para Estudiantes de Pregrado N°48/2022)

Por

Constanza Brevis Valenzuela

Gladys Carrasco Varela

Mical Sáez Martínez

Yeraldine Vidal Calderón

**SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL GRADO  
ACADÉMICO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN**

Profesora Guía: Dra. Mónica Tapia Ladino

Concepción, Chile  
2023

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Dra. Beatriz Arancibia Gutiérrez
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Sentimientos de los estudiantes en situaciones hipotéticas de retroalimentación y su relación con la autoeficacia
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Constanza Brevis Valenzuela  Gladys Carrasco Varela  Mical Sáez Martínez  Yeraldine Vidal Calderón
CARRERA	Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación
PROFESOR GUÍA	Dra. Mónica Tapia Ladino

**Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.**

**A. De La Formulación del Problema (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	7
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	6,5
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6,7
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6,0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7
<b>Promedio</b>	<b>6,7</b>

**B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7

3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	7
<b>Promedio</b>	<b>7</b>

**C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)**

<b>INDICADORES</b>	<b>Nota</b>
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6,7
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7
6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	7
8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7
<b>Promedio</b>	<b>6,96</b>

**D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)**

<b>INDICADORES</b>	<b>Nota</b>
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	7
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6.7
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6.8
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6.8
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7
<b>Promedio</b>	<b>6,88</b>

**E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)**

<b>INDICADORES</b>	<b>Nota</b>
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	7
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7

3. Correcto uso de ortografía.	7
4. Coherencia en la redacción.	7
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7
<b>Promedio</b>	<b>7</b>

## 2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6.7	1.67
B. Del Marco Teórico referencial	20%	7	1.40
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6,96	1.39
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6,88	1.72
E. De los aspectos formales	10%	7	0.7
<b>Nota promedio final</b>			<b>6.88</b>

## 3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

Excelente trabajo, bien escrito, muy ordenado. Aborda un tema de relevancia y está bien justificado. Recomiendo seguir trabajando para publicarlo, haciendo algunas mejoras relacionadas con la inclusión del tipo de establecimiento como variable. Los comentarios formulados en el propio trabajo podrían servir de ayuda para ese mismo fin.

Felicitaciones a las estudiantes y su profesora guía.

**Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011**



**FIRMA PROF. EVALUADOR**

**Fecha: 13 de marzo 2022**

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADORA	Roxanna Correa Pérez
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Sentimientos de los estudiantes en situaciones hipotéticas de retroalimentación y su relación con la autoeficacia.
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Constanza Brevis Valenzuela  Gladys Carrasco Varela  Mical Sáez Martínez  Yeraldine Vidal Calderón
CARRERA	Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación.
PROFESORA GUÍA	Mónica Tapia-Ladino.

**Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.**

**B. De La Formulación del Problema (25%)**

INDICADORES	Nota
8. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	7
9. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	5.6
10. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6.0
11. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7
12. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	5.8
13. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7
<b>Promedio</b>	<b>6.4</b>

**B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)**

INDICADORES	Nota
4. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7
5. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7

6. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	7
<b>Promedio</b>	<b>7.0</b>

#### C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
5. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6.0
6. Presentación del método de investigación y su diseño.	6.0
7. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6.5
8. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7
7 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6.5
14. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	7
9 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6.3
<b>Promedio</b>	<b>6.5</b>

#### D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
7. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	6.5
8. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	7
9. Discusión de los resultados de la investigación.	7
10. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6.0
11. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7
12. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6.5
<b>Promedio</b>	<b>6.7</b>

#### E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
7. Títulos pertinentes y sintéticos .	7
8. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6.5

9. Correcto uso de ortografía.	7
10. Coherencia en la redacción.	7
11. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7
12. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6.5
<b>Promedio</b>	<b>6.8</b>

## 2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6.4	1.6
B. Del Marco Teórico referencial	20%	7.0	1.4
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.5	1.3
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.7	1.6
E. De los aspectos formales	10%	6.8	0.68
<b>Nota promedio final</b>			<b>6.58</b>

## 3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resume su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

Es una investigación interesante y novedosa al incluir el modelo de Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2012) como elemento de análisis. Su aporte para la formación de profesores y profesores en ejercicio es relevante ya que estudia dos temas altamente presentes en la Educación secundaria y universitaria: retroalimentación y sentimientos de los estudiantes que la reciben.

Se sugiere revisar aspectos metodológicos como variables de análisis en el caso de datos cuantitativos y supuestos investigativos para los aspectos cualitativos. Se sugiere ajustar el Objetivo General para que dé cuenta de todos los O. Específicos. Estos comentarios están todos indicados en el texto

**Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011**

**FIRMA PROF. EVALUADOR**

**Fecha:**

## **Agradecimientos**

Agradecemos a la Dirección de Investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción por el fondo otorgado para la realización de este seminario de investigación, a través del Convenio Fondo de Apoyo a la Ejecución de Proyectos de Investigación para Estudiantes de Pregrado N°48/2022. Gracias por confiar en el proyecto.

Un proyecto de investigación nace a partir de ideas y esfuerzos previos de otras personas. Por este motivo, agradecemos especialmente a nuestra profesora guía Mónica Tapia Ladino por los conocimientos brindados, orientación y valiosas sugerencias en el desarrollo de esta investigación. Y sobre todo por su disposición, paciencia y calidez durante todas las horas de trabajo.

### **Constanza Brevis V.**

A mis padres, por todo, desde siempre. A mi hermano, por su apoyo incondicional y por escuchar todas mis quejas e inquietudes. A mis compañeras Gladys, Yeral y Mical, por la fortuna de coincidir y hacer todo más fácil y mejor durante estos cinco años. A mis perros, por su compañía eterna. Gracias.

### **Gladys Carrasco V.**

Agradezco a mi familia y amigos, por su apoyo constante, palabras de aliento y amor incondicional, sin ustedes no habría sido capaz de llegar donde estoy. En especial a mis amigas y compañeras Coni, Yeral y Mical. Las amo, gracias por estos maravillosos años de universidad junto a ustedes.

### **Mical Sáez M.**

Agradezco a mis compañeras, amigas y futuras colegas, Coni, Lali y Yeral, por cada momento de risa y drama durante estos cinco años de carrera. A mis padres y familia por su apoyo incondicional, en especial a mi madre por su inmensa ayuda. A Matías por su amor y compañía. Y a mi Violeta, la luz de mis ojos.

### **Yeraldine Vidal C.**

A Dios por darme la fortaleza en tiempos difíciles. A mis padres por su amor, comprensión y apoyo incondicional. A mi familia, los que partieron y los que están. A las maravillosas mujeres que me han acompañado y alegrado desde un principio, mis compañeras y amigas: Coni, Lali y Mical. Muchas gracias.

**RESUMEN:** Esta investigación se centra en la dimensión emocional de la retroalimentación. Surge desde la escasa atención que se ha dirigido en Chile al estudio del impacto emocional del *feedback* en los estudiantes de Enseñanza Media. El estudio se enfocó en determinar cómo se relacionan las emociones y sentimientos que experimentan estudiantes de Tercer Año Medio de tres establecimientos educacionales en situaciones hipotéticas de retroalimentación con su nivel de autoeficacia. Se aplicaron dos instrumentos a 163 estudiantes, el primero para conocer los sentimientos que experimentarían los estudiantes en doce situaciones de retroalimentación, las cuales distinguían entre situación positiva y negativa y se encontraban categorizadas según seis tipos de retroalimentación. El segundo instrumento se aplicó con el objetivo de conocer el nivel de autoeficacia general de los participantes y constaba de diez reactivos. Los resultados revelaron que el sentimiento más recurrente en los estudiantes es el agradecimiento, independientemente del tipo de retroalimentación. Asimismo, se determinó que no existe una relación significativa entre los sentimientos y el nivel de autoeficacia de los estudiantes. Este estudio proporciona información sobre la forma en que los estudiantes perciben la retroalimentación y las implicaciones que los comentarios de los docentes pueden tener en su dimensión afectiva.

**PALABRAS CLAVE:** retroalimentación, comentarios, sentimientos, autoeficacia, estudiantes.

**ABSTRACT:** This research focuses on the emotional dimension of feedback. It arises from the scant attention that has been directed in Chile to the study of the emotional impact of feedback on High School students. The study focused on determining how the emotions and feelings experienced by Third Year Middle School students from three educational establishments in hypothetical feedback situations are related to their level of self-efficacy. Two instruments were applied to 163 students, the first to know the feelings that students would experience in twelve feedback situations, which distinguished between positive and negative situations and were categorized according to six types of feedback. The second instrument was applied with the objective of knowing the level of general self-efficacy of the participants and consisted of ten items. The results revealed that the most recurrent feeling in the students is gratitude, regardless of the type of feedback. Likewise, it was determined that there is no significant relationship between feelings and the level of self-efficacy of the students. This study provides information on the way in which students perceive feedback and the implications that teachers' comments may have on their affective dimension.

**KEY WORDS:** feedback, comments, feelings, self-efficacy, students.

## ÍNDICE

<b>1. Planteamiento del problema .....</b>	<b>12</b>
<b>2. Objetivos e hipótesis/ preguntas y supuestos .....</b>	<b>17</b>
<b>3. Marco referencial.....</b>	<b>18</b>
3.1. El proceso de aprendizaje de la escritura.....	18
3.2. Sentimientos y emociones de los estudiantes.....	19
3.3. Autoeficacia.....	23
3.4. Retroalimentación o <i>feedback</i> .....	25
3.5. Los comentarios escritos.....	26
<b>4. Marco metodológico .....</b>	<b>29</b>
4.1. Diseño de la investigación .....	29
4.2. Variables cuantitativas de la investigación.....	30
4.2.1. Variables dependientes .....	30
4.2.2. Operacionalización de las variables.....	30
4.2.3. Variables independientes .....	30
4.2.4. Operacionalización de las variables.....	30
4.3. Participantes.....	31
4.4. Consideraciones éticas.....	32
4.5. Instrumentos.....	32
4.5.1 Instrumento de situaciones hipotéticas .....	32
4.5.2 Instrumento de autoeficacia general .....	35
4.6. Obtención de datos.....	36
4.7. Análisis de datos .....	37
4.8. Validación del análisis cualitativo.....	38
<b>5. Resultados .....</b>	<b>38</b>
5.1. Sentimientos de los estudiantes frente a situaciones hipotéticas de retroalimentación .....	38
5.2. Acciones hipotéticas que emprenden los estudiantes .....	46
5.3. Nivel de autoeficacia de los estudiantes .....	48
5.4. Relación entre el nivel de autoeficacia y sentimientos.....	49
<b>6. Discusión y conclusión.....</b>	<b>50</b>
<b>7. Anexos .....</b>	<b>58</b>

Anexo 1. Consentimiento informado .....	58
Anexo 2. Asentimiento informado.....	60
Anexo 3. Consentimiento informado para estudiantes.....	62
Anexo 4. Cuestionario situaciones hipotéticas de retroalimentación.....	64
Anexo 5. Encuesta de autoeficacia general .....	77

## 1. Planteamiento del problema

Cuando una persona lleva a cabo una tarea necesita recibir información de calidad que le ayude a mejorar el trabajo que está realizando. Recibir retroalimentación o *feedback* es una experiencia cotidiana para la mayoría de las personas, se refleja en acciones como cambiar la elección de zapatillas, porque el entrenador nos indica que hay unas más cómodas para correr o cambiar nuestra forma de explicar situaciones en caso de que el receptor nos diga que no ha comprendido.

La retroalimentación o *feedback* se manifiesta en diferentes modalidades: oral, escrita, en reuniones cara a cara, mediante audios, entre otros. Esta investigación se focaliza específicamente en la provisión de comentarios orales o escritos que habitualmente entregan los profesores a los estudiantes en diferentes contextos educativos con el fin de mejorar la calidad de escrito. En este aspecto, Boud y Molloy (2015) señalan que “el feedback en general se asume como una parte importante del aprendizaje y se refiere a una parte igualmente significativa de la vida del aprendiz. No es un rasgo menor de la experiencia del alumno” (p.17). De hecho, la forma y oportunidad como se ofrece puede determinar qué acciones adopta el aprendiz.

Es importante destacar que la retroalimentación se diferencia del concepto de devolución propuesto por Natale (2012) que consiste en la oferta de comentarios a trabajos concluidos, lo que no da espacio al estudiante para mejorar el escrito durante el proceso de elaboración. Tal fenómeno no es objeto de esta investigación. El objetivo de este estudio, en cambio, es averiguar cómo responden los estudiantes del sistema escolar a comentarios del docente que promueven cambios en la evolución de un escrito con la consecuente mejora del desempeño académico.

En el contexto educativo, ya sea en la oralidad o en la escritura, la retroalimentación o *feedback* adopta un rol fundamental en la proyección que tienen los estudiantes de sus propios trabajos y en cómo mejorar los aspectos destacados por sus docentes. Boud y Molloy (2015) proponen que:

El *feedback* es el mecanismo a través del cual los alumnos descubren si están siendo exitosos en sus tareas y si están listos para cumplir con las expectativas. Es de importancia central en su vida en tanto que sujetos del aprendizaje. A través del *feedback*, los profesores comunican lo que valoran y no valoran lo que los alumnos hacen. El *feedback* es un canal personal de comunicación con los alumnos sobre algo en lo que estos suelen invertir una considerable cantidad de tiempo y esfuerzo. Al aprendiz le importa su trabajo y cómo este será juzgado. (p.13)

En este sentido, la retroalimentación es una práctica indispensable en los procesos de aprendizaje, ya que la información obtenida ofrece la posibilidad de autorregular las acciones y sentimientos que se producen o emergen durante el desarrollo de una tarea, lo que resulta imprescindible para el proceso y el logro de los objetivos propuestos.

El *feedback* proporciona una ayuda a los estudiantes según los propósitos de las actividades que realizan y las propias exigencias que solicitan los profesores en los productos escritos finales. Tal es su importancia en la actualidad que el Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Currículum y Evaluación, ha publicado el texto llamado Orientaciones de Evaluación y Retroalimentación donde se especifica la relevancia de retroalimentar y las estrategias que pueden utilizar los profesores en las diferentes dimensiones de aprendizaje (MINEDUC, 2021). Asimismo, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), ha elaborado un documento con enfoque en la retroalimentación en prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente. El documento:

...aborda la retroalimentación hacia las profesoras y profesores como una forma de promover el desarrollo profesional, centrado en docentes reflexivos, que analizan sus prácticas y gestionan la información que recopilan de ella, aclarando cuál es su sentido y significado, cuáles son sus principales ventajas y bajo qué modalidades puede ser implementada en la escuela. (MINEDUC, 2019)

A pesar de las diferentes medidas que se han adoptado al respecto, las nociones sobre retroalimentación son generalmente básicas y los estudios en el área son escasos, lo que genera problemáticas al momento de abordar el fenómeno. En cuanto a la teoría, la mayoría de los textos que tratan sobre retroalimentación se encuentran en idioma inglés y en contextos específicos como la educación superior y el ámbito laboral (Tapia-Ladino et al., 2014). Otro

problema que se presenta, y que genera limitaciones por la poca atención a esta dimensión, es la falta de estudio sobre cómo se sienten los estudiantes al recibir retroalimentación de sus docentes (Canabal y Margalef, 2017), específicamente a través de comentarios orales y escritos. Estos tipos de comentarios se presentan como anotaciones que realizan los docentes para orientar a los estudiantes en los procesos de escritura (Tapia-Ladino et al., 2016), los cuales pueden generar sentimientos o reacciones según el modo de empleo y la forma en que son redactados en los escritos. Al respecto, Tapia-Ladino (2014) afirma que “tales notaciones tienen como fin provocar reacciones en los estudiantes para conminarlos a hacer modificaciones a sus escritos” (p.257). Por lo tanto, los comentarios pueden influir en la toma de decisiones de los estudiantes, considerando que pueden funcionar como un orientador de la escritura.

Si bien se comprende la importancia y utilidad de los comentarios orales y escritos en contextos educativos, existe a la vez una contradicción que surge por dichas reacciones que generan sentimientos que pueden categorizarse como positivos y/o negativos en el proceso de retroalimentación. Por un lado, Boud y Molloy (2015) señalan que existe poca disposición de los estudiantes al momento de recibir sugerencias. Básicamente, se debe a que se presentan en un contexto que puede ser malinterpretado por ellos, sobre todo cuando los comentarios realizan juicios que cuestionan sus escritos. Además, manifiestan que los docentes responsabilizan a los estudiantes de no comprender lo que tratan de comunicar en los comentarios que emiten. Por otro lado, en resultados investigativos, Tapia-Ladino et al., (2016) concluyen que, en general, los comentarios escritos son bien recibidos por los estudiantes en contextos escolares y reaccionan de manera positiva ante ellos. Principalmente, por la utilidad estratégica de corrección que ofrecen.

Estudiar la relevancia que tienen las emociones y sentimientos ha sido foco de interés en las últimas investigaciones pedagógicas, pues se consideran esenciales en los procesos de aprendizaje. Esta dimensión afectiva juega un rol activo en la forma en que los estudiantes aprenden, en el cómo reciben dicho aprendizaje y, el significado e importancia que tiene en su desarrollo personal. Toledo y Bonhomme (2019) afirman que:

...las emociones son introducidas en la medida en que sirven a la cognición y se las piensa como un elemento que se desglosa en una serie de habilidades que pueden servir tanto para lograr los objetivos de la vida cotidiana como los de la educación. (p.3)

Por tanto, es indispensable abordar esta dimensión afectiva del aprendizaje en las prácticas pedagógicas actuales por medio de la observación del fenómeno con el fin de mejorar las técnicas utilizadas por los profesores. En cuanto a los sentimientos que surgen de las retroalimentaciones a través de los comentarios escritos, es necesario saber cómo se dan los aspectos emocionales y afectivos y cómo influyen en los estudiantes, ya que estos pueden tener relación con la percepción de sus propias capacidades frente a la redacción de textos. Si los estudiantes reciben una retroalimentación que pueden considerar como negativa, existe la probabilidad de que se sientan incompetentes o que cuestionen sus propias habilidades de escritura.

Otros aspectos a los que no se les proporciona suficiente atención durante el proceso de enseñanza-aprendizaje son la autoestima que desarrollan los estudiantes respecto a sus conocimientos y capacidades, y la autoeficacia, para desarrollar tareas y habilidades. Tales dimensiones, aunque suelen pasar desapercibidas en la cotidianidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, tienen un importante papel que influye a los estudiantes en su día a día.

Marín y Restrepo (2016) proponen que la autoestima es “la evaluación realizada sobre las propias habilidades, cualidades y características, es decir, la evaluación (positiva o negativa) que se hace del autoconcepto” (p.3). Además, señalan que “la autoeficacia está conformada por aquellos juicios que se hacen los sujetos acerca de sus habilidades para el logro de una meta” (Marín y Restrepo, 2016, p.2). La valoración que hace una persona sobre sí misma no depende únicamente de sus propias ideas, sino que influyen inevitablemente las opiniones y comentarios que recibe de quienes la rodean. En este sentido, el rol de los profesores y de los compañeros es parte fundamental en el desarrollo de la autoestima de los estudiantes.

En caso de que la autoeficacia se relacione directamente con el ámbito académico es posible que esta dimensión afecte la calidad de una tarea, dependiendo de la percepción que

el estudiante tiene de sí mismo, ya que constantemente puede ver cuestionadas las habilidades que requiere para el éxito de su trabajo. Al respecto, Robles (2020) señala que:

Esa actitud o pensamiento, hace reflexionar a la persona sobre las maneras de afrontar las demandas de la actividad, la misma que evaluará las posibilidades de éxito o fracaso; según esto serán las que afrontarán con mejor expectativas, optimismo e interés, mientras que las que tenga pensamientos desfavorables serán las que tengan a enfrentar las actividades con menor expectativas, optimismo e interés. (p. 40)

Por lo tanto, resulta relevante destacar la autoeficacia como un elemento que influye en la percepción y recibimiento de los comentarios que ofrecen los docentes en espacios de retroalimentación, puesto que el estudiante es quien decide si tales notaciones serán consideradas para la mejora de su escrito.

## **2. Objetivos e hipótesis/ preguntas y supuestos**

### **Pregunta de investigación:**

¿Cuál es la relación entre reacciones que provocan diferentes situaciones hipotéticas de retroalimentación en el aula escolar y el nivel de autoeficacia en estudiantes de Tercer Año Medio?

### **Hipótesis:**

La retroalimentación que reciben los estudiantes durante el proceso de escritura en aula en Tercero Medio genera sentimientos que se relacionan con su nivel de autoeficacia.

### **Supuesto:**

La retroalimentación que ofrece el profesor en diferentes contextos de aprendizaje de tareas de escritura en Tercero Medio provoca sentimientos y reacciones que presentan relación con el nivel de autoeficacia de los estudiantes.

### **Objetivo general:**

Establecer cómo se relacionan los sentimientos que provocan diferentes situaciones hipotéticas de retroalimentación con el nivel de autoeficacia en estudiantes de Tercer Año Medio de establecimientos particulares subvencionados de la provincia de Concepción.

### **Objetivos específicos:**

- Describir los sentimientos que experimentan los estudiantes de Tercer Año Medio frente a situaciones hipotéticas de retroalimentación en el aula.
- Identificar las acciones que emprenden los estudiantes de Tercer Año Medio respecto al manejo de sus emociones en situaciones hipotéticas de retroalimentación.
- Determinar el nivel de autoeficacia en estudiantes de Tercer Año Medio.
- Establecer la relación entre los sentimientos que experimentan los estudiantes de Tercer Año Medio en situaciones hipotéticas de retroalimentación, las acciones que emprenden y el nivel de autoeficacia.

### **3. Marco referencial**

#### **3.1. El proceso de aprendizaje de la escritura**

La escritura es parte fundamental en el desarrollo de los estudiantes, pues a diario, en la escuela y en la vida en general, hacen uso de ella para comunicarse y expresarse frente al resto. Tal es su importancia que forma parte de uno de los ejes planteados por el Ministerio de Educación en las Bases Curriculares de Lengua y Literatura (2015), las cuales señalan que la escritura:

...cumple una importante función en el desarrollo cognitivo de las alumnas y los alumnos. Las investigaciones han demostrado que escribir ayuda a desarrollar habilidades superiores del pensamiento, como organizar, jerarquizar, analizar, sintetizar, evaluar e interpretar, pues requiere que los y las estudiantes vayan más allá de la simple reproducción de información y aprendan a cuestionar sus propias premisas, considerar alternativas y reflexionar sobre los puntos de vista opuestos al propio. (p. 38)

La enseñanza de la escritura dentro de los establecimientos educativos responde, además, a un proceso complejo y dinámico. Si bien, los estudiantes adquieren la capacidad de escribir a medida que su conocimiento se va perfeccionando con el tiempo, el dominar la práctica no significa que sean capaces de escribir todo tipo de textos de forma espontánea. Es más, incluso en el proceso de la escritura, las ideas y propósitos iniciales cambian para transformarse en un producto totalmente diferente según las características propias de quien escribe (Flower y Hayes, 1996). El Ministerio de Educación, a través de las Bases Curriculares de Lengua y Literatura (2015) concibe la escritura como un proceso de reflexión que involucra la toma de decisiones por parte del autor/a. De igual forma, destaca que la enseñanza de la escritura no radica en el producto, sino en la capacidad propia del estudiante de resolver los desafíos de dicha tarea y el contexto en que se desenvuelve (p. 39).

Dentro del proceso de aprender a escribir, los profesores resultan ser esenciales en el monitoreo de dicho trabajo, haciendo revisiones, realizando comentarios para favorecer la calidad del escrito y estableciendo una comunicación constante con el estudiante en torno a su trabajo. Al respecto, Giraldo (2015) señala que:

La escritura disciplinar ejercitada en el aula, entonces, es la oportunidad para que el estudiante construya o afiance conocimiento con apoyo del profesor. La escritura en el aula permite que interactúen docente y estudiante para “negociar” la certeza de frases o la coherencia de un párrafo; o defender o criticar un concepto en una situación determinada. Este encuentro, que tiene en medio a la escritura, necesariamente contribuye a madurar conocimiento y fortalece la comprensión sobre los contenidos. (p. 45)

En la práctica pedagógica, el docente puede hacer uso de diferentes métodos y estrategias que permitan desarrollar la habilidad de la escritura de manera completa y significativa, considerando la complejidad de tales procesos. Para efectos de esta investigación, se presta especial atención a la práctica de la retroalimentación en la escritura.

### **3.2. Sentimientos y emociones de los estudiantes**

Los sentimientos y las emociones juegan un rol significativo en la educación y en los espacios de aprendizaje, puesto que permean todas las interacciones entre los seres humanos. Moreno (2021) sostiene que “los sentimientos son una dimensión importante para comprender el sano desarrollo de la personalidad y el comportamiento humano. Nuestro actuar depende en gran parte de nuestro sentir” (p.67). En los procesos de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes manifiestan actitudes frente a determinadas situaciones educativas. Al respecto, Ibañez (2002) señala que:

Si las emociones definen el espacio de acciones posibles de realizar, entonces las emociones constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en educación: emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje, emociones negativas o no gratas no lo permitirán. (*s.n.*)

Desde esta perspectiva, las emociones tienen una importancia significativa en el proceso educativo, porque influyen en los cambios de acción que pueden efectuar los estudiantes en base a su propio aprendizaje, ya que actúan como un motor que facilita la conexión entre lo que se aprende y cómo se aprende.

La relación entre sentimientos y procesos de enseñanza-aprendizaje, ha sido estudiada en otros ámbitos del proceso educativo. En esta línea, destaca el trabajo de Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2012), quienes analizan la relación entre los sentimientos y el compromiso estudiantil en el ámbito universitario. Los autores proponen un modelo que distingue entre sentimientos, emociones y estados de ánimo de los estudiantes. Las emociones las definen como aquellos fenómenos multifacéticos que involucran un conjunto de procesos psicológicos coordinados que incluyen los componentes afectivos, cognitivos, fisiológicos, motivacionales y expresivos que manifiestan los estudiantes frente a una situación determinada (Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2012). Los estados de ánimo, por su parte, se entienden como emociones que manifiestan los estudiantes, pero en menor intensidad, ya que no suelen estar referidos a una situación en particular (Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2012). Y, por último, los sentimientos se refieren a las emociones y estados de ánimo específicos que un estudiante siente frente a una situación determinada. Dada su especificidad, los sentimientos se clasifican en positivos y negativos, si los estudiantes se enfrentan a una experiencia emocional agradable que les hace sentir orgullosos y/o felices, ponen al descubierto sentimientos positivos. Por el contrario, si los estudiantes se enfrentan a una experiencia emocional desagradable que les provoca ira y/o ansiedad, ponen al descubierto sentimientos negativos (Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2012). Los autores proponen una adaptación del modelo de Barrett y Russell (1998) que conceptualiza la dimensión afectiva y el comportamiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

En la figura 1, se presenta el modelo Circunflejo Afectivo de Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2012) que muestra a través de una taxonomía tridimensional la combinación de los sentimientos positivos y negativos, activadores y desactivadores.

**Figura 1. Affective circumplex.** (Model adapted from Barrett and Russell (1998))

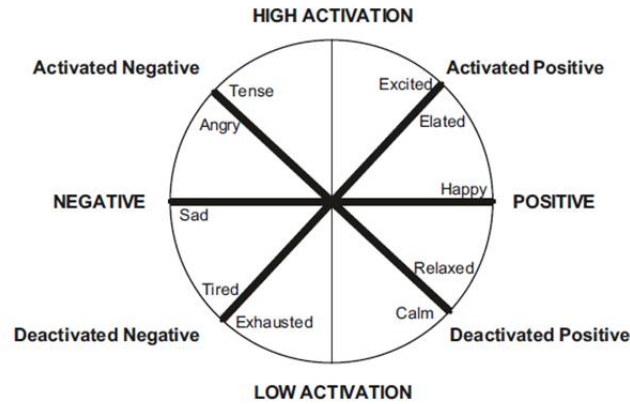


Figura extraída de *Academic Emotions and Student Engagement* (p.111), por Pekrun, R., Linnenbrink-Garcia, L., 2012, *Handbook of Research on Student Engagement*.

El modelo presentado ofrece una representación visual de la relación entre los sentimientos y el comportamiento de los estudiantes. Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2012) sostienen que los tipos de sentimientos pueden influir en el compromiso del estudiante con la tarea. Esto quiere decir que dependiendo del tipo de sentimiento (positivo o negativo) el estudiante tendrá una menor o mayor disposición al trabajo académico. De acuerdo con el modelo, los estudiantes que manifiestan sentimientos positivos de felicidad y alegría tendrán mayor motivación a diferencia de quienes se sienten tristes y cansados. Sin embargo, hay sentimientos positivos que no son lo suficientemente fructíferos si se combinan con la acción, por ejemplo, estar calmado y relajado, ya que estos sentimientos podrían llevar al estudiante a una falta de motivación e interés por realizar cualquier actividad académica. Asimismo, hay sentimientos negativos como la ansiedad y la ira que, a pesar de considerarse negativos, no lo son en sí mismos, puesto que sus efectos en el estudiante pueden diferir considerablemente al combinarse con la acción de manera que lo podría motivar o incitar a realizar la actividad con el fin de evitar el fracaso.

Estudios previos demuestran que existe una relación entre los sentimientos que se generan en el aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ibáñez (2002) afirma que:

Un alumno molesto o aburrido no realizará acciones favorables para el aprendizaje de las materias o contenidos tratados por el profesor en ese momento, como manifestar su interés en participar, hacer consultas, pedir nuevos ejemplos, discutir un concepto, etc; por el

contrario, un alumno motivado e interesado sí podrá hacerlo, favoreciendo así la construcción de su aprendizaje. (p. 32)

En este sentido, se puede considerar a la escuela como un espacio que vincula los sentimientos de los estudiantes con el aprendizaje y las posibles acciones a realizar. Según sea la emoción que manifiesten los estudiantes, favorecerá o limitará sus acciones en una determinada situación de aprendizaje.

La dimensión afectiva juega un rol importante en la retroalimentación, ya que en el momento en que los docentes proveen información con respecto a una determinada tarea, los estudiantes reciben la información acompañada de diversos sentimientos y emociones. López y Osorio (2016) destacan la importancia de la forma como el docente ofrece la retroalimentación, ya que los estudiantes muchas veces se sienten abrumados cuando la retroalimentación solo se centra en los aspectos negativos. En este tipo de situaciones, los estudiantes podrían manifestar emociones específicas que podrían influir en su disposición con la tarea, dependiendo de la apreciación e importancia que estos les brinden a las sugerencias realizadas por el docente.

Otro factor importante a la hora de relacionar los sentimientos de los estudiantes y la forma en que se manifiestan es el ambiente educativo. En este espacio donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, existe una constante relación e interacción entre profesores y estudiantes, compañeros y compañeras. Vallés (*s.f.*) afirma que:

Estas relaciones provocan efectos positivos y negativos (emociones, sentimientos y estados de ánimo) que los alumnos deben aprender a regular. Nos estamos refiriendo a mostrarse empático, a saber identificar sus emociones y sentimientos y los de los demás, aumentar su comprensión emocional y regular reflexivamente las emociones negativas como la ira/enfado/miedo y otros estados de ánimo negativos (odio, desprecio, animadversión, celos...) que suelen estar presente en la conflictividad que se genera en el centro escolar. (p. 35)

Asimismo, Vallés (*s.f.*) sostiene que los sentimientos que no son bien manejados por los estudiantes generan ambientes que pueden afectar al resto y a sí mismos. En esta línea, se destaca la importancia del comportamiento de los estudiantes, por ejemplo, si en la sala de

clases hay un estudiante que se siente aburrido y molesta a sus compañeros para intentar satisfacer esa necesidad emocional, evidentemente esta acción afectará el ambiente escolar y dificultará el logro de un aprendizaje significativo y de calidad. Por lo tanto, es importante que los profesores valoren la dimensión afectiva y la integren como un elemento esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **3.3. Autoeficacia**

A medida que una persona crece y comienza a relacionarse con su entorno, se originan las primeras ideas acerca de sí, con relación a las cualidades personales, experiencias e interacciones con otros. Tal valoración, tiende a relacionarse significativamente con sus dimensiones físicas, afectivas y sociales.

Asimismo, los sentimientos de aprecio y consideración que un sujeto tiene sobre sí mismo a lo largo de su desarrollo se relacionan directamente con la percepción que tiene sobre sus competencias y capacidades. Reina, Oliva y Parra (2010) sostienen que: “mientras que la autoestima es la autovaloración personal, la autoeficacia tiene que ver con la percepción que tiene un individuo acerca de su capacidad para conseguir un objetivo” (p. 56). Es decir, la autoeficacia se entiende como la apreciación que un individuo hace sobre sus capacidades, considerando el grado de confianza que posee en estas para lograr los objetivos que se proponga y obtener los resultados esperados. Bandura (1997) define la autoeficacia como “las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras” (p.2). Por tanto, la autoeficacia cumple una función importante no solo en la manera en que un sujeto se siente respecto a una tarea, sino que también es determinante en la ejecución del trabajo en cuestión. Cid, Orellana y Barriga (2010) señalan que:

La autoeficacia ha sido estudiada desde dos perspectivas: la autoeficacia específica, definida como la creencia sobre el nivel de competencia en situaciones particulares, y la general, que se refiere a la sensación de competencia total de la persona que la habilita para enfrentar nuevas tareas y hacer frente a una gran variedad de situaciones difíciles. (p.551)

En este sentido, cuando un sujeto tiene una percepción positiva de sí mismo se siente competente, lo que se relaciona estrechamente con la forma en que enfrenta nuevos desafíos y resuelve problemas.

La autoeficacia dentro del contexto educativo resulta relevante en cuanto al aprendizaje de los estudiantes, pues se estima que aquellos que poseen un nivel elevado de confianza en sus capacidades y utilizan procesos de regulación en el manejo de sus tareas pueden alcanzar con mayor facilidad el éxito académico (Pajares y Schunk, 2001). De igual manera, Bandura (1995) señala que la creencia en la eficacia puede entregar expectativas de vida mayores, además de tener aspiraciones e interés en la mejora del desempeño académico, es decir, que la autoeficacia también juega un rol importante en la motivación personal para realizar alguna tarea. A respecto, Ornelas et al., (2012) mencionan que:

La intención es afianzar la idea de que darse a la tarea de mejorar la percepción de ser capaz en quien aprende es un objetivo educacional valioso, bajo el supuesto implícito de que su potenciación servirá como vehículo para la mejora de otros resultados tales como el logro académico y la autoestima; tomando en cuenta que la continua conciencia de fracaso reduce las expectativas de éxito y no favorece en ningún modo ni el aprendizaje ni el desarrollo personal. (p. 781)

Respecto a esto, resulta relevante destacar que la autoeficacia sirve como mecanismo para potenciar el aprendizaje en los estudiantes, y que puede ser bien aprovechado por los docentes como estrategia cognitiva para lograr mejorar el desempeño académico.

Si consideramos que la retroalimentación es esencial en los procesos de escritura para el perfeccionamiento de las tareas que realizan los estudiantes en torno al desarrollo de esta habilidad, de igual forma, la autoeficacia puede interferir en la motivación de los estudiantes respecto a la tarea de escribir, pues tal proceso de regulación responde, además, a los sentimientos que puede provocar la retroalimentación en el estudiante. Si existe un nivel elevado en la creencia de capacidades, los sentimientos y emociones que se manifiestan al recibir retroalimentación pueden seguir una orientación similar que conlleve a la aceptación del error con el fin de mejorar, o bien, al conocimiento del buen trabajo como potenciador del aprendizaje. Por el contrario, si el estudiante se percibe a sí mismo como poco eficaz, las emociones que surgen de la retroalimentación pueden ser negativas y, como consecuencia,

el estudiante puede sentir la necesidad de abandonar la tarea o, sencillamente, no mejorarla. Al respecto, los sentimientos que experimentan los estudiantes no pueden ser ignorados, sobre todo en prácticas como la retroalimentación donde existe una comunicación directa que puede afectar la motivación del estudiante al emprender tareas bajo las sugerencias de los docentes. En estas circunstancias, la autoeficacia puede significar un aporte al trabajo individual y colectivo, o bien, ser un impedimento para realizar tareas.

### **3.4. Retroalimentación o *feedback***

La retroalimentación es un recurso usado de manera amplia en diferentes contextos del quehacer humano, particularmente, en el área educativa. Hattie y Timperley (2007) señalan que se asocia con la información que proporciona un agente (un profesor, un padre, un compañero, un libro e incluso la propia experiencia) en relación con los aspectos de nuestra propia actuación con la finalidad de corregirlos. Por otro lado, Winne y Butler (1994) afirman que:

La retroalimentación es una información con la que el alumno puede confirmar, añadir, sobrescribir, afinar o reestructurar la información en la memoria, tanto si se trata de conocimiento del dominio, conocimiento metacognitivo, creencias sobre sí mismo y las tareas, o tácticas y estrategias cognitivas. (p. 5740)

El término de retroalimentación se relaciona constantemente con el ámbito educativo, cuyo propósito busca mejorar el desempeño de los estudiantes en las diferentes dimensiones del aprendizaje. Tal recurso centra a los profesores como agentes principales que permiten conducir al estudiante al perfeccionamiento de su trabajo en el aula. La retroalimentación no se produce como un hecho aislado de comunicación, sino que requiere un diálogo constante y cercano entre profesor y estudiante.

A pesar de la importancia e inferencia de la retroalimentación en la enseñanza, su origen no se restringe al ámbito de la educación, sino que se liga al mundo de la industria y la ciencia (Moreno, 2021). Recién en la segunda mitad del siglo XX, su uso comienza a relacionarse con el aprendizaje y el trabajo correctivo por parte de los docentes hacia sus estudiantes. Actualmente, el *feedback* ha adoptado un rol mucho más relevante, significativo y activo, pues se considera una técnica indispensable en todo proceso de aprendizaje.

Lamentablemente, las teorías que la sustentan son escasas, y los docentes continúan aplicándola a ciegas, sin un fundamento estable que apoye las prácticas pedagógicas (Boud y Molloy, 2013).

En el proceso de aprendizaje cada tarea requiere de una revisión y monitoreo constante del docente con el fin de conocer si estas instancias están siendo adecuadas y exitosas. En ese sentido, la retroalimentación o *feedback* es un recurso pedagógico que sirve de ayuda para que los estudiantes puedan mirar su propio trabajo e identificar qué les falta para llegar a la meta propuesta. Contreras y Zuñiga (2017) afirman que:

...la retroalimentación se considera como parte de la evaluación formativa y, específicamente, se conceptualiza como un proceso de diálogo que el profesor inicia a partir de los resultados de la aplicación de algún procedimiento o actividad de evaluación, que involucra la entrega de comentarios y sugerencias, con el fin de desarrollar en sus estudiantes habilidades de autoevaluación y monitoreo. (p. 71)

Esta retroalimentación que ofrece el docente se puede realizar a través de comentarios orales y/o escritos que ayuden a aclarar en los estudiantes lo que se requiere para desarrollar la tarea. En el proceso de escritura, por ejemplo, cuando los profesores ofrecen retroalimentación lo hacen con ciertos objetivos respecto de lo que se espera del escrito y su lectura; primeramente, situar al estudiante en la posición del lector frente al texto, enseñar cómo expresar ciertas ideas mediante la escritura a través de sugerencias, y acercarlos a la visión que tienen los expertos sobre lo que se considera como escritura exitosa (Tardy, 2010). Tales instancias ayudan a los estudiantes a comprender de manera más profunda la tarea, a desarrollar estrategias y a contar con más información de lo que aprendió o no aprendió en el proceso.

### **3.5. Los comentarios escritos**

En el proceso de enseñanza-aprendizaje la retroalimentación se lleva a cabo a través de comentarios que los docentes brindan a sus estudiantes. Estos comentarios no solo se dan mediante la escritura, sino también en espacios de intercambios orales presenciales o mediados por la tecnología. Trejo (2021) sostiene que hoy en día los docentes al ofrecer retroalimentación lo hacen a través de diversas modalidades, tales como comentarios,

reuniones, podcast, screencast, entre otros. Los comentarios provistos a través de estos medios facilitan el proceso de aprendizaje de los estudiantes, porque les permiten pensar en cómo realizan una tarea, cómo pueden mejorarla y qué les hace falta para alcanzar sus metas.

Los comentarios se dividen en dos tipos; orales y escritos. Por un lado, los comentarios escritos, Tapia-Ladino et al., (2014) afirman que se trata de un tipo de comunicación en el que los docentes proveen orientación a sus estudiantes a través de oraciones, frases, palabras, símbolos o rayas, con el fin de que los lean y tomen como sugerencias para mejorar su trabajo, específicamente en el proceso de producción de textos. Por otro lado, los comentarios orales, se entienden como una estrategia comunicativa que le permite a los docentes retroalimentar las tareas de sus estudiantes a través de un diálogo cara a cara. Thompson y Lee (2012) sostienen que una de las principales ventajas de este tipo de retroalimentación es la posibilidad de otorgar a los estudiantes más detalles de su trabajo en una menor cantidad de tiempo.

Según el propósito que buscan en la corrección de escritos, los comentarios pueden expresarse de diferentes maneras. Desde esa perspectiva Duijnhouwer (2010), por ejemplo, propone la existencia de tres tipos de comentarios: *feedback* de progreso, el cual aborda el avance del desempeño del escritor en comparación a una etapa inicial; con estrategias de mejora, el que provee estrategias para mejorar el escrito; y con preguntas, que incluye interrogaciones con el fin de que el estudiante reelabore sus ideas. Si bien, resulta relevante destacar las formas en que el comentario se presenta en los borradores, su importancia radica en la efectividad de su propósito discursivo. Por lo tanto, el comentario debe estar sujeto a la mejora de los textos y a incentivar al escritor a realizar cambios que fomenten el perfeccionamiento y éxito de su escrito.

Si el docente conoce qué tipos de comentarios favorecen en mayor grado los procesos de escritura, podrá seguir una línea determinada de retroalimentación que le permitirá cumplir con las expectativas del estudiante y potenciar sus habilidades de manera significativa. López y Osorio (2016) sostienen que para retroalimentar de manera efectiva es necesario promover un diálogo parejo en torno a las debilidades y fortalezas del trabajo de

los estudiantes, ya que, si solo se les comenta sobre sus errores, podría afectar su motivación con la tarea.

Estudios empíricos sobre retroalimentación abordan las percepciones y apreciaciones que los estudiantes manifiestan frente a los comentarios que los profesores hacen de sus trabajos. Una investigación de retroalimentación interactiva realizada en la Universidad de Oxford por Price, Handley y Milla (2011) mediante *focus group* demostró que los estudiantes universitarios aprecian la retroalimentación a través de comentarios escritos, ya que las sugerencias se registran y mantienen en el trabajo. De igual manera, Liu y Yu (2021), en un estudio aplicado a estudiantes chinos de postgrado a través de una encuesta online sobre situaciones hipotéticas de retroalimentación, destacan que los comentarios, sin importar su modo, son bien recibidos y agradecidos por los estudiantes. Por su parte, López y Osorio (2016) examinaron, mediante una encuesta y entrevistas, las percepciones de los estudiantes de un programa de maestría de una universidad privada de Bogotá en torno a la forma como reciben la retroalimentación y la calidad de esta. Sus resultados revelan que los estudiantes perciben los comentarios como una oportunidad para validar sus aprendizajes, verificar sus avances y tomar decisiones sobre lo que debe hacer. Además, valoran la retroalimentación cuando se ofrece mediante comentarios personalizados. Sin embargo, hubo ocasiones en que los estudiantes no estaban conformes con la retroalimentación, porque no sabían cómo interpretar los comentarios de los docentes, ya que se expresaban de manera ambigua, entregando un mensaje poco claro sobre lo que debían hacer para mejorar el escrito. También, se sentían insatisfechos con la retroalimentación cuando ofrecían un trabajo de calidad, porque no había comentarios o si los había tendían a ser breves y limitados.

López y Osorio (2016) señalan que el modo en que se ofrece la retroalimentación “es importante y no debería afectar la autoestima de los estudiantes” (p. 60), puesto que existen ocasiones en que los docentes ofrecen comentarios severos cuando observan un escrito que no cumple con los criterios esperados. Tapia-Ladino et al., (2016) estudiaron los comentarios escritos como género dialógico a través de entrevistas a docentes y estudiantes universitarios tesistas de carreras de pedagogía. Sus resultados indicaron que los estudiantes valoran los CE para la mejora y calidad de sus tesis. El estudio de casos de Tapia-Ladino et al., (2018) aplicado a estudiantes de cuatro carreras de pedagogía de dos universidades chilenas

demuestra que los comentarios ofrecidos por docentes guías de tesis tienen un rol importante en la conducción hacia el género de dichos textos.

En las escuelas secundarias, los estudiantes prefieren recibir comentarios correctivos que se centren en lo esencial del error de manera que puedan corregirlo de acuerdo con las exigencias del docente (O´ Donovan, 2017). En este sentido, la retroalimentación a través de comentarios orales y escritos que ofrecen los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen una percepción positiva para los estudiantes cuando es constructiva, relevante y clara.

La dimensión afectiva y sociocognitiva del aprendizaje ha recibido mayor atención en la última década. Sin embargo, son escasos aún los estudios en el sistema escolar que aborden la relación entre retroalimentación, sentimientos y autoeficacia de los estudiantes en los procesos de aprendizaje.

#### **4. Marco metodológico**

##### **4.1. Diseño de la investigación**

El método de la investigación corresponde a un estudio no experimental de tipo interpretativo con un diseño cuantitativo y cualitativo. Este diseño observa fenómenos sin manipular sus variables ni provocar reacciones de manera intencionada, pues busca observar y analizar situaciones existentes en su contexto natural (Hernández Sampieri et al., 2014). El enfoque ofrece una ventaja al momento de analizar el fenómeno, puesto que caracteriza los objetos de estudio a través de datos numéricos obtenidos de preguntas cerradas y datos lingüísticos provenientes de preguntas abiertas de un cuestionario de situaciones hipotéticas (Hernández-Sampieri et al., 2014).

En este caso, se utiliza el método propuesto para averiguar cómo reaccionan los estudiantes a tipos de comentarios escritos. Para ello, en primer lugar, se elaboró un instrumento titulado Cuestionario de Situaciones Hipotéticas de Retroalimentación (en adelante CUSHIR) y, en segundo lugar, se utilizó una encuesta de autoeficacia general. El

objetivo es conocer los sentimientos que surgen en los estudiantes de Enseñanza Media a partir de los comentarios escritos recibidos en escenarios hipotéticos de retroalimentación.

## **4.2. Variables cuantitativas de la investigación**

### **4.2.1. Variables dependientes**

En primer lugar, las emociones y sentimientos que experimentaron los estudiantes a partir de las situaciones hipotéticas de retroalimentación. Y, en segundo lugar, el nivel de autoeficacia de los estudiantes.

### **4.2.2. Operacionalización de las variables**

Las emociones y sentimientos se obtuvieron de las respuestas entregadas por los estudiantes a partir de la aplicación del CUSHIR. Las emociones se clasificaron en positiva, negativa y sin emoción. En cuanto a los sentimientos específicos, se presentaron las siguientes opciones: aliviado, agradecido, ansioso, triste, sorprendido, emocionado, orgulloso, enojado, aburrido, confundido, esperanzado, feliz y culpable, además de la opción “Otro”. El nivel de autoeficacia de los estudiantes se obtuvo a partir de los resultados de la aplicación de la Escala de Autoeficacia General, que mide las respuestas en un formato de 7 puntos (1 = completamente en desacuerdo y 7 = completamente de acuerdo).

### **4.2.3. Variables independientes**

El desarrollo de un cuestionario (CUSHIR), el cual presenta 12 situaciones hipotéticas de retroalimentación que se clasificaron en seis tipos (poco clara, de forma, de contenido, modo, con calificación, sin calificación). La utilización de la Encuesta de Autoeficacia General (EAG).

### **4.2.4. Operacionalización de las variables**

Los instrumentos se aplicaron mediante formularios de Google, para esto se otorgaron 45 minutos, correspondientes a una hora pedagógica.

### 4.3. Participantes

Un total de 163 estudiantes respondieron los instrumentos. Los participantes pertenecían a tres establecimientos particulares subvencionados de la provincia de Concepción: Liceo Industrial Metodista (comuna de Coronel), Colegio San José (comuna de San Pedro) e Instituto de Humanidades (comuna de Chiguayante). De ellos, el primero es de modalidad Técnico Profesional y los restantes son Científico Humanista. Los estudiantes se distribuyeron en cinco cursos de Tercer Año Medio. En la tabla 1, se presenta la distribución de los participantes según establecimiento educacional, además de la distribución total.

**Tabla 1.** Distribución de los participantes según establecimiento educacional

Establecimiento Educacional		
	Número de participantes	Distribución
Liceo Industrial Metodista	62	38,0
Colegio San José	33	20,2
Instituto de Humanidades Chiguayante	68	41,7
Total	163	100,0

*Elaboración propia*

Como se observa en la tabla 1, la mayoría de los estudiantes provienen del Instituto de Humanidades Chiguayante, seguidos por estudiantes del Liceo Industrial y, por último, se encuentra el Colegio San José. Las edades fluctuaron entre 16 y 18 años, sin distinción de género. Además, la muestra fue intencionada, ya que era de interés de las investigadoras observar los sentimientos de estudiantes que están en una etapa más avanzada de la educación secundaria, en la cual se podría percibir un manejo más completo de la habilidad de escritura. La muestra final fue de 148 participantes.

#### **4.4. Consideraciones éticas**

En cuanto a las consideraciones éticas, se dio a conocer a los directivos de los establecimientos el objetivo de la investigación y se solicitó la autorización para llevarla a cabo en sus espacios educativos. Para recolectar la información, se procedió a solicitar consentimiento informado (ver anexo 1) a los padres y/o apoderados de los estudiantes menores de edad que participaron de la investigación. El consentimiento explicitó que ningún estudiante estuvo obligado a ser parte del estudio y que tal decisión no perjudicaría en ninguna dimensión su vida escolar. Asimismo, en caso de participar, podían abandonar la investigación en cualquier momento, sin condiciones ni consecuencias. Adicionalmente, los participantes menores de edad firmaron asentimientos (ver anexo 2). Los estudiantes mayores de edad firmaron directamente un consentimiento informado (ver anexo 3). Es importante destacar que los instrumentos aplicados fueron anónimos y utilizados solo para los fines estipulados.

#### **4.5. Instrumentos**

##### **4.5.1 Instrumento de situaciones hipotéticas**

Para la obtención de información respecto a las reacciones de los estudiantes, hemos elaborado un instrumento basado en el de Liu y Yu (2021), el que consistió en una encuesta de situaciones hipotéticas de retroalimentación aplicada a estudiantes de postgrado, el que se adaptó en función de los objetivos de la investigación. El instrumento de Liu y Yu (2021) cuenta de 17 escenarios hipotéticos a partir de los cuales se desplegaban tres *items*, dos de preguntas de selección múltiple y uno de pregunta abierta. El propósito del instrumento fue recopilar antecedentes que sirvieron para la identificación de sentimientos que emanan de situaciones hipotéticas de retroalimentación, además de conocer posibles acciones que emprenderían los estudiantes si se tratara de sus escritos.

El cuestionario elaborado para esta investigación (ver anexo 4) se compuso de dos partes; la primera, se enfocó en recolectar información personal: edad del participante, comuna, tipo de establecimiento donde estudia (público, subvencionado o particular) y

modalidad (Científico Humanista, Técnico Profesional). La segunda, se enfocó en recolectar información asociada a los sentimientos que surgieron de doce situaciones hipotéticas, las cuales se categorizaron en seis tipos de retroalimentación.

Las situaciones hipotéticas proponían escenarios posibles sobre oferta y recepción de retroalimentación a textos escritos. Para formularlas se adoptaron seis criterios: de forma, sin calificación, poco clara, modo, con calificación y de contenido. Cada una de las situaciones distinguía entre escenario de retroalimentación positiva y negativa, por lo que en total se definió un total de 12 reactivos según lo que se informa en la siguiente tabla:

**Tabla 2.** Situaciones hipotéticas de retroalimentación

Tipo de retroalimentación	Situaciones hipotéticas	
	Positivas	Negativas
<b>Poco clara:</b> retroalimentación con información insuficiente o imprecisa.	Estás realizando un borrador de una noticia que equivale a un 30% de la nota final. Cuando recibes tu nota te das cuenta de que tienes un 6,7 junto al siguiente comentario: “excelente trabajo”. Sin embargo, no sabes qué debes mejorar para tener un 7,0 en el trabajo final.	Estás trabajando en la creación de un afiche propagandístico. El profesor se acerca a revisar tu avance y te comenta lo siguiente: “mucho ojo con las imágenes que usas”.
<b>De forma:</b> tipo de retroalimentación que se ofrece sobre aspectos formales o de superficie del escrito.	Le solicitas al profesor que revise el borrador de un ensayo literario que escribiste. El profesor revisa tu texto y lo devuelve con algunos comentarios, entre los cuales se puede leer el siguiente: “falta mejorar la ortografía, pero es un excelente trabajo”.	La profesora revisa el borrador de una monografía que estás realizando junto con tu compañero(a). Cuando les devuelve el documento, leen el siguiente comentario: “reemplaza la palabra mencionan por señalan”.

<p><b>De contenido:</b> tipo de retroalimentación en la que se comenta sobre aspectos de fondo, tema, ideas y coherencia global y local de un texto.</p>	<p>Durante la preparación de una presentación oral, la profesora tu avance y te felicita por la buena calidad de tu trabajo, destacando la relevancia de los temas tratados y la claridad en la exposición de las ideas.</p>	<p>Estás escribiendo un guion teatral. Cuando recibes tu borrador revisado, te das cuenta de que presenta los siguientes comentarios: “no existe coherencia entre los párrafos” “no se entiende el tema de la obra”. Prácticamente, debes hacerla de nuevo.</p>
<p><b>Modo:</b> grado de control con que se ofrece la retroalimentación. Se distinguen, por ejemplo, orden, pregunta, sugerencia, entre otros.</p>	<p>Estás trabajando en la preparación de un debate. Durante el ensayo, la profesora te comenta amablemente: “te recomiendo revisar de nuevo tus argumentos”.</p>	<p>Estás trabajando en la escritura de un ensayo en el que debes escribir una tesis y dos argumentos. Al revisar tu avance, la profesora te comenta severamente: “no, esa no es una tesis”.</p>
<p><b>Con calificación:</b> tipo de retroalimentación en una actividad que se realiza con el fin de obtener una calificación.</p>	<p>Estás realizando <b>una actividad con nota</b> que consiste en escribir una carta al director(a) de tu establecimiento. Cuando la profesora lee el borrador de tu carta te comenta que cumple con el propósito comunicativo, pero el tipo de lenguaje utilizado no es el adecuado.</p>	<p>Te encuentras preparando un discurso oral de despedida. Al terminar el borrador, <b>que equivale a un 30% de la nota final</b>, la profesora revisa tu trabajo y te deja el siguiente comentario: “no está claro el enfoque del discurso, y además el tipo de lenguaje utilizado no es el adecuado”.</p>
<p><b>Sin calificación:</b> tipo de retroalimentación en una actividad que se realiza sin el fin de obtener una calificación.</p>	<p>Realizas una actividad <b>sin nota</b>, que consiste en crear un cómic de temática libre. Cuando la profesora revisa el avance de tu cómic te felicita por el tema elegido tu historia.</p>	<p>Realizas una actividad <b>sin nota</b> que consiste en la creación de un afiche publicitario, la profesora al revisar tu avance te comenta lo siguiente: “deberías crear un slogan más llamativo”.</p>

*Elaboración propia*

A cada situación hipotética de retroalimentación seguía dos preguntas de selección múltiple y una pregunta abierta. La primera consultaba sobre tipo de emoción que les provocaba la situación presentada (positiva – negativa – sin emoción). El propósito de esta pregunta fue obtener una visión general sobre las percepciones con el fin de establecer las prácticas de retroalimentación que resulten más o menos favorables. La segunda consultaba sobre el o los sentimientos específicos que les provocaba cada situación, la pregunta ofrecía las siguientes opciones de sentimientos: aliviado, agradecido, ansioso, triste, sorprendido, emocionado, orgulloso, enojado, aburrido, confundido, esperanzado, feliz, culpable. En caso de que el sentimiento no se encontrara en la lista, tenían la opción de especificarlo en “Otro”. El propósito de esta pregunta fue recopilar aquellas emociones específicas que surgieron dentro de la percepción global de la situación con el fin de establecer analogías entre situación-emoción. Por último, la tercera consistió en una pregunta abierta que buscaba conocer las posibles acciones que emprenderían los estudiantes para manejar sus emociones frente a las diversas situaciones hipotéticas de retroalimentación.

Es importante destacar que, para dar validez al instrumento mencionado, se solicitó a tres expertos en el área de investigación pedagógica revisar y evaluar las situaciones hipotéticas y las preguntas realizadas con el fin de cumplir con los requerimientos necesarios para su aplicación. El instrumento se envió a un profesor de Lengua y Literatura de Enseñanza Media, a una Dra. en Educación y a una Dra. en Lingüística. Para la validación se solicitó a los expertos que calificaran según una escala de Likert de 5 puntos, la claridad de la definición de los tipos de retroalimentación y la pertinencia del criterio con la situación hipotética.

#### **4.5.2 Instrumento de autoeficacia general**

Para la obtención de datos referentes a la autoeficacia se aplicó la Escala de Autoeficacia General (EAG), se utilizó una versión actualizada del instrumento, validado por Clavijo et al. (2020). La encuesta consta de 10 reactivos, con un formato de 7 puntos, en el que 1 = completamente en desacuerdo y 7 = completamente de acuerdo) (ver anexo 5). Clavijo et al. (2020) afirma que este instrumento, especialmente en Ciencias de la salud, se ha convertido en una valiosa herramienta clínica e investigativa para determinar el potencial

que tiene una persona para afrontar escenarios vitales con múltiples estresores. Esto gracias a que la EAG ha mostrado confiabilidad, validez y funcionamiento de sus ítems en múltiples estudios que han analizado sus propiedades de medición. En este sentido, los reactivos que componen la EAG están orientados a conocer el nivel de autoeficacia del participante respecto a la percepción sobre su desempeño general y no en áreas específicas, por ejemplo: “puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente”, “me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas” o “cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejarlas”, entre otros.

#### **4.6. Obtención de datos**

Para aplicar los instrumentos para la investigación, se solicitó a los directivos de cada establecimiento comprometer el tiempo de una clase de 45 minutos. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en el horario normal de clases, en la asignatura de Lengua y Literatura. Se explicaron los instrumentos a los participantes y se indicaron las instrucciones para su realización. Se motivó la participación de los estudiantes en la investigación con la entrega de un incentivo (*giftcard*), que se sorteó en cada uno de los cursos en los que se aplicaron los instrumentos. La entrega de este incentivo fue posible gracias a que la investigación contó con financiamiento de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, recibido en el Concurso de Apoyo a la Ejecución de Proyectos de Investigación para Estudiantes de Pregrado Segundo semestre 2022.

En el instrumento de situaciones hipotéticas (CUSHIR) del total de 163 respuestas 20 quedan invalidadas, ya que no respondieron la pregunta abierta en ninguna de las situaciones ( $n = 5$ ), respondieron las preguntas hasta la situación 3 o 4 ( $n = 8$ ) o respondieron “nada” en la respuesta abierta en todas las situaciones ( $n = 7$ ). El porcentaje válido de respuestas es el 90,8%, lo que corresponde a las 148 respuestas restantes.

#### 4.7. Análisis de datos

Debido al enfoque mixto de la investigación, los datos se analizaron en dos partes. En primer lugar, se realizó un análisis cuantitativo de las preguntas uno y dos del instrumento de situaciones hipotéticas y de la totalidad de respuestas del instrumento de autoeficacia general. De este modo, las respuestas del tipo de emoción y el sentimiento específico se convirtieron a valores numéricos y se traspasaron a una planilla Excel. En cuanto a la encuesta de autoeficacia, los resultados se determinaron en base a la suma del total de respuestas de la escala por parte de estudiantes, con un máximo de 70 puntos. Las respuestas de cada reactivo ya se encontraban en valores numéricos, por lo que solo se traspasaron al Excel, a partir del cual se realizó un análisis ANOVA de los datos.

En segundo lugar, se analizó la tercera pregunta del primer instrumento, que presenta un enfoque cualitativo. Para ello, se realizó un análisis general de las respuestas de la pregunta 3 del instrumento CUSHIR y se propusieron categorías de análisis. En la tabla 3 se presentan las categorías definidas para el análisis, un ejemplo de respuesta y el código asignado a cada una.

**Tabla 3.** Categorías de análisis para respuestas abiertas

Código	Categorías	Definición	Ejemplo
1	Realizar acción	El estudiante refiere que realizará una actividad o acción para mejorar el escrito motivado por la situación hipotética.	Arreglar las faltas ortográficas y mejorar el trabajo, así también me alegro de mis avances.
2	Sin acción	El estudiante refiere que no realizará una actividad o acción a partir de la situación hipotética.	Es una actividad sin nota, no me importa mucho cambiar algo porque no me afecta en notas.
3	Actitud pasiva	El estudiante manifiesta una actitud o emoción reactiva que no contempla acciones, sino procesos cognitivos o emocionales.	Agradecer al profesor por la felicitación y tomarla como motivación para seguir mejorando.
4	Voluntad de acción	Refiere al proyecto de realizar una acción o un plan futuro o posible frente a la situación hipotética.	Intentaría hacerlo mejor la próxima vez.

*Elaboración propia*

De esta manera, la respuesta se analizó a partir de una codificación cualitativa abierta, en la que las investigadoras consensuaron los códigos temáticos, con el objetivo de categorizar las respuestas de los estudiantes y determinar qué tipo de acciones emprendieron en cada situación hipotética. A partir de esta categorización, se calculó el porcentaje modal de las respuestas en cada situación.

#### **4.8. Validación del análisis cualitativo**

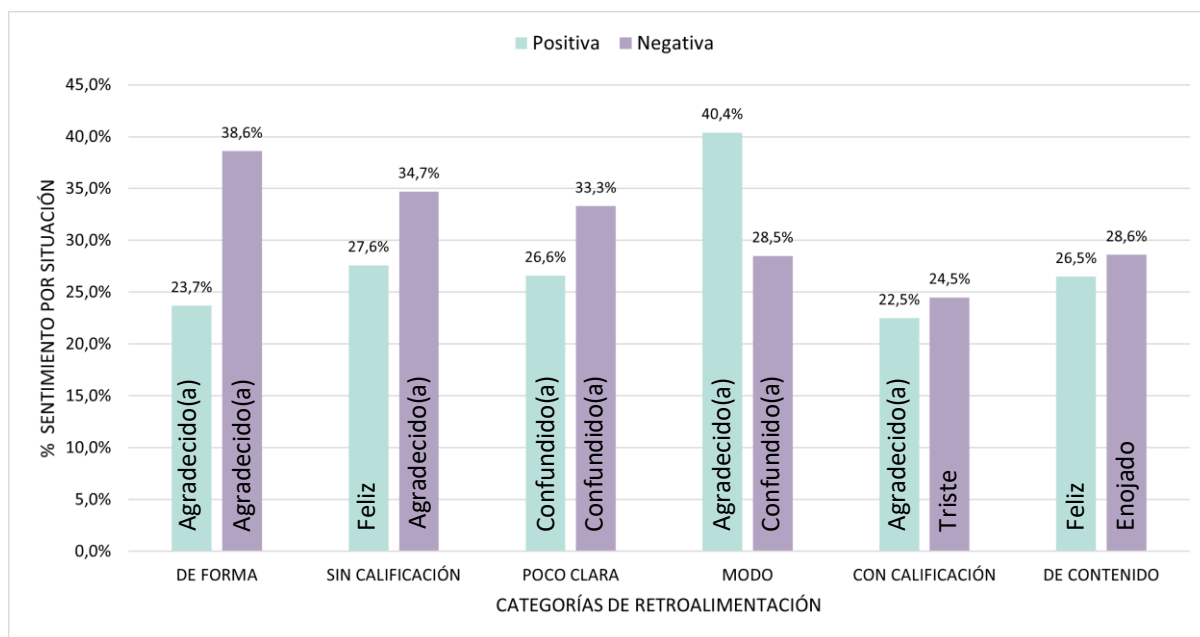
Para establecer la validación y confiabilidad de la parte cualitativa del instrumento de situaciones hipotéticas, correspondiente a la tercera pregunta, las diferentes respuestas de los estudiantes se definieron en 4 categorías. Para realizar esta categorización, las 12 situaciones se revisaron por separado, en grupos de 3, previamente consensuadas las limitaciones de cada categoría. Luego, se revisaron nuevamente los grupos de situaciones, asegurando que no se revisara el mismo grupo nuevamente. Finalmente, se revisaron todas las respuestas en conjunto, con el fin de asegurar que existiera concordancia entre las categorías asignadas a cada respuesta.

### **5. Resultados**

#### **5.1. Sentimientos de los estudiantes frente a situaciones hipotéticas de retroalimentación**

En este apartado, se presentan los resultados generales de los sentimientos que experimentarían hipotéticamente los estudiantes frente a los casos presentados en el instrumento. En el gráfico 1 se muestra la distribución de los sentimientos que fueron seleccionados mayoritariamente por los estudiantes frente a doce situaciones hipotéticas agrupadas en las seis categorías de análisis (de forma, sin calificación, poco clara, modo, con calificación, de contenido) en casos positivos y negativos.

**Gráfico 1.** Distribución de sentimientos predominantes por situación hipotética



Los datos del gráfico 1 revelan que el sentimiento más frecuente frente a las situaciones hipotéticas de retroalimentación es el agradecimiento. De hecho, es la reacción escogida en cinco escenarios de doce. Incluso en el caso de las situaciones de oferta de retroalimentación según categoría de forma, dicho sentimiento es frecuente independientemente de la calidad del *feedback*. Ello quiere decir, que los estudiantes valoran la retroalimentación independientemente de calidad de su forma. Asimismo, el agradecimiento es un sentimiento que independientemente de que la tarea no tenga impacto en la calificación, el estudiante la aprecia. Es interesante notar la similitud con los hallazgos de Liu & Yu (2021) en términos de porcentajes con respecto al sentimiento de agradecimiento, puesto que también resulta ser el más seleccionado por los estudiantes de maestría al recibir retroalimentación en situaciones hipotéticas sobre escritura académica. Los autores afirman que el agradecimiento se debe a que los estudiantes consideran el *feedback* como una ayuda y demostración de compromiso por parte del docente que lo provee. De igual forma, es concordante con lo que señalan estudiantes universitarios cuando desarrollan el seminario final de grado. Para ellos, la retroalimentación juega un rol

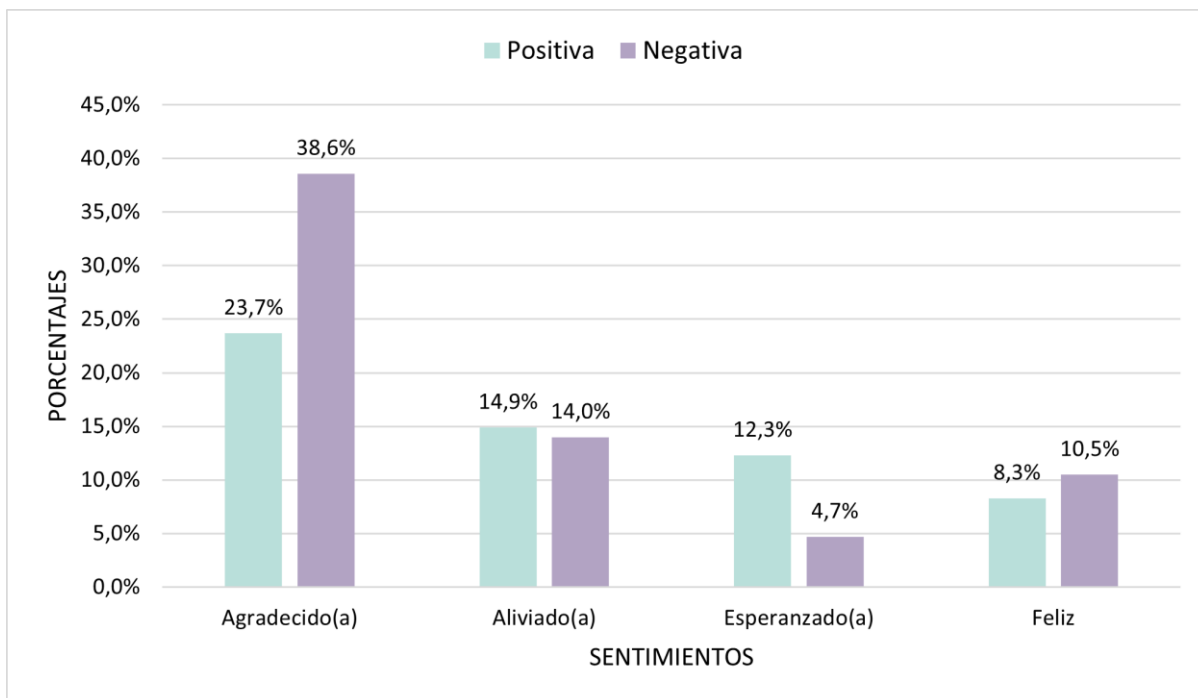
preponderante en el desarrollo de la tesis de grado porque contribuye a mejorar la calidad del texto (Tapia-Ladino, et al., 2016).

En el caso de la situación hipotética positiva de modo, con calificación y de contenido, se seleccionaron mayoritariamente los sentimientos de agradecimiento y felicidad, en cambio, en las situaciones hipotéticas negativas de dichas categorías se escogieron los sentimientos de enojo, tristeza y confusión. Tales datos advierten que los sentimientos pueden diferenciarse, dependiendo de la calidad con la que se ofrece el *feedback*. En la categoría de retroalimentación poco clara, la situación hipotética tanto positiva como negativa provocan en los estudiantes el sentimiento de confusión. Este resultado es similar a los hallazgos de Liu & Yu (2021) en cuanto a la selección del sentimiento de confusión por parte de los estudiantes de maestría en el tipo de escenario *Incomprehension*. Al parecer, resulta fundamental la precisión del comentario. Como señalan López y Osorio (2016), los estudiantes valoran la claridad con la que los profesores ofrecen retroalimentación porque pueden interpretar exactamente la información que reciben y aplicarla en sus escritos. Coincide con lo que mencionan los estudiantes tesistas cuando desarrollan su seminario final de grado. Para ellos la claridad de las ideas del docente guía y el detalle de sus comentarios es fundamental para elaborar un trabajo de calidad (Tapia-Ladino, et al., 2016).

A continuación, se presentan los gráficos que muestran los tres sentimientos predominantes seleccionados por los estudiantes en la situación positiva y negativa de cada categoría (de forma, sin calificación, poco clara, modo, con calificación, de contenido). Cabe destacar que en ciertas categorías algunos de los tres primeros sentimientos predominantes coincidían entre situación positiva y negativa, por este motivo disminuye o aumenta la cantidad de sentimientos en determinados gráficos.

En el gráfico 2, se muestra la distribución de los primeros tres sentimientos que fueron seleccionados mayoritariamente por los estudiantes, según situación hipotética de forma en casos positivos y negativos.

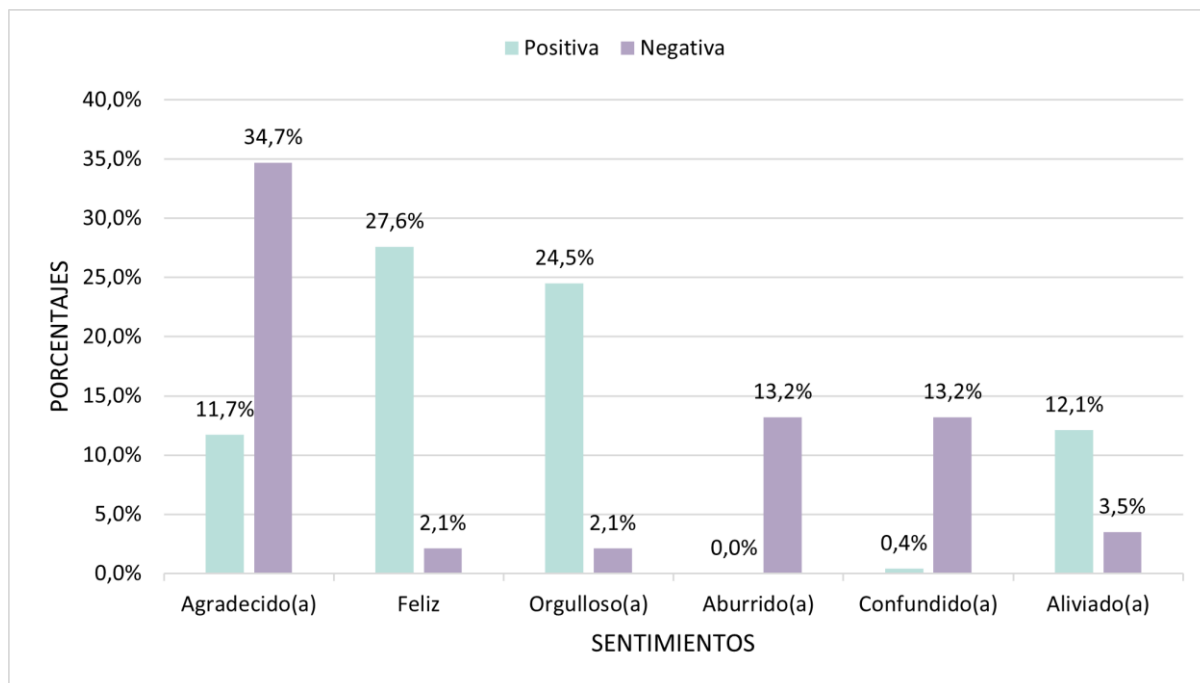
**Gráfico 2.** Distribución de sentimientos de los estudiantes según situación hipotética de forma



Como se aprecia en el gráfico 2, el sentimiento más recurrente es el de agradecimiento seguido de alivio, esperanza y felicidad. Según la taxonomía de Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2012) todos estos tienen en común ser sentimientos positivos. El sentimiento de felicidad es un activador positivo que fomenta el compromiso de los estudiantes con las actividades académicas, independientemente del tipo de situación. A diferencia del alivio y la esperanza que corresponden a desactivadores positivos que reducen y/o debilitan el compromiso inmediato del estudiante con la tarea. En este caso, la retroalimentación conmina en reacciones positivas de alta y baja activación para los estudiantes.

En el gráfico 3, se presentan los porcentajes de la distribución de los primeros tres sentimientos que fueron seleccionados mayoritariamente, según situación hipotética sin calificación en casos positivos y negativos.

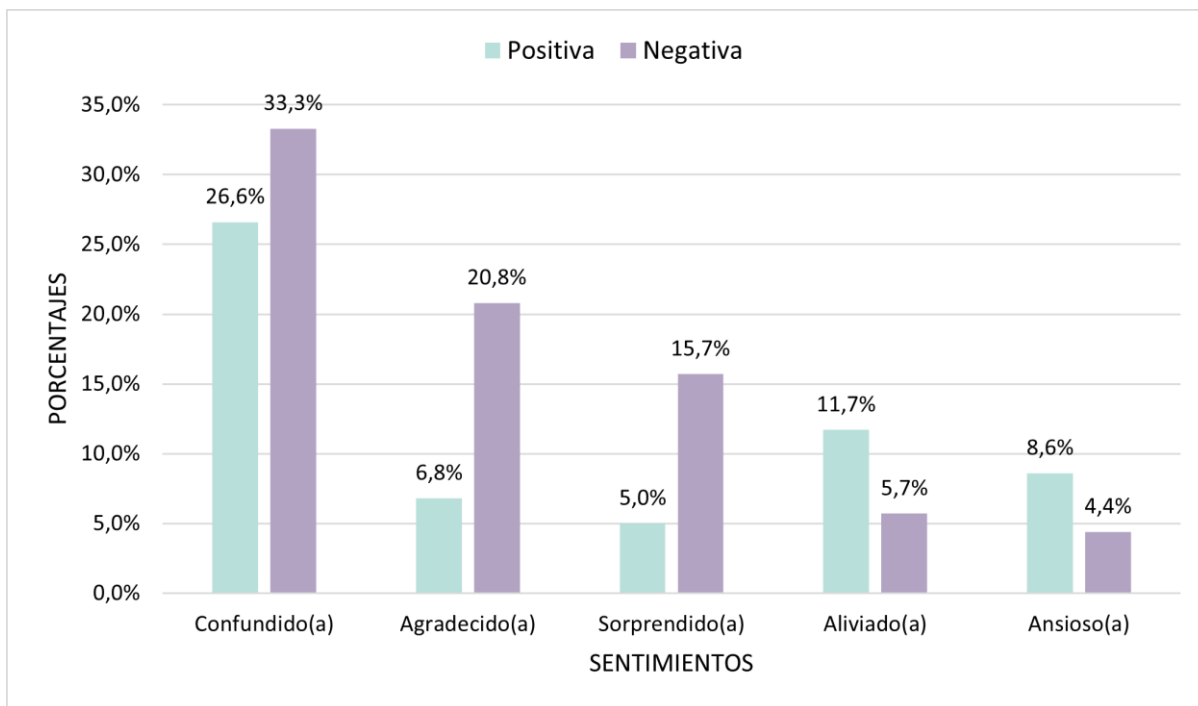
**Gráfico 3.** Distribución de sentimientos de los estudiantes según situación hipotética sin calificación



En el gráfico 3, se muestran seis sentimientos diferentes, lo que revela baja coincidencia en los tres sentimientos en los casos positivos y negativos. Se observa un mayor porcentaje de sentimiento de gratitud por parte de los estudiantes, pese a ser una situación hipotética negativa. También, se presenta el sentimiento de aburrimiento en el caso negativo y aliviado en el caso positivo, lo que se podría adjudicar a la ausencia de presión con respecto a la calificación. En este punto, se considera interesante notar la coincidencia con los hallazgos de Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2012), quienes sostienen que el sentimiento negativo de aburrimiento disminuye el compromiso académico de los estudiantes debido a su falta de interés con la tarea.

En el gráfico 4, se muestran los porcentajes de la distribución de los primeros tres sentimientos que fueron seleccionados mayoritariamente, según situación hipotética poco clara en casos positivos y negativos.

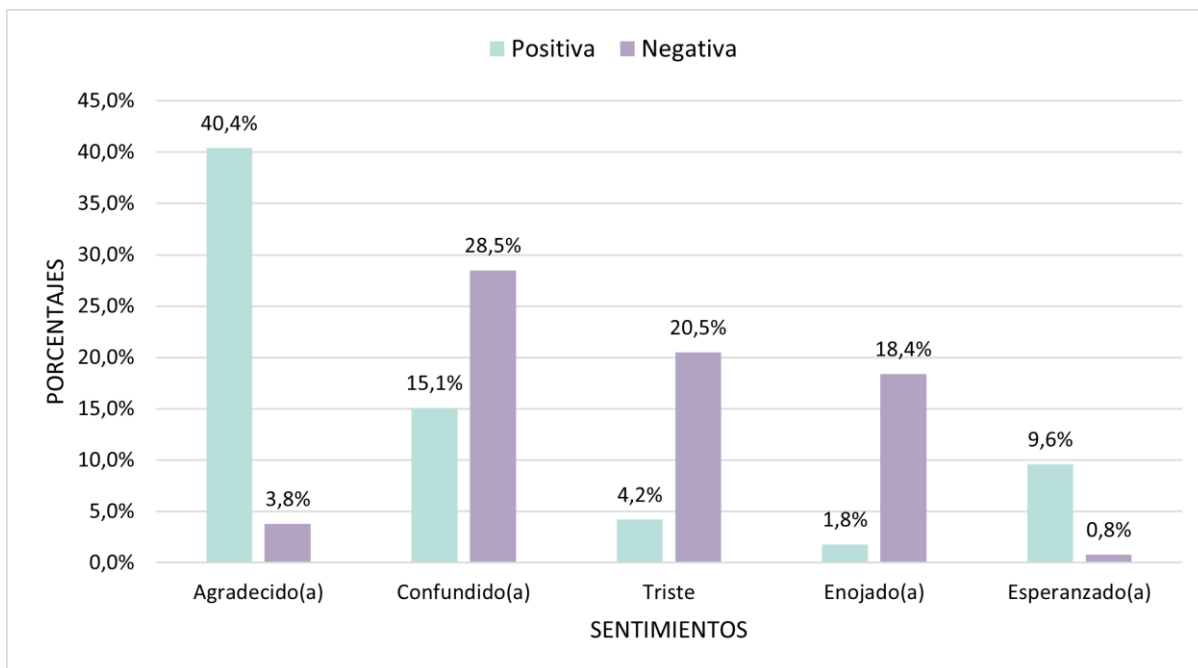
**Gráfico 4.** Distribución de sentimientos de los estudiantes según situación hipotética poco clara



En el gráfico 4, se observa mayor porcentaje de selección de sentimientos de confusión, tanto en situaciones positivas como negativas. Tal parece que resulta fundamental ofrecer retroalimentación exacta y precisa para que el estudiante la logre procesar. Los datos muestran que pese a la confusión provocada por la retroalimentación poco clara, los estudiantes muestran un alto porcentaje de agradecimiento, sobre todo en el caso negativo. Llama la atención la selección del sentimiento de ansiedad que provoca dicha situación. Según Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2012) este sentimiento negativo surge en el caso de incongruencias e información compleja de comprender desde el punto de vista cognitivo.

En el gráfico 5, se presenta los porcentajes de la distribución de los primeros tres sentimientos que fueron seleccionados mayoritariamente, según situación hipotética de modo en casos positivos y negativo.

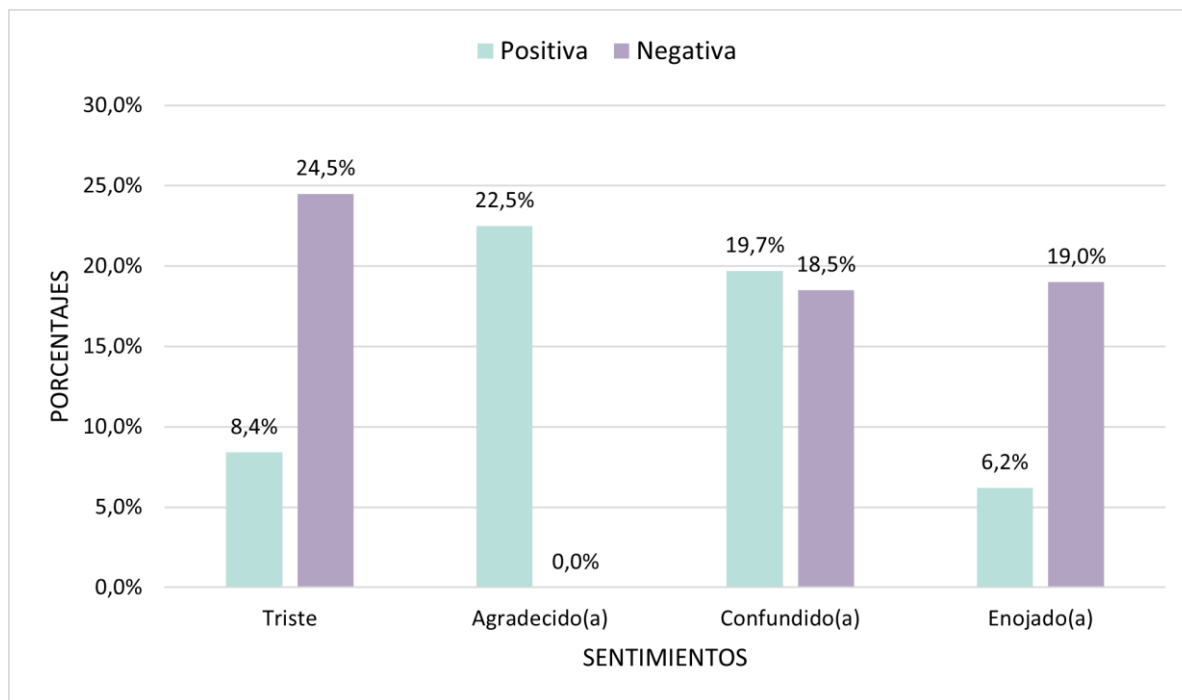
**Gráfico 5.** Distribución de sentimientos de los estudiantes según situación hipotética de modo



En el gráfico 5, se aprecia un alto porcentaje de agradecimiento en el caso positivo a diferencia del caso negativo. Además, se observa la selección de sentimientos de confusión, tristeza y enojo en los casos de retroalimentación negativa que, según la taxonomía de Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2012), corresponden a sentimientos negativos de alta y baja activación. Los datos muestran que los sentimientos pueden diferenciarse notoriamente, dependiendo de la calidad de la retroalimentación. Además, demuestran que los estudiantes valoran el modo como se ofrece la retroalimentación. Estos datos son diferentes a los reportados por Tapia-Ladino et al., (2016) quienes encontraron que los estudiantes de finales de grado de pedagogía aprecian la retroalimentación independientemente del modo como se les ofrece.

En el gráfico 6, se muestra la distribución de los primeros tres sentimientos que fueron seleccionados mayormente por los estudiantes, según situación hipotética con calificación en casos positivos y negativos.

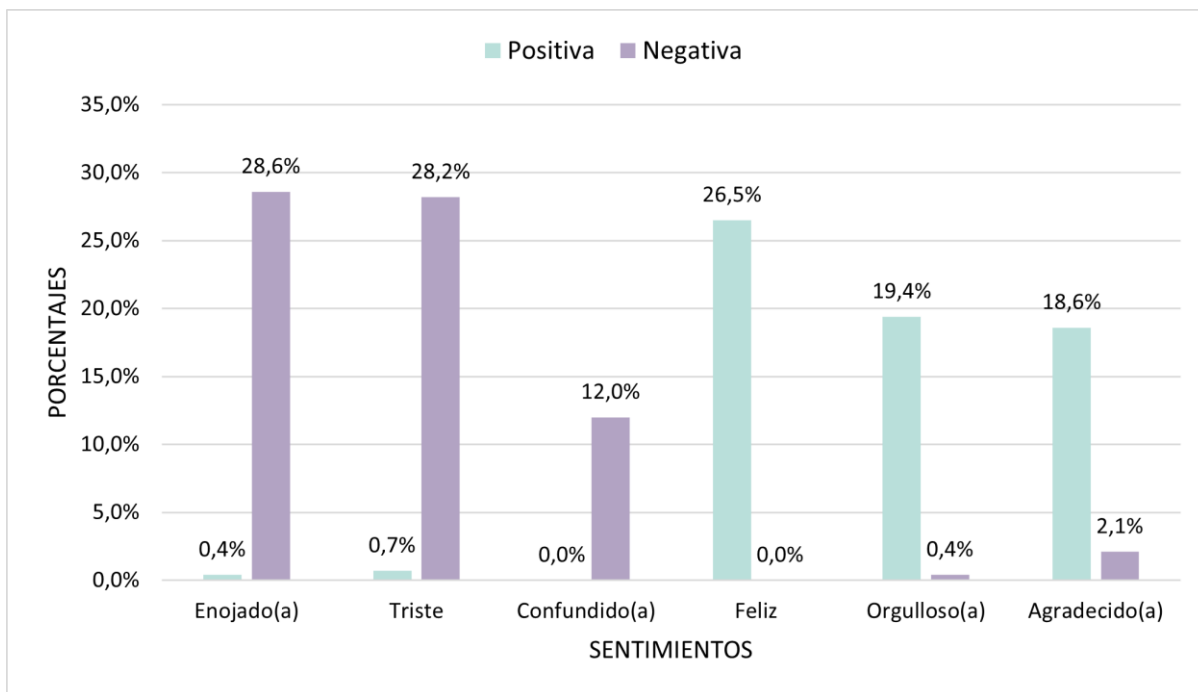
**Gráfico 6.** Distribución de sentimientos de los estudiantes según situación hipotética con calificación



En el gráfico 6 es interesante notar, según la taxonomía de Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2012), la presencia de sentimientos negativos de tristeza, confusión y enojo independientemente del tipo de situación. Además, se observa la nula presencia del sentimiento positivo de agradecimiento en el caso de la retroalimentación negativa. En este punto, llama la atención la coincidencia con lo indicado por Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2012), quienes sostienen que los estudiantes suelen sentirse preocupados ante la presencia de calificación en una tarea y, presionados por lograr el éxito académico, reaccionan con sentimientos negativos. Sin embargo, sus hallazgos indican que el enojo es un sentimiento activador negativo que no necesariamente puede causar una falta de compromiso del estudiante con la tarea, sino que lo incitan a esforzarse para evitar el fracaso.

En el gráfico 7, se presentan los porcentajes de la distribución de los primeros tres sentimientos que fueron seleccionados mayoritariamente, según situación hipotética de contenido en casos positivos y negativos.

**Gráfico 7.** Distribución de sentimientos de los estudiantes según situación hipotética de contenido



Como advierte el gráfico 7, las reacciones varían significativamente entre sentimientos positivos de felicidad, orgullo y agradecimiento, y sentimientos negativos de enojo, tristeza y confusión según la taxonomía de Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2012). Tal parece que las reacciones positivas y negativas dependen de la calidad con la que se ofrece el *feedback*. De los datos se deduce la importancia de la retroalimentación ofrecida por los profesores, puesto que los estudiantes reaccionan con sentimientos opuestos en escenarios hipotéticos positivos y negativos.

## 5.2. Acciones hipotéticas que emprenden los estudiantes

En este apartado, se presentan los resultados relacionados con las acciones que hipotéticamente los estudiantes emprenderían frente a los casos presentados en el instrumento.

Al analizar el ítem de pregunta abierta, los participantes del estudio mostraron, en general, una orientación ligada a la acción inmediata sobre los sentimientos y el escrito. Para

el análisis de las respuestas abiertas, como se menciona en la Metodología se definieron cuatro categorías (realizar acción, sin acción, actitud pasiva y voluntad de acción).

En términos generales, cuando se les consulta a los estudiantes qué harían frente las situaciones propuestas, la categoría predominante se concentra en “realizar acción” (43,4%), seguida de la categoría “actitud pasiva” (26,8%). En todas ellas, como se ha comentado previamente, destaca el sentimiento de agradecimiento de los estudiantes hacia los comentarios del docente. La categoría de “realizar acción” se presentó con mayor frecuencia en nueve de doce situaciones (positivas y negativas), mientras que la categoría de “actitud pasiva” solo fue predominante en tres de las doce situaciones (solo positivas). Es probable que tal reacción se deba a que las actitudes pasivas, generalmente, marcaron una tendencia al agradecimiento, por ende, puede relacionarse con lo positivo de las situaciones.

Las respuestas de la categoría “realizar acción” muestran una intención de corrección del escrito basado en los comentarios del docente. Asimismo, las acciones se expresan en el tiempo presente, es decir, el estudiante responde como vivenciando el escenario en el que ocurre la retroalimentación. Así se aprecia en respuestas como las siguientes.

E59C3: Reviso los datos y las fuentes nuevamente para estar 100% segura y si hay un error lo corrijo.

E61C3: Volvería a escribir la carta, pero sin cambiar el propósito comunicativo, ya que está correcto, esta vez la escribiría con un lenguaje diferente.

Las respuestas de la categoría “actitud pasiva” muestran una orientación hacia el agradecimiento por la corrección, destacando la ayuda a la mejora del trabajo. Los estudiantes valoran la retroalimentación de sus profesores como un consejo que promueve el perfeccionamiento del escrito, el cual es bien recibido. A continuación, se presentan ejemplos de las respuestas de los estudiantes.

E17C1: Agradecer, ya que me ayuda en mejorar mis argumentos.

E27C2: Agradecerle por sus comentarios, ya que me ayuda mucho a tener más seguridad y confianza respecto a lo que hago.

Llama la atención que la categoría de “voluntad de acción” solo se manifieste en el 7,8% de las respuestas. Es probable que tal efecto se deba a que la retroalimentación conduce a una acción inmediata en el trabajo que están realizando más que a una intención de los estudiantes de corregir o tomar en consideración las sugerencias en un futuro.

### 5.3. Nivel de autoeficacia de los estudiantes

En el apartado que se presenta a continuación, se comentan los datos obtenidos de la aplicación de la encuesta de autoeficacia, que buscaba averiguar qué autopercepción tienen los estudiantes sobre su desempeño general de aprendizaje.

En la tabla 4, se presentan los resultados sobre el nivel de autoeficacia general de los participantes. Se observa la frecuencia de respuestas distribuidas en 7 rangos, correspondientes con la escala de Likert utilizada para la encuesta, además del porcentaje de estudiantes situados en cada rango.

**Tabla 4.** Nivel de autoeficacia general de los estudiantes

Escala de Likert	Rango	Frecuencia	Porcentaje
1=Completamente en desacuerdo.	1-10	1	0,7%
2= Muy en desacuerdo.	11-20	1	0,7%
3= En desacuerdo.	21-30	2	1,4%
4= Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	31-40	11	7,4%
5= De acuerdo.	41-50	40	27,0%
6= Muy de acuerdo.	51-60	51	34,5%
7= Completamente de acuerdo.	61-70	42	28,4%
	<b>Total</b>	<b>148</b>	<b>100%</b>

*Elaboración propia*

Los datos de la tabla 4 revelan que en general los estudiantes se autovaloran positivamente, la mayoría posee un nivel de autoeficacia medio-alto, ubicándose el 89,9% en los 3 rangos de mayor autoeficacia.

#### **5.4. Relación entre el nivel de autoeficacia y sentimientos**

En este último apartado, se presentan los resultados del ANOVA derivados de la relación entre los sentimientos que experimentaron los estudiantes frente a situaciones hipotéticas de retroalimentación y el nivel de autoeficacia.

A partir del análisis se aprecia que las emociones sí influyen en el nivel de autoeficacia de los estudiantes en tres categorías (de forma, de modo y con calificación). En la situación hipotética de forma, se observa una significancia de 0,006, es decir, la diferencia de medias del puntaje obtenido en la encuesta de autoeficacia según tipo de emoción expresada por los estudiantes es significativa, y de tamaño mediano en la situación hipotética negativa de forma. La relación entre eficacia autopercibida y las emociones del estudiantado según situación hipotética de modo presenta una significancia de 0,004, es decir, la diferencia de medias del puntaje obtenido en la encuesta de autoeficacia según tipo de emoción expresada por los estudiantes es significativa en la situación hipotética positiva de modo por lo que el tamaño de efecto es mediano. Por último, en la situación hipotética con calificación, se observa una significancia de 0,01, es decir, la diferencia de medias del puntaje obtenido en la encuesta de autoeficacia según tipo de emoción expresada por los estudiantes es estadísticamente significativa, y de tamaño mediano en la situación hipotética con calificación.

No obstante, a pesar de existir significancia en las tres categorías mencionadas anteriormente, los datos evidencian que en general la variable no presenta diferencias significativas respecto a la relación entre las emociones y el nivel de autoeficacia de los estudiantes. De hecho, en la mayoría de las situaciones, no se observa significancia, específicamente en nueve de las doce situaciones, los casos positivos de las categorías: de forma, sin calificación, poco clara, de modo y de contenido. Al igual que en los casos negativos de las categorías: sin calificación, poco clara, con calificación y de contenido. Ello quiere decir que las emociones no influyen en el nivel de autoeficacia de los estudiantes.

## 6. Discusión y conclusión

Los resultados revelan que los estudiantes experimentan emociones relativamente similares o predominantemente sentimientos de agradecimiento cuando se enfrentan a determinadas situaciones de retroalimentación. Las respuestas indican que, en general, los estudiantes valoran y perciben la retroalimentación como una ayuda para lograr sus objetivos académicos, independiente de la calidad con la que se ofrece. Además, la evidencia aportada por los participantes revela que los sentimientos se centran, generalmente, en el rendimiento académico. Al parecer, la presencia o ausencia de calificación incide en la importancia que le asignan a las tareas que realizan. Asimismo, se destaca que la claridad de la información entregada por los docentes es esencial para el aprendizaje. Con respecto al manejo de las emociones, la mayoría de los estudiantes señaló que mejoraría el texto siguiendo el consejo del profesor o profesora. Los resultados apuntan a que la retroalimentación provoca una acción inmediata de corrección, es decir, los estudiantes tomaron la decisión de realizar un cambio en su escrito considerando los comentarios ofrecidos por el docente. Esto apunta a que la retroalimentación puede significar un elemento esencial para el mejoramiento y éxito en la realización de tareas. Además, los comentarios provistos por los docentes son bien recibidos por los estudiantes, quienes se muestran agradecidos por las sugerencias.

En relación con el nivel de autoeficacia, los estudiantes presentan una autopercepción muy positiva de sí mismos, es decir, confían en gran medida en sus capacidades. En cuanto a la relación entre las emociones y la eficacia autopercebida, el nivel de autoeficacia no afectó las respuestas. En la mayoría de las situaciones no se observa una relación significativa, de hecho, solo tres de las situaciones presentan un nivel de significancia menor a 0,05 mientras que en las restantes no se dan relaciones significativas. Por lo tanto, no se aprecia que las emociones y sentimientos que experimentaron los estudiantes en las situaciones hipotéticas de retroalimentación influyan en el nivel de autoeficacia.

Los resultados de la investigación han reflejado que el sentimiento de gratitud por parte de los estudiantes resulta ser lo más frecuente. Tal manifestación responde de manera similar a los hallazgos de Liu y Yu (2021) quienes señalan que los estudiantes de postgrado se sienten agradecidos por los comentarios de sus docentes supervisores, ya que consideran

que la retroalimentación es una ayuda que facilita el aprendizaje. En ese sentido, el agradecimiento se puede interpretar como una emoción que surge porque la retroalimentación, en sus variadas formas, se caracteriza por ser una práctica bien recibida por los estudiantes. La retroalimentación resulta ser un recurso pedagógico esencial en la orientación del aprendizaje, pues los estudiantes pueden conocer si están siendo exitosos o si necesitan mejorar sus trabajos. De igual manera, es un canal de comunicación efectivo entre profesor y estudiante que facilita el aprendizaje (Boud y Molloy, 2015).

La presente investigación resulta ser un aporte en materia educativa, ya que entrega información relevante con respecto a la importancia e impacto de la retroalimentación en los estudiantes, quienes manifiestan un buen recibimiento de los comentarios que ofrecen sus profesores. También es importante señalar que, conocer qué tipo de retroalimentación es más adecuada y cómo les hace sentir a los estudiantes, permite avanzar en materia de formación de futuros profesores y profesoras, además de perfeccionar el trabajo que ya realizan los docentes (Tapia-Ladino et al, 2014). Sobre las reacciones que experimentan los estudiantes en situaciones de retroalimentación, Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2012) sostienen que los sentimientos constituyen un factor importante en el proceso educativo, puesto que determinan las acciones y el compromiso de los estudiantes con la tarea. En este sentido, los estudiantes que experimentan sentimientos positivos (agradecimiento, alivio, orgullo, felicidad) tendrán mayor motivación con las actividades académicas a diferencia de quienes experimentan sentimientos negativos (ansiedad, tristeza, enojo, culpa). Es posible, por tanto, que los sentimientos presenten una relación con las acciones que emprender para el desarrollo académico. Esto quiere decir que los sentimientos se manifiestan y cambian constantemente en los estudiantes durante desarrollo de actividades académicas y, por esta razón, hay que atenderlos como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con los resultados, esta investigación permite entender la importancia de las emociones y la dimensión afectiva en el aprendizaje, considerando que los estudiantes experimentan sentimientos que son decisivos con respecto a las actividades que realizan e influyen en el rendimiento académico. Cabe destacar que el sentimiento de agradecimiento deja en evidencia que la retroalimentación es valorada por los estudiantes, por ende, parece ser una práctica indispensable en la mejora y calidad de los escritos. De igual manera, los

estudiantes manifiestan disposición en seguir las recomendaciones y comentarios que ofrecen sus profesores, lo que motiva una acción inmediata sobre el escrito. Tales datos coinciden con el modelo propuesto por Boud y Molloy (2015) quienes consideran al estudiante como un ser dotado de voluntad para la acción con capacidad de pensar y actuar en base a ello. En esta línea, el estudiante no es solo un receptor pasivo de los comentarios que recibe, sino que solicita y utiliza el *feedback* a su favor.

Parece ser que los estudiantes en el sistema escolar aprecian el modo como el docente ofrece la retroalimentación a diferencia de los estudiantes universitarios, quienes suelen adoptar cualquier comentario y/o sugerencia del profesor que ayude a la mejora del escrito independiente de la manera como se ofrece. En este caso, el docente asume un rol de experto, donde su palabra es valorada porque representa una autoridad en materia de conocimientos (Tapia-Ladino et al., 2016). Por el contrario, los estudiantes secundarios tienden a percibir las correcciones del docente como una experiencia que suscita reacciones tanto positivas como negativas. Puede que tal efecto se deba a que sienten que sus trabajos no son suficientes, o bien, que son más perceptibles a las emociones debido a factores etarios y la relación socioafectiva que establecen con su profesor. A pesar de esto, tanto los estudiantes universitarios como los secundarios manifiestan el agradecimiento como sentimiento principal hacia los comentarios que ofrecen los docentes.

Resulta llamativo que, a pesar de que la autoeficacia corresponde a un ámbito que permite un mayor interés por llevar a cabo una tarea, además de generar expectativas sobre el rendimiento académico (Bandura, 1995), tal regulador de las propias acciones no se expresa como factor determinante en relación con la retroalimentación. Da la impresión de que la corrección y mejora del escrito surge prácticamente de manera espontánea, y responde a un estímulo natural más que a una condición que deriva de un nivel de autoeficacia alto una actitud autoeficaz por parte de los estudiantes. Da la impresión de que la corrección y mejora del escrito surge prácticamente de manera espontánea, y responde a un estímulo natural más que a una condición que deriva de un alto nivel de autoeficacia por parte de los estudiantes. Por ende, se infiere que la práctica de retroalimentar puede servir a todos quienes buscan las sugerencias de su profesor, independientemente de su percepción del propio trabajo.

Al considerar las limitaciones presentes en esta investigación se puede indicar el tamaño de la muestra, la extensión de los instrumentos, el tiempo destinado para la aplicación de los instrumentos y la selección de los establecimientos para la muestra.

El tamaño de la muestra no era suficiente para establecer generalizaciones a partir de los resultados. En relación con los instrumentos, su extensión produjo que los participantes se desmotivaran durante el proceso, lo que se reflejó en la forma en que respondieron las últimas preguntas. Asimismo, el tiempo se concedió por parte de los establecimientos fue limitado, lo que produjo que los participantes se apresuraran en responder. Por último, respecto a la selección de los establecimientos para la muestra, estos fueron en su totalidad de tipo Particular Subvencionado, lo que se tradujo en que no existieron grandes diferencias entre los participantes.

En cuanto a las proyecciones de esta investigación, como se mencionó anteriormente en el marco referencial, los estudios sobre retroalimentación son aún escasos. Durante la última década, ha existido un mayor interés por estudiar el fenómeno, puesto que se ha determinado, a través de teorías e investigaciones, que tiene un efecto importante en el aprendizaje. Es necesario plantear el diálogo y la reflexión en torno a dicha práctica pedagógica con el fin de integrar herramientas en la formación inicial docente que permitan un mayor grado de expertiz y preparación. De igual manera, es necesario capacitar y orientar a los docentes que ya ejercen en el sistema educativo, para mejorar y perfeccionar aquel trabajo que, generalmente, se realiza a ciegas. Para esto, la investigación es esencial, ya que mediante ella es posible conocer y estudiar aquellos escenarios de retroalimentación que resultan más favorables para el aprendizaje. Esto se puede lograr a través de estudios semi experimentales que den como resultado aquellos tipos de retroalimentación que funcionan de mejor manera, además de identificar qué efectos tienen tales prácticas en los estudiantes. Por último, es importante considerar la creación de un cuestionario que mida la autoeficacia de los estudiantes en situaciones de retroalimentación, específicamente en tareas de escritura. Este tipo de instrumento proveería información importante sobre la percepción que tienen los estudiantes de sus habilidades de escritura, lo que podría ser de ayuda para mejorar el proceso de retroalimentación.

## Referencias bibliográficas

- Bandura, A. (1995) Exercise of personal and collective efficacy. En: Bandura, A. (ed.) *Self – efficacy in Changing Societies*, EEUU: University of Cambridge, pp. 1 – 45.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Boud, D., Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. En *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6): 698-712.
- Boud, D. Molloy, E. (2015). *El Feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.
- Canabal, C. Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* (21), 149-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038009>
- Chunhong Liu & Shulin Yu. (2021). Exploring master’s students’ emotions and emotion-regulation in supervisory feedback situations: a vignette-based study, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2021.2005770
- Clavijo, M. Yévenes, F. Gallardo, I. Contreras, A. & Santos, C. (2020). Escala de atecutoeficacia: reevaluación de su evidencia de confiabilidad y validez en Chile. *Revista Médica de Chile*.
- Contreras,G., Zuñiga,C.(2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Magis*, Revista Internacional de Investigación en Educación, 9 (19), 69-90. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr
- Duijnhouwer, H. (2010). *Feedback Effects on Students’ Writing Motivation, Process and Performance*. Netherlands: Dutch Interuniversity Centre for Educational Research.
- Flower, L & Hayes, J. (1996). La Teoría de la Redacción como Proceso Cognitivo. *Textos en Contexto* N°1. Asociación Internacional de Lectura: Lectura y Vida. Buenos Aires.
- Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22 (38), 39-58. Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. En *Review of Educational Research*, Vol. 77, No. 1, pp. 81-112. University of Auckland.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, N° 28, pp. 31-45. Valdivia.

- López, A., y K. Osorio Sánchez. (2016). Percepciones de estudiantes sobre la retroalimentación formativa en el proceso de evaluación. *Actualidades Pedagógicas*, (68), 43-64. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.2829>
- Marín Usuga, A., & Restrepo Mesa, S. (2016). La influencia de factores psicológicos como autoestima, autoconcepto y autoeficacia en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista Electrónica Psyconex*, 8(13), 1–11.
- Ministerio de Educación. (2015). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. Lengua y Literatura. Disponible en: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf)
- Ministerio de Educación. (2019). Retroalimentación de las prácticas pedagógicas. CPEIP. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2265>
- Ministerio de Educación. (2021). Orientaciones de Evaluación y Retroalimentación. Integrando la evaluación formativa en el aula para establecimientos educacionales de 1° básico a 4° medio. UCE. Disponible en: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-257777\\_recurso\\_pdf.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-257777_recurso_pdf.pdf)
- Moreno, S., (2001). De cómo los sentimientos tienen un lugar propio en la educación. *Sinéctica*, *Revista Electrónica de Educación*, (19), 67-76.
- Moreno, T. (2021). *La retroalimentación: un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Ciudad de México. UAM, Unidad Cuajimalpa, División de Ciencias de la Comunicación y Diseño.
- Natale, L. (2012). La dimensión interpersonal en devoluciones escritas de docentes universitarios: la construcción de roles y relaciones en los intercambios. *Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Lingüística Sistémico Funcional*, Montevideo.
- O'Donovan, B. (2017). "How Student Beliefs about Knowledge and Knowing Influence Their Satisfaction with Assessment and Feedback." *Higher Education* 74: 617–633
- Ornelas, M. Blanco, H. Peinado, J. Blanco, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas en universitarios. Un estudio respecto de alumnos de educación física. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Pajares, F. Schunk, D. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. In R. J. Riding, & S. G. Rayner (Eds.), *International Perspectives on Individual Differences: Self-Perception* (Vol. 2, pp. 239-265). Westport, CT: Ablex.
- Pekrun, R., Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic Emotions and Student Engagement. In: Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12)

- Price, M., K. Handley, and J. Millar. (2011). "Feedback: Focusing Attention on Engagement." *Studies in Higher Education* 36 (8): 879–896
- Reina Flores, M. D. C., Oliva Delgado, A., & Parra Jiménez, Á. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 2 (1), 55-69.
- Robles, H. (2020). Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en un grupo de estudiantes de una Universidad en Lima. *Revista de Psicología* n.24, 37 – 51.
- Scherer, K. R., & Moors, A. (2019). The emotion process: Event appraisal and component differentiation. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 719–745. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011854>
- Tapia-Ladino, M. (2014). Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica. *Onomázein* (30), 254-268. [http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N30/30\\_21\\_TapiaFINAL.pdf](http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N30/30_21_TapiaFINAL.pdf)
- Tapia-Ladino M., Bustos C., Salazar T., Muñoz C., Varela M., Sáez K. (2014). Reacciones de los estudiantes a los comentarios escritos que proveen docentes de lenguaje en enseñanza secundaria chilena. *Enunciación* (19), 39-52. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798>
- Tapia-Ladino, M., Arancibia, B. & Correa, R. (2016). Rol de los Comentarios Escritos en la Construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesistas y profesores guías. *Universitas Psychologica* (15), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-4.rcec>
- Tapia-Ladino, M. Correa, R. Arancibia, B. (2018). Retroalimentación con comentarios escritos de ajuste al género (CEAG) en el proceso de elaboración de tesis de programas de formación de profesores. *Lenguas Modernas* 50. Universidad de Chile.
- Tardy, C. (2010). Appropriation, ownership, and agency: Negotiating teacher feedback in academic settings. En K. Hyland & F. Hyland. *Feedback in Second Language Writing*. Contexts and Issues (61-72). New York: Cambridge University Press.
- Toledo Orbeta, C. Bonhomme, A. (2019). Educación y emociones: coordinadas para una teoría vygotskiana de los afectos. *Psicología Escolar y Educativa* (23), 1-7. <https://doi.org/10.1590/2175-353920190193070>
- Thompson, R. & Lee, M. (2012). Talking with Students through Screencasting: Experimentations with Video Feedback to Improve Student Learning.
- Trejo Sare, J. E. (2021). La retroalimentación oral o escrita para mejorar la producción escrita en la universidad. *Educación*, 27(1), 79-83. <https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n1.2366>
- Vallés, A. (s.f.). Propuestas emocionales para la convivencia escolar. El programa PIECE. Universidad de Alicante. España.

[https://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/irakurketa\\_gida\\_adimena\\_1\\_17/es\\_def/adjuntos/valles.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/irakurketa_gida_adimena_1_17/es_def/adjuntos/valles.pdf)

Winne, P. H., & Butler, D. L. (1994). Student cognition in learning from teaching. In T. Husen & T. Postlewaite (Eds.), *International encyclopaedia of education* (2nd ed., pp. 5738-5745). Oxford, UK: Pergamon.

## 7. Anexos

### Anexo 1. Consentimiento informado



#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado(a) apoderado(a):

Las investigadoras Constanza Brevis, Gladys Carrasco, Mical Sáez y Yeraldine Vidal de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, realizan su proyecto de tesis, denominado “Sentimientos de los estudiantes en situaciones hipotéticas de retroalimentación y su relación con la autoeficacia”, en el marco de su Proyecto de Investigación, que se realiza en la misma universidad. Este trabajo se realiza bajo la guía de la Dra. Mónica Tapia Ladino, académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Es importante que usted considere que la participación de su pupilo(a) en este estudio es completamente voluntaria. Usted tiene derecho a negar su participación o a suspenderla. Si usted acepta que su pupilo(a) participe en este estudio, se le pedirá que el o la estudiante responda dos encuestas, una acerca de los sentimientos que experimenta a partir de situaciones hipotéticas de retroalimentación y otra acerca del nivel de autoeficacia del o la estudiante. Esta tarea tomará un tiempo aproximado de 45 minutos. Cabe destacar que no hay riesgos identificables, ni costos o incentivos económicos asociados a la participación del o la estudiante en este estudio.

Usted debe saber también que la información que entregue mantendrá la confidencialidad y el anonimato con respecto a cualquier información sensible obtenida en este estudio, sin hacer referencia a la información dada por ninguna persona en particular. En la eventualidad que usted considere que los derechos de su pupilo(a) hayan sido vulnerados como resultado de la participación en este estudio tiene la posibilidad de contactarse con la Dra. Mónica Tapia Ladino, al correo [mtapia@ucsc.cl](mailto:mtapia@ucsc.cl) o al teléfono 41 2345622 para dar a conocer cualquier inquietud.

En caso de que lo estime necesario, durante cualquier etapa del estudio, puedo tomar contacto con una de las investigadoras de este proyecto, alumna de Pedagogía en Educación Media en

Lenguaje y Comunicación de la UCSC, correo [yvidal@emlenguaje.ucsc.cl](mailto:yvidal@emlenguaje.ucsc.cl), para plantear cualquier pregunta o duda sobre este estudio.

Finalmente, afirmo que he leído la información arriba descrita. He tenido la oportunidad de realizar las preguntas que me parecieran necesarias y he recibido respuestas que me satisficieron.

Mediante el presente documento acepto que mi pupilo/a participe, de modo voluntario e informado, en el estudio arriba descrito.

**Nombre del pupilo(a)**

---

Nombre completo

**Nombre del Apoderado/a**

---

Nombre completo

**Fecha:**

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_ octubre \_\_\_\_/\_\_\_\_ 2022\_\_\_\_

---

Firma apoderado/a

## Anexo 2. Asentimiento informado



### ASENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

Estimado(a) estudiante:

Las investigadoras Constanza Brevis, Gladys Carrasco, Mical Sáez y Yeraldine Vidal de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, realizan su proyecto de tesis, denominado “Sentimientos de los estudiantes en situaciones hipotéticas de retroalimentación y su relación con la autoeficacia”, en el marco de su Proyecto de Investigación, que se realiza en la misma universidad. Este trabajo se realiza bajo la guía de la Dra. Mónica Tapia Ladino, académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Es importante que consideres que tu participación en este estudio es completamente voluntaria. Tienes el derecho a negar tu participación o suspenderla. Si aceptas participar en este estudio, se te pedirá que respondas dos encuestas, una acerca de los sentimientos que experimenta a partir de situaciones hipotéticas de retroalimentación y otra acerca del nivel de autoeficacia del o la estudiante. Esta tarea te tomará un tiempo aproximado de 45 minutos. Cabe destacar que no hay riesgos identificables, ni costos o incentivos económicos asociados a tu participación en este estudio.

Debes saber también que la información que entregues mantendrá la confidencialidad y el anonimato con respecto a cualquier información sensible obtenida en este estudio, sin hacer referencia a la información dada por ninguna persona en particular. En el caso de que consideres que tus derechos han sido vulnerados como resultado de la participación en este estudio tienes la posibilidad de contactarte con la Dra. Mónica Tapia Ladino, al correo [mtapia@ucsc.cl](mailto:mtapia@ucsc.cl) o al teléfono 41 2345622 para dar a conocer cualquier inquietud.

En caso de que lo estimes necesario, durante cualquier etapa del estudio, puedes tomar contacto con una de las investigadoras de este proyecto, alumna de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación de la UCSC, correo [yvidal@emlenguaje.ucsc.cl](mailto:yvidal@emlenguaje.ucsc.cl), para plantear cualquier pregunta o duda sobre este estudio.

Finalmente, afirmo que he leído la información arriba descrita. He tenido la oportunidad de realizar las preguntas que me parecieran necesarias y he recibido respuestas que me satisficieron.

Mediante el presente documento acepto participar, de modo voluntario e informado, en el estudio arriba descrito.

---

Nombre completo

Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_octubre \_\_\_\_/\_\_\_\_2022\_\_

Firma

---

### Anexo 3. Consentimiento informado para estudiantes



#### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES

Estimado(a) estudiante:

Las investigadoras Constanza Brevis, Gladys Carrasco, Mical Sáez y Yeraldine Vidal de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, realizan su proyecto de tesis, denominado “Sentimientos de los estudiantes en situaciones hipotéticas de retroalimentación y su relación con la autoeficacia”, en el marco de su Proyecto de Investigación, que se realiza en la misma universidad. Este trabajo se realiza bajo la guía de la Dra. Mónica Tapia Ladino, académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Es importante que consideres que tu participación en este estudio es completamente voluntaria. Tienes el derecho a negar tu participación o suspenderla. Si aceptas participar en este estudio, se te pedirá que respondas dos encuestas, una acerca de los sentimientos que experimenta a partir de situaciones hipotéticas de retroalimentación y otra acerca del nivel de autoeficacia del o la estudiante. Esta tarea te tomará un tiempo aproximado de 45 minutos. Cabe destacar que no hay riesgos identificables, ni costos o incentivos económicos asociados a tu participación en este estudio.

Debes saber también que la información que entregues mantendrá la confidencialidad y el anonimato con respecto a cualquier información sensible obtenida en este estudio, sin hacer referencia a la información dada por ninguna persona en particular. En el caso de que consideres que tus derechos han sido vulnerados como resultado de la participación en este estudio tienes la posibilidad de contactarte con la Dra. Mónica Tapia Ladino, al correo [mtapia@ucsc.cl](mailto:mtapia@ucsc.cl) o al teléfono 41 2345622 para dar a conocer cualquier inquietud.

En caso de que lo estimes necesario, durante cualquier etapa del estudio, puedes tomar contacto con una de las investigadoras de este proyecto, alumna de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación de la UCSC, correo [yvidal@emlenguaje.ucsc.cl](mailto:yvidal@emlenguaje.ucsc.cl), para plantear cualquier pregunta o duda sobre este estudio.

Finalmente, afirmo que he leído la información arriba descrita. He tenido la oportunidad de realizar las preguntas que me parecieran necesarias y he recibido respuestas que me satisficieron.

Mediante el presente documento acepto participar, de modo voluntario e informado, en el estudio arriba descrito.

---

Nombre completo

Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_octubre \_\_\_\_/\_\_\_\_2022\_\_

Firma

---

## **Anexo 4.** Cuestionario situaciones hipotéticas de retroalimentación



### **CUESTIONARIO SITUACIONES HIPOTÉTICAS DE RETROALIMENTACIÓN**

Estimada(o) estudiante:

Junto con agradecer tu participación, la cual formará parte del investigativo que compondrá nuestra tesis de grado, te solicitamos responder con la mayor honestidad posible la siguiente encuesta.

Es importante que tengas en consideración los siguientes puntos:

1. Este estudio intenta conocer las emociones que experimentas cuando tu profesor(a) te proporciona retroalimentación sobre tu escritura académica.
2. No hay respuestas correctas o incorrectas.
3. Todas las respuestas serán anónimas. Los datos de la encuesta serán utilizados únicamente con fines investigativos.

#### **Parte 1: Información personal**

##### **4. ¿Qué edad tienes?**

15

16

17

18 o más

##### **5. ¿A qué comuna pertenece tu establecimiento?**

Coronel

Chiguayante

San Pedro de la Paz

##### **6. Tipo de establecimiento:**

Particular

Particular subvencionado

Público

**7. Año de ingreso al establecimiento:**

---

**SITUACIONES HIPOTÉTICAS DE RETROALIMENTACIÓN**

**Situación 1**

Le solicitas al profesor que revise el borrador de un ensayo literario que escribiste. El profesor revisa tu texto y lo devuelve con algunos comentarios, entre los cuales se puede leer el siguiente: "falta mejorar la ortografía, pero es un excelente trabajo".

**1. ¿Qué tipo de emoción te genera esta situación? (Marca solo una opción)**

Emoción positiva

Emoción negativa

Sin emoción (Si seleccionaste esta alternativa pasa a la siguiente situación)

**2. ¿Cómo te hace sentir?**

Aliviado(a)

Agradecido(a)

Ansioso(a)

Triste

Sorprendido(a)

Emocionado(a)

Orgullosa(a)

Enojado(a)

Aburrido(a)

Confundido(a)

Esperanzado(a)

Feliz

Culpable

Otra. Especifica: \_\_\_\_\_

**3. ¿Qué harías para manejar tus emociones en esta situación?**

---

---

**Situación 2**

Realizas una actividad **sin nota**, que consiste en crear un cómic de temática libre. Cuando el profesor revisa el avance de tu cómic te felicita por el tema elegido en tu historia.

**1. ¿Qué tipo de emoción te genera esta situación? (Marca solo una opción)**

Emoción positiva

Emoción negativa

Sin emoción (Si seleccionaste esta alternativa pasa a la siguiente situación)

**2. ¿Cómo te hace sentir?**

Aliviado(a)

Agradecido(a)

Ansioso(a)

Triste

Sorprendido(a)

Emocionado(a)

Orgullosa(a)

Enojado(a)

Aburrido(a)

Confundido(a)

Esperanzado(a)

Feliz

Culpable

Otra. Especifica: \_\_\_\_\_

**3. ¿Qué harías para manejar tus emociones en esta situación?**

---

---

**Situación 3**

Estás realizando un borrador de una noticia que equivale a un 30% de la nota final. Cuando recibes tu nota te das cuenta de que tienes un 6,7 junto al siguiente comentario: “excelente trabajo”. Sin embargo, no sabes qué debes mejorar para tener un 7,0 en el trabajo final.

**1. ¿Qué tipo de emoción te genera esta situación? (Marca solo una opción)**

Emoción positiva

Emoción negativa

Sin emoción (Si seleccionaste esta alternativa pasa a la siguiente situación)

**2. ¿Cómo te hace sentir?**

Aliviado(a)

Agradecido(a)

Ansioso(a)

Triste

Sorprendido(a)

Emocionado(a)

Orgullosos(a)

Enojado(a)

Aburrido(a)

Confundido(a)

Esperanzado(a)

Feliz

Culpable

Otra. Especifica: \_\_\_\_\_

**3. ¿Qué harías para manejar tus emociones en esta situación?**

---

---

**Situación 4**

Estás trabajando en la escritura de un ensayo en el que debes escribir una tesis y dos argumentos. Al revisar tu avance, el profesor te comenta severamente: “no, esa no es una tesis”.

**1. ¿Qué tipo de emoción te genera esta situación? (Marca solo una opción)**

Emoción positiva

Emoción negativa

Sin emoción (Si seleccionaste esta alternativa pasa a la siguiente situación)

**2. ¿Cómo te hace sentir?**

Aliviado(a)

Agradecido(a)

Ansioso(a)

Triste

Sorprendido(a)

Emocionado(a)

Orgullosa(a)

Enojado(a)

Aburrido(a)

Confundido(a)

Esperanzado(a)

Feliz

Culpable

Otra. Especifica: \_\_\_\_\_

**3. ¿Qué harías para manejar tus emociones en esta situación?**

---

---

**Situación 5**

Estás trabajando en la preparación de un debate. Durante el ensayo, la profesora te comenta amablemente: “te recomiendo revisar la precisión de los datos en los que apoyas tus argumentos”.

**1. ¿Qué tipo de emoción te genera esta situación? (Marca solo una opción)**

Emoción positiva

Emoción negativa

Sin emoción (Si seleccionaste esta alternativa pasa a la siguiente situación)

**2. ¿Cómo te hace sentir?**

Aliviado(a)

Agradecido(a)

Ansioso(a)

Triste

Sorprendido(a)

Emocionado(a)

Orgullosa(a)

Enojado(a)

Aburrido(a)

Confundido(a)

Esperanzado(a)

Feliz

Culpable

Otra. Especifica: \_\_\_\_\_

**3. ¿Qué harías para manejar tus emociones en esta situación?**

---

---

## **Situación 6**

Estás realizando **una actividad con nota** que consiste en escribir una carta al director(a) de tu establecimiento. Cuando la profesora lee el borrador de tu carta te comenta que cumple con el propósito comunicativo, pero el tipo de lenguaje utilizado no es el adecuado.

### **1. ¿Qué tipo de emoción te genera esta situación? (Marca solo una opción)**

Emoción positiva

Emoción negativa

Sin emoción (Si seleccionaste esta alternativa pasa a la siguiente situación)

### **2. ¿Cómo te hace sentir?**

Aliviado(a)

Agradecido(a)

Ansioso(a)

Triste

Sorprendido(a)

Emocionado(a)

Orgullosa(a)

Enojado(a)

Aburrido(a)

Confundido(a)

Esperanzado(a)

Feliz

Culpable

Otra. Especifica: \_\_\_\_\_

### **3. ¿Qué harías para manejar tus emociones en esta situación?**

---

---

### **Situación 7**

Estás escribiendo un guion teatral. Cuando recibes tu borrador revisado, te das cuenta de que presenta los siguientes comentarios: “no existe coherencia entre los párrafos” “no se entiende el tema de la obra”. Prácticamente, debes hacerla de nuevo.

#### **1. ¿Qué tipo de emoción te genera esta situación? (Marca solo una opción)**

Emoción positiva

Emoción negativa

Sin emoción (Si seleccionaste esta alternativa pasa a la siguiente situación)

#### **2. ¿Cómo te hace sentir?**

Aliviado(a)

Agradecido(a)

Ansioso(a)

Triste

Sorprendido(a)

Emocionado(a)

Orgullosa(a)

Enojado(a)

Aburrido(a)

Confundido(a)

Esperanzado(a)

Feliz

Culpable

Otra. Especifica: \_\_\_\_\_

#### **3. ¿Qué harías para manejar tus emociones en esta situación?**

---

---

### **Situación 8**

Te encuentras preparando un discurso oral de despedida. Al terminar el borrador, **que equivale a un 30% de la nota final**, la profesora revisa tu trabajo y te deja el siguiente comentario: “no está claro el enfoque del discurso, y además el tipo de lenguaje utilizado no es el adecuado”.

#### **1. ¿Qué tipo de emoción te genera esta situación? (Marca solo una opción)**

Emoción positiva

Emoción negativa

Sin emoción (Si seleccionaste esta alternativa pasa a la siguiente situación)

#### **2. ¿Cómo te hace sentir?**

Aliviado(a)

Agradecido(a)

Ansioso(a)

Triste

Sorprendido(a)

Emocionado(a)

Orgullosa(a)

Enojado(a)

Aburrido(a)

Confundido(a)

Esperanzado(a)

Feliz

Culpable

Otra. Especifica: \_\_\_\_\_

#### **3. ¿Qué harías para manejar tus emociones en esta situación?**

---

---

### **Situación 9**

Estás trabajando en la creación de un afiche propagandístico. La profesora se acerca a revisar tu avance y te comenta lo siguiente: “mucho ojo con las imágenes que usas”.

#### **1. ¿Qué tipo de emoción te genera esta situación? (Marca solo una opción)**

Emoción positiva

Emoción negativa

Sin emoción (Si seleccionaste esta alternativa pasa a la siguiente situación)

#### **2. ¿Cómo te hace sentir?**

Aliviado(a)

Agradecido(a)

Ansioso(a)

Triste

Sorprendido(a)

Emocionado(a)

Orgullosa(a)

Enojado(a)

Aburrido(a)

Confundido(a)

Esperanzado(a)

Feliz

Culpable

Otra. Especifica: \_\_\_\_\_

#### **3. ¿Qué harías para manejar tus emociones en esta situación?**

---

---

### **Situación 10**

El profesor revisa el borrador de una monografía que estás realizando junto con tu compañero(a). Cuando les devuelve el documento, lees el siguiente comentario: “reemplaza la palabra **mencionan** por **señalan**”.

#### **1. ¿Qué tipo de emoción te genera esta situación? (Marca solo una opción)**

Emoción positiva

Emoción negativa

Sin emoción (Si seleccionaste esta alternativa pasa a la siguiente situación)

#### **2. ¿Cómo te hace sentir?**

Aliviado(a)

Agradecido(a)

Ansioso(a)

Triste

Sorprendido(a)

Emocionado(a)

Orgullosa(a)

Enojado(a)

Aburrido(a)

Confundido(a)

Esperanzado(a)

Feliz

Culpable

Otra. Especifica: \_\_\_\_\_

#### **3. ¿Qué harías para manejar tus emociones en esta situación?**

---

---

### **Situación 11**

Durante la preparación de una presentación oral, la profesora revisa tu avance y te felicita por la calidad de tu trabajo, destacando la relevancia de los temas tratados y la claridad en la exposición de las ideas.

**1. ¿Qué tipo de emoción te genera esta situación? (Marca solo una opción)**

Emoción positiva

Emoción negativa

Sin emoción (Si seleccionaste esta alternativa pasa a la siguiente situación)

**2. ¿Cómo te hace sentir?**

Aliviado(a)

Agradecido(a)

Ansioso(a)

Triste

Sorprendido(a)

Emocionado(a)

Orgullosa(a)

Enojado(a)

Aburrido(a)

Confundido(a)

Esperanzado(a)

Feliz

Culpable

Otra. Especifica: \_\_\_\_\_

**3. ¿Qué harías para manejar tus emociones en esta situación?**

---

---

### **Situación 12**

Realizas una actividad **sin nota** que consiste en la creación de un afiche publicitario, la profesora al revisar tu avance te comenta lo siguiente: “deberías crear un slogan más llamativo”.

**1. ¿Qué tipo de emoción te genera esta situación? (Marca solo una opción)**

Emoción positiva

Emoción negativa

Sin emoción (Si seleccionaste esta alternativa pasa a la siguiente situación)

**2. ¿Cómo te hace sentir?**

Aliviado(a)

Agradecido(a)

Ansioso(a)

Triste

Sorprendido(a)

Emocionado(a)

Orgullosa(a)

Enojado(a)

Aburrido(a)

Confundido(a)

Esperanzado(a)

Feliz

Culpable

Otra. Especifica: \_\_\_\_\_

**3. ¿Qué harías para manejar tus emociones en esta situación?**

---

---

## **Anexo 5.** Encuesta de autoeficacia general



### **ENCUESTA DE AUTOEFICACIA GENERAL**

Estimado(a) estudiante:

Junto con agradecer tu participación, la cual formará parte del trabajo investigativo que compondrá nuestra tesis de grado, te solicitamos responder con la mayor honestidad posible la siguiente encuesta.

Es importante que tengas en consideración los siguientes puntos:

1. Este estudio intenta conocer tu nivel de autoeficacia.
2. No hay respuestas correctas o incorrectas.
3. Todas las respuestas serán anónimas. Los datos de la encuesta serán utilizados únicamente con fines investigativos.

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones relacionadas con el nivel de autoeficacia de los(as) participantes.

Lee atentamente cada afirmación y marca con una X el nivel de acuerdo según cada caso, considerando que 1 = completamente en desacuerdo y 7 = completamente de acuerdo.

1= Completamente en desacuerdo.

2= Muy en desacuerdo.

3= En desacuerdo.

4= Ni de acuerdo ni en desacuerdo.

5= De acuerdo.

6= Muy de acuerdo.

7= Completamente de acuerdo.

		1	2	3	4	5	6	7
1	<b>Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero, aunque alguien se me oponga.</b>							
2	<b>Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.</b>							
3	<b>Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.</b>							
4	<b>Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.</b>							
5	<b>Gracias a mis propias cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.</b>							
6	<b>Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejarlas.</b>							
7	<b>No importa el problema, porque por lo general soy capaz de manejarlo.</b>							
8	<b>Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.</b>							
9	<b>Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.</b>							
10	<b>Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.</b>							