

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Atribuciones causales de éxito y fracaso de docentes sobre su desempeño en la evaluación formativa en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE BACHILLERA EN PSICOLOGÍA

Presentado por:

Corilla Usquiano, Heydi Jennifer

Asesora:

Gutiérrez Villa, Gloria Margarita

2021

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mis padres, Rosa y Nicolás, quienes me acompañaron todos estos años de mi vida inculcándome muchos valores y a vivir con Dios. Ellos siempre han sido mi soporte y han confiado plenamente en mí. Gracias por darme todo de ustedes, y por apoyarme en toda mi etapa de elaboración de esta tesis, ya que por fin pudimos estar juntos tanto tiempo por la pandemia. Ustedes me levantaron cuando creí que todo estaba perdido, y me dieron esa vista a la realidad que tanto necesito.

También quiero agradecer a mi hermana mayor, Shirley, quien apostó por mí desde el primer momento y por quien pude ingresar a la PUCP. Siempre fuiste mi modelo a seguir, tu responsabilidad, perseverancia y fortaleza me inspiraron e hicieron que siga adelante, aunque fuera todo muy difícil. Escucharte que mis dolores de cabeza o el estrés que sentía, tú también lo sentiste alguna vez, hizo que comprenda que el estudio hacía que uno sienta cierta debilidad en muchas ocasiones. Gracias a ti, mi vivencia en otra ciudad y lejos de nuestros padres fueron más tolerables, porque siempre me apoyaste en cualquier cosa que necesité.

Asimismo, quiero agradecer a mi asesora, Gloria, quien me tuvo mucha paciencia durante mi proceso de elaboración de esta tesis. He aprendido mucho de ti, tanto de manera profesional como personal, y te admiro mucho.

Por otro lado, quiero agradecer a Jeff, la persona que me ha acompañado todos estos años de estudio y ha estado siempre en los buenos y malos momentos dándome su amor y cariño. Gracias por alentarme a seguir adelante, incluso cuando el camino se tornaba muy oscuro, siempre fuiste mi luz. Me apoyaste cada día en que el estrés me carcomía y ya no podía más, nunca dejaste que retrocediera y me alentaste a ser mejor cada día.

Agradecer a todas las personas que me acompañaron a lo largo de los años en la universidad, pero especialmente a dos. Maria Grazia, una gran persona a la que siempre recordaré, gracias por haberme enseñado muchas cosas y haber decidido compartir conmigo la mayoría de los cursos de la facultad. Saber que ambas sufríamos, pero queríamos salir victoriosas, fue una fuente muy grande de fortaleza de la que ambas gozábamos. También a Malu, quien a pesar de haberla conocido hace poco tiempo, su calidez y amistad hicieron que pueda disfrutar mucho más el semestre en el que pudimos estar juntas. No hay nada mejor que las reuniones que tuvimos durante el aislamiento social, en verdad las disfruté mucho.

Agradecer también a mis tías, Nelly, Matilde, Cleme, Teresa, Carolina y Lila, quienes compartieron conmigo pocos momentos a lo largo de mi carrera, pero muy significativos. Su amor y cariño en los días lejos de casa me llenaron de fortaleza para seguir persistiendo en mis metas.

Finalmente, quiero recordar con mucho cariño a mi perrito Toby. Así también recordar a Copito, mascota a la cual amamos tanto y me ha dado tanto amor, con el cual pude seguir en la elaboración de esta tesis cuando mi mente se nublaba.



Atribuciones causales de éxito y fracaso de docentes sobre su desempeño en la evaluación formativa en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19

Resumen

El Ministerio de Educación del Perú ha incorporado, desde el 2016, a través de Resolución Ministerial 281-2016 MINEDU, la evaluación formativa de las competencias en el aula, con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y la práctica docente. Sin embargo, los docentes de EBR manifestaron dificultades en la aplicación de la evaluación formativa en el aula. Con la finalidad de comprender las razones por las que los docentes consideran que se presentaron estas dificultades, la presente investigación tiene como objetivo general conocer las atribuciones causales de éxito y fracaso de los docentes de secundaria de educación básica regular de un colegio público de Tarma sobre su desempeño en la evaluación formativa de sus estudiantes. Los participantes fueron 7 docentes del nivel secundario de una institución educativa pública de Tarma, cuyo tipo de evaluación se inclina a la evaluación formativa. Los docentes reportaron que el éxito en su evaluación formativa se dio por su esfuerzo, conocimiento de la evaluación formativa, predisposición, motivación, búsqueda de mejores estrategias, autoevaluación del desempeño, esfuerzo del estudiante, avance del estudiante y desarrollo del estudiante. Por otro lado, los docentes atribuyen el fracaso al aplicar evaluación formativa al esfuerzo de los estudiantes, a las dificultades de los estudiantes, al planteamiento del docente, la búsqueda de mejores estrategias del docente y la motivación que genera el docente en los estudiantes.

Palabras claves: evaluación formativa, atribuciones causales de éxito y fracaso, docentes de EBR

Abstract

The Ministry of Education of Peru has incorporated, since 2016, through Ministerial Resolution 281-2016 MINEDU, the formative assessment of skills in the classroom, with the aim of improving student learning and teaching practice. However, EBR teachers expressed difficulties in the application of formative assessment in the classroom. In order to understand the reasons why teachers consider that these difficulties were presented, the present research as a general objective to know the causal attributions of success and failure of secondary school teachers of regular basic education of a public school in Tarma about their performance in the formative assessment of their students. The participants were 7 teachers from the secondary level of a public educational institution in Tarma, whose type of evaluation is inclined to formative evaluation. The teachers reported that the success in their formative evaluation was due to their effort, knowledge of the formative evaluation, predisposition, motivation, search for better strategies, self-evaluation of performance, student effort, student progress and student development. On the other hand, teachers attribute the failure to apply formative evaluation to the effort of the students, to the difficulties of the students, to the approach of the teacher, the search for better teacher strategies and the motivation that the teacher generates in the students.

Keywords: formative assessment, causal attributions, EBR teachers

Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	10
Participantes.....	10
Técnicas de recolección de información	11
Procedimiento	13
Análisis de la información y formato general del documento.....	14
Resultados y discusión	16
Evaluación formativa en la enseñanza remota	16
<i>Definición de la evaluación formativa</i>	16
<i>Evaluación formativa en la modalidad remota</i>	17
<i>Desventajas de la evaluación formativa en la modalidad remota</i>	19
<i>Necesidades para la implementación de la evaluación formativa</i>	20
Atribuciones de éxito y atribuciones de fracaso	20
<i>Atribuciones de éxito</i>	21
<i>Atribuciones de fracaso</i>	25
Emociones resultantes de las atribuciones causales	28
<i>Emociones positivas</i>	28
<i>Emociones negativas</i>	30
Referencias	33
Apéndices	38
Anexo 1: Protocolo de consentimiento informado	38
Apéndice 2: Ficha de datos sociodemográficos	40
Apéndice 3: Entrevista semiestructurada	41

Introducción

Hace algunas décadas, la educación formal se basaba en un enfoque de enseñanza basado en el docente el cual se basaba teóricamente en el paradigma conductista postulado por Skinner, Watson, Bloom y Glaser (Cuadrado, 2008; Allal, 1980, Shepard, 2006). Según este enfoque, el docente era el protagonista de la relación enseñanza-aprendizaje, pues era concebido como conocedor y transmisor de la materia que impartía. Por su parte, el rol del estudiante dentro de este escenario era ser receptor de la información brindada por el docente (Claux, Kanashiro y Young, 2001; Chadwich, 1979). Como consecuencia de ello, una parte esencial del proceso enseñanza y aprendizaje: la evaluación, a la que se llamará “evaluación tradicional”, era concebida, a partir de esta perspectiva como un instrumento de medición del aprendizaje, a través del cual el docente comprobaba que el estudiante retenía los contenidos de los temas impartidos (William, 2009; Shepard, 2006). Por consiguiente, según Allal (1980), el proceso de este tipo de evaluación consistía, en primer lugar, en recoger información sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes a partir de comportamientos observables como rendir un examen al final del bimestre; luego se interpretaba dicha información recogida para verificar si el estudiante había cumplido con el objetivo propuesto por el docente; y, finalmente, al finalizar el curso se le brindaba la información al estudiante sobre su rendimiento y, en raras ocasiones, se pensaba en la adaptación de las próximas actividades pedagógicas a partir de los resultados de los estudiantes.

Sin embargo, a finales del siglo pasado, el sistema educativo ha reformulado dicha perspectiva, partiendo de otra en la que el docente no se centre solo en la enseñanza de contenidos, sino en las metas de aprendizaje de los estudiantes; y que estos últimos sean aprendices autónomos que puedan responder a las demandas del contexto (Shepard, 2006; OCDE, 2013; Claux, Kanashiro y Young, 2001). Ello se ha suscitado a partir de los cambios en nuestro contexto, los cuales implican avances científicos y tecnológicos que nos permiten acceder a cualquier información de manera inmediata (Claux, Kanashiro y Young, 2001). De esta manera, la educación formal actual se basa en un enfoque de enseñanza basado en el estudiante, el cual tiene sus bases teóricas en el modelo constructivista, teniendo como referencia a autores como Piaget, Vigotsky y Bruner (Solé y Coll, 1993; Cuadrado, 2008).

A partir de dicha propuesta, la reforma educativa plantea que la enseñanza y la evaluación deben ser significativas, es decir, que puedan ser adecuadas al contexto sociocultural de los estudiantes, de tal manera que sus conocimientos previos sean considerados y construir los nuevos a partir de ello (Díaz Barriga y Hernández, 2002). En la misma línea, el proceso de

enseñanza debe centrarse en el aprendizaje de los estudiantes, y el docente tendría como principal función estimular los procesos de autorregulación de los estudiantes a través de la motivación para el uso de estrategias de aprendizaje que sean significativas a los estudiantes (Shepard, 2006; Díaz Barriga y Hernández, 2002). Entonces, según el modelo constructivista, se propone que los docentes ajusten sus procesos de enseñanza y sus estrategias de evaluación a las características personales y culturales de su grupo de estudiantes, ello para promover la construcción del conocimiento y logros de aprendizajes significativos que podrán ser útiles en su desempeño en el mundo exterior. (Chávez, 2001; Solé y Coll, 1993; Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Por lo tanto, recogiendo los aportes de esta perspectiva, se propone el uso de una evaluación para el aprendizaje en el aula, la cual desplaza a la evaluación del aprendizaje, ya que esta última se centra sólo en las calificaciones y reportes que hacen los docentes sobre los estudiantes. En cambio, la evaluación para el aprendizaje consiste en promover que el estudiante no sólo sepa qué aprende, sino también cómo lo hace, de tal forma que pueda desarrollar su autonomía como estudiante (Broadfoot et al., 2002), lo cual se conoce como enseñanza centrada en el estudiante (Claux, Kanashiro y Young, 2001). A partir de todo ello, una manera en que debería suceder la evaluación es la siguiente: la recogida de la información a partir de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, es decir, de sus representaciones sobre la tarea, las estrategias o procedimientos que ellos usan para llegar a un resultado; luego la interpretación de la información recogida para constatar que el estudiante haya desarrollado una estrategia adecuada para lograr un aprendizaje significativo, además en esta etapa el docente identifica dificultades de aprendizaje y plantea hipótesis sobre ello; y, finalmente, la retroalimentación a los estudiantes sobre sus fortalezas y debilidades para luego reflexionar sobre la adaptación de las actividades pedagógicas a partir de estos resultados que permitirán al docente incorporar los procesos de los estudiantes en sus prácticas de enseñanza (Cuadrado, 2008).

De ello se deduce que la función de la evaluación, desde una perspectiva centrada en el estudiante, es brindar información al docente sobre el estado en el que se encuentra el estudiante respecto a su aprendizaje; para ello el docente deberá tener claro cuál es el estado que deben lograr y cuáles serían las mejores estrategias para hacerlo (William, 2009; Shepard, 2006). Cuando dicha información se vuelve en un instrumento para la toma de decisiones sobre las modificaciones que se pueden ejercer en el proceso enseñanza y aprendizaje, es cuando podemos denominar a todo ello “evaluación formativa”. Este tipo de evaluación ha tenido mejores resultados en la consecución de logros de aprendizaje por parte de los estudiantes,

gracias a un componente principal de esta: la retroalimentación (Cuadrado, 2008). Este componente, aunque aún está siendo analizado a profundidad, los avances en su investigación han brindado resultados positivos en cuanto a su influencia en la promoción de las competencias de autonomía y autorregulación de los estudiantes (Anijovich, 2010). Asimismo, se diferencia entre dos tipos de retroalimentación: focalizada en la autoestima y focalizada en la tarea. Se plantea que la segunda es aquella que resulta más provechosa para el estudiante, pues a partir de la información sobre su desempeño cognitivo en la tarea, el estudiante podrá ser agente de su propia mejora en la tarea (Anijovich, 2010).

En nuestro país, esta reforma también ha estado en evolución: en la última década, el Ministerio de Educación del Perú ha realizado acciones para que los docentes aprendan y desarrollen estrategias de evaluación basadas en un enfoque centrado en el estudiante, a partir del modelo constructivista: una evaluación formativa que implique una mirada al proceso de aprendizaje de los estudiantes, desarrolle el aprendizaje autónomo y brinde importancia a la relación docente-estudiante (MINEDU, 2016; MINEDU, 2020). A pesar del trabajo realizado para la reforma educativa, tanto a nivel internacional como nacional, aún existe mucha confusión entre las dinámicas de enseñanza y aprendizaje de un enfoque de enseñanza basado en el docente y uno centrado en el estudiante, y, por ende, en el tipo de evaluación que plantea cada uno. Entonces, una de las principales problemáticas de la reforma educativa son las dificultades en aplicación de la evaluación formativa por la mayoría de los docentes de EBR, lo cual supone ciertos rezagos de la evaluación tradicional, pues aún valoran la utilidad de esta última entendida como una suma, medición y calificación de un producto final (Moreno, 2014; Martínez, 2012; Constantino, Avendaño y Ojeda, 2019; Sánchez-Mendiola y Delgado-Maldonado, 2017).

Con relación a las variables que influyen en la persistencia de este problema, la falta de capacitación docente es una de ellas, pues contribuye a la dificultad de implementación de estrategias de evaluación formativa. Ello se percibe en una investigación del Ministerio de Educación del Perú y UNESCO (2017), en la cual los docentes hacen explícitas sus necesidades de capacitación en evaluación formativa pues no saben cómo aplicar en su aula de clases cada lineamiento establecido entorno a la evaluación en el aula en el Currículo Nacional. Asimismo, en los Resultados de la Encuesta Nacional a Instituciones Educativas de Nivel Inicial, Primaria y Secundaria realizada por el INEI (2014), se informa que sólo el 8,6%; 7,3%; y el 9,9% del total de docentes de educación inicial, primaria y secundaria respectivamente asistieron a capacitaciones. Ello no sólo hace explícito la necesidad de capacitaciones, sino la concientización para que se incremente su asistencia.

Además, es importante señalar que, para poder favorecer un cambio conceptual y en su práctica de enseñanza, no sólo es necesario informar en las capacitaciones sobre la evaluación formativa como conocimiento declarativo, sino que también considerarse los tipos de conocimiento procedimental y condicional para que exista un aprendizaje significativo en ellos. Esto quiere decir que, además de aprender conceptualmente cómo es la evaluación formativa en un primer momento, los docentes deberán aprender los pasos que deben seguir para aplicar esta estrategia de evaluación, ello puede darse a partir del modelado o al aplicarlo en una situación real. Por último, para poder asegurar el aprendizaje, los docentes deberán saber cuándo y bajo qué circunstancias deben usar dichas estrategias, a partir de ello, podrán adecuar sus dinámicas de enseñanza (Roces, González-Pienda, y Álvarez, 2002). En esta misma línea, se ha encontrado que el apoyo del personal directivo de las instituciones educativas resulta ser esencial para el seguimiento de las prácticas de evaluación de los docentes a través de los monitoreos y el apoyo a los profesionales que más lo necesiten (Careless citado en Martínez, 2012).

En esta misma línea, es necesario no sólo que los docentes se capaciten, sino que cambien su práctica del uso de la evaluación tradicional como única estrategia de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (Constantino, Avendaño y Ojeda, 2019; Sánchez-Mendiola y Delgado-Maldonado, 2017; Moreno, 2014). Según la Organisation for Economic Cooperation and Development (OCDE, 2013), uno de los factores que influyen en que un docente no modifique sus prácticas es la dificultad de cambiar la forma de interacción con sus estudiantes, replantear el propósito de aprendizaje de los estudiantes, la atención a las diversas dificultades que presentan los estudiantes y la forma de concebir el éxito o logro del objetivo planteado. Según Shepard (2006), sólo los docentes que se dedican en mejorar sus prácticas para una evaluación formativa serían capaces de aplicarla y conseguir los resultados satisfactorios demostrados en investigaciones empíricas sobre una mayor proporción de estudiantes que consiguen logros de aprendizajes. Sin embargo, no podemos asegurar si las acciones que ha realizado el MINEDU en las últimas décadas para implementar una evaluación formativa fueron efectivas debido a la escasez de estudios basados en los factores implicados.

Aún si los docentes son capacitados y empiezan a poner en práctica los cambios planteados en la evaluación que realizan a sus estudiantes, para que se complete el cambio o reforma educativa se debe incidir en sus estructuras cognitivas (pensamientos, concepciones, creencias) sobre el propósito de la evaluación (Fernández, Pérez, Peña y Mercado, 2011; Shepard, 2006). A este fenómeno Shepard (2006) lo denomina realizar un cambio “filosófico” que implica la forma de ver el mundo, sin el cual los esfuerzos por cambiar una técnica de

evaluación no tendrán resultados. De hecho, a docentes con más trayectoria laboral les cuesta mucho más cambiar sus interpretaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las cuales dirigieron su práctica todos los días por muchos años (Martínez, 2012). Buehl y Beck (2014) realizaron un metaanálisis sobre este tema, llegando a la conclusión de que las creencias y la práctica tienen una relación muy compleja pero recíproca. Ello quiere decir que factores como la satisfacción del docente sobre el resultado del uso de un método nuevo en la clase, la percepción de autoeficacia del docente, el contexto de enseñanza, las características de los estudiantes, entre otros; intervienen en el dilema de si la experiencia modifica las creencias o viceversa.

Por lo tanto, una propuesta para que se dé un verdadero cambio en la forma de evaluación de los docentes, según Careless (citado en Martínez, 2012), es la implementación de reformas en tres niveles: creencias y conocimientos; micro; y macro. En el primer nivel, se incide en los conocimientos, creencias y valores de los docentes para que estén alineados con los conceptos de la evaluación formativa. A nivel micro, se debe realizar un cambio a nivel de la unidad escolar, donde el personal directivo pueda ayudar a los docentes en la adecuación del currículo y la cultura escolar se incline hacia la perspectiva deseada. Finalmente, a nivel macro es necesario que existan políticas educativas que estén alineadas con la evaluación formativa y que sea preponderante un clima de reforma curricular.

Si no se consideran dichas variables en las políticas para el cambio a la evaluación formativa, se seguirá teniendo problemas y carencias en la educación básica del Perú. El poner en práctica parcialmente u obviar la evaluación formativa puede tener consecuencias negativas en el objetivo de aprendizaje de los estudiantes (Orrega, 2017). Ello debido a que la retroalimentación que brinde el docente, un componente muy importante de la evaluación se centrará en el resultado final del estudiante, a través del cual se juzgará en términos de buenas y malas respuestas. Este tipo de retroalimentación es llamada “retroalimentación del resultado” y se ha demostrado que no contribuye al desarrollo de la autorregulación del estudiante, lo cual es uno de los objetivos de la educación contemporánea (Brookhart, 2020). De esta manera, los docentes pueden asumir que un estudiante no se esforzó lo suficiente por aprender (los contenidos), y puede brindarle una nota desaprobatória en el bimestre o en el año por dicha razón (Morales, 2006).

Todo ello tiene efectos emocionales en los estudiantes, pues muchas veces pueden llegar a la suposición de que no son inteligentes, no sirven para ciertos cursos o para el estudio en general (Sánchez-Mendiola y Delgado-Maldonado, 2017). Todo ello podría provocar que los estudiantes enfoquen sus métodos de estudio a la memorización del contenido que el docente

va a evaluar o soliciten apoyo a sus compañeros que obtienen mejores calificaciones, lo cual no necesariamente va a ser provechoso para su proceso de aprendizaje. En contraste, la reforma educativa busca que la retroalimentación de los docentes se incline al tipo cognitivo, ya que promueve la autorregulación del estudiante a partir de la información de sus fortalezas y debilidades (Brookhart, 2020; OCDE, 2013). Esto permitirá al estudiante evaluar la adecuación de las estrategias que está utilizando para desempeñarse en esa área y responder a las demandas del contexto.

De esta manera, con la finalidad de abordar una de las causas de la problemática planteada, especialmente aquella que se relaciona con la dificultad de los docentes de cambiar sus prácticas educativas, se encontró que un factor que influye en dicha causa es la forma en que estos docentes conciben el éxito o logro del objetivo planteado (OCDE, 2013). Por ello, la presente investigación se centrará específicamente en las interpretaciones de los docentes sobre su desempeño en una tarea (evaluar formativamente) y el por qué se produjo un resultado (éxito o fracaso) (Weiner, 1986). A partir de dicha información, se podría predecir la expectativa de los docentes sobre sus resultados futuros de éxito o fracaso en su desempeño en la evaluación formativa a los estudiantes (Weiner, 1986).

Según la teoría que plantea Weiner (2006), las atribuciones causales son un componente de la motivación de logro que tiene influencia en la persona a nivel cognitivo, afectivo y conductual. Los individuos atribuyen las causas de sus logros o fracasos basándose en tres dimensiones: locus de causalidad (interno o externo), estabilidad (estable o inestable) y controlabilidad (controlable e incontrolable) (Weiner, 1974; Weiner, 1986). Por ejemplo, si una persona logra una buena calificación en una determinada materia, le atribuye la causa de ello a su esfuerzo y sus habilidades (locus de causalidad interno), ello supone factores estables en su desempeño y controlables por la persona. En cambio, si la razón percibida del logro es que la prueba fue muy fácil, el locus de causalidad pasaría a ser externo a lo que la persona puede hacer; se le asigna inestabilidad, pues aquel factor “dificultad de la tarea” no depende de la persona; y es incontrolable porque la persona no puede tener injerencia en la situación. Las bases que utilizan los individuos para hacer estas interpretaciones tienen diferentes fuentes de información, como su historia personal, normas sociales, retroalimentación de su grupo social, entre otros (Weiner, 1974; Weiner, 1986).

En la misma línea, esta teoría motivacional plantea que dichas percepciones de causalidad que interpretan las personas con relación a su éxito o fracaso en una tarea tienen influencia en el ámbito afectivo, y, por ende, en la expectativa de éxito o fracaso de las personas en el futuro. De esta manera, dependiendo de qué tipo de causas atribuye la persona al logro o

fracaso (locus de causalidad, estabilidad y controlabilidad), las emociones que le susciten variarán entre positivas o negativas y la intensidad de estas (Weiner, 1974, Weiner, 1986). Por ejemplo, si el individuo ha fracasado en una tarea, a lo cual este atribuyó como causa la dificultad de la tarea (externo, inestable e incontrolable), las emociones que ello le genera no se relacionarán mucho con la vergüenza, emoción esperada para aquella persona que atribuyó su fracaso a la falta de esfuerzo (interno, inestable y controlable). A partir de toda la información recolectada por Weiner (1974) y Weiner (1986), se llega a la conclusión de que la dimensión locus de causalidad es la que tiene mayor influencia en las emociones que le genera al individuo el logro o fracaso de alguna tarea; además se encuentra que el éxito o fracaso percibido debido a causas internas como la personalidad o el esfuerzo tienen influencia en la autoestima de la persona.

Las atribuciones causales fueron investigadas por Weiner (2006) en diferentes contextos y situaciones, dentro de ellos consideró el aula de clase, pues lo concibe como un microsistema donde se refleja un modelo de la sociedad. Este autor hace un símil muy interesante en este contexto: ver al docente como un juez, el cual atribuye las causas del éxito o fracaso al desempeño de sus estudiantes en las evaluaciones, a partir del locus de control y la estabilidad. Los resultados tienen un vínculo estrecho con aquellas creencias culturales y morales de la sociedad, las cuales estipulan que aquella persona que tiene logros debido a altos niveles de esfuerzo y pocas habilidades debe ser recompensada, mientras que aquella persona que fracasa porque no se esforzó ni usó sus habilidades debe ser castigada (Weiner, 2006). Asimismo, en una investigación pasada, Manassero y Vazquez (1995) encuentran que, en la comparación entre el locus de control de las atribuciones realizadas por los estudiantes y por los docentes sobre el rendimiento de los estudiantes, ambos coinciden en la atribución a factores externos a ellos, tales como atribuciones a los problemas en los exámenes formulados por el docente o a la falta de esfuerzo, de interés y de capacidad alumno.

En la misma línea, se realizó una investigación en España, en la que se divide a la población en docentes que trabajan en un colegio público y en uno particular. Como un dato relevante, se encontró que los docentes del colegio público atribuyen a factores estables a los fracasos de sus estudiantes, teniendo ello una repercusión en las expectativas que tienen sobre el proceso de aprendizaje de estos (De La Torre y Godoy, 2004). A partir de estos resultados, se considera al nivel sociocultural y económico como factores para que los docentes perciban una diferencia en el rendimiento de los estudiantes de los colegios públicos y colegios privados, siendo los de colegios públicos aquellos estudiantes de quienes se tienen menos expectativas de logro. Por último, se confirman las consecuencias que tienen las atribuciones causales de los

docentes sobre el rendimiento de los estudiantes incide en el desempeño de los estudiantes (De La Torre y Godoy, 2004).

A partir de toda la información encontrada, se infiere que las atribuciones causales son interpretaciones que se relacionan con el desempeño de la persona que atribuye el logro o fracaso en una tarea a factores controlables o estables (Weiner, 1974; Weiner, 2006). Por ello, a pesar de que las investigaciones sobre atribuciones causales y evaluación formativa son escasas, este constructo resultará funcional para abordar la problemática de esta investigación. Ello permitirá que se pueda analizar si la causa de éxito o fracaso que atribuye el docente a su desempeño en la evaluación formativa son de índole de locus de control interno, externo, estable o inestable. Entonces, a partir de ello, podemos intuir que, si el docente atribuye el logro o el fracaso a factores internos e inestables, estaría más dispuesto a cambiar sus estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Esta investigación será realizada en un contexto excepcional, actualmente se está viviendo una crisis mundial debido a la enfermedad Covid-19, la cual ha obligado a que, como medida de prevención, todos los centros educativos tanto de educación básica como educación superior suspendan sus clases presenciales y, si así lo deciden, incursionar en clases de tipo remotas a través de la modalidad sincrónica y asincrónica (Trujillo, Fernández, Segura y Jiménez, 2020; Zapatero, 2020). Esto ha traído consecuencias en la planificación de estrategias de enseñanza-aprendizaje que los docentes realizan cada inicio de año, pues ahora se han tomado medidas extraordinarias y repentinas para seguir promoviendo los aprendizajes en los estudiantes (Holgún y Sandoval, 2020).

Asimismo, esta situación ha repercutido en las concepciones y creencias de los docentes sobre cómo se da el proceso de aprendizaje-enseñanza contextualizada en las clases remotas. Como consecuencia de ello, los estándares y las competencias establecidos por el Currículo Nacional pudieron haberse visto afectados por variables como la dificultad de los docentes y estudiantes para acceder a medios tecnológicos, que los involucrados no cuenten con conexión a internet, estudiantes que viven en zonas rurales y no acceden a las señales telefónicas, entre otros (Trujillo, Fernández, Segura y Jiménez, 2020).

En el caso específico de nuestro país, el MINEDU tras repetidas suspensiones de las clases presenciales, emitió una Resolución Ministerial reciente, en la cual se suspenden las clases indefinidamente mientras se encuentre vigente el estado de emergencia nacional y se disponga el reinicio de las clases (Resolución Ministerial 184 de 2020-MINEDU). Asimismo, se ha establecido la estrategia multicanal Aprendo en Casa (emitida por televisión, radio e internet) desde el 6 de abril, que garantiza el servicio educativo a distancia de las instituciones

públicas de EBR a nivel nacional (Resolución Ministerial 160 de 2020-MINEDU). Por último, debemos precisar la Resolución que dispone el trabajo remoto de los docentes con el objetivo de asegurar el desarrollo del servicio educativo no presencial en las instituciones y programas educativos públicos, todo ello a partir del brote del COVID-19 (Resolución Ministerial 088 de 2020).

Con relación al proceso de evaluación a los estudiantes mientras dure las clases remotas, el MINEDU establece que las evidencias de los aprendizajes serán las “producciones y/o actuaciones realizadas por los estudiantes”, las cuales permitirán verificar el desarrollo de una competencia específica y el objetivo del tema tratado. Asimismo, se hace hincapié en la aplicación de la evaluación formativa, la cual consistirá en brindar retroalimentación a los estudiantes sobre sus evidencias de aprendizaje, monitorear sus avances y dificultades para replantear las estrategias de apoyo y generar la autorreflexión en los estudiantes (Resolución Ministerial 093 de 2020). Por dicha razón, es muy probable que los participantes de esta investigación hagan referencia a su proceso de adaptación a la nueva modalidad, incluyendo en ello a la evaluación que usaban antes y durante esta época, teniendo en cuenta los recursos de los que disponen en esta época.

Por todo lo antes descrito, el objetivo general de la presente investigación es conocer las atribuciones causales de éxito y fracaso de los docentes de secundaria de educación básica regular de un colegio estatal de Tarma sobre su desempeño en la evaluación formativa de los y las estudiantes. Como objetivos específicos tenemos: 1) Explorar sobre la experiencia del docente en la evaluación formativa; 2) Identificar las atribuciones de éxito y fracaso; y, 3) Encontrar las emociones que las atribuciones les suscita. A partir de esta información se procederá a analizar y clasificar qué tipo de atribuciones (según el locus de control y la estabilidad) se relacionan con el éxito o fracaso del rendimiento del docente en la evaluación formativa a los estudiantes. La información que de aquí se derive, nos dará alcances para una reforma mucho más eficiente.

La presente investigación es de enfoque cualitativo, ya que se reconoce la particularidad de la vivencia de la persona y cómo ésta construye su realidad a partir de tal (Ibañez, 2001). Se decidió aproximarse a la experiencia subjetiva debido a que se buscó rescatar los elementos peculiares de la evaluación formativa que realizan los docentes para los estudiantes. De esta manera, se buscará ahondar en el tipo de atribución causal de éxito o fracaso de la evaluación que realizan los docentes. A partir de ello, se buscó no únicamente confirmar lo planteado en la literatura, sino también poder realizar un aporte desde la individualidad de los participantes.

Método

Se precisa que el nivel ontológico en el cual se realizará la presente investigación se inclina al relativismo. Ello se debe a que el rol del investigador será el de construir categorías a partir de lo recabado por los participantes del estudio (Ibáñez, 2001; Willig, 2013). Además, en la investigación no se concebirá la realidad como una establecida, sino que se hará énfasis en las diversas interpretaciones que pueden brindar los participantes sobre las distintas formas de evaluar formativamente y las atribuciones de éxito o fracaso que ellos refieran.

Participantes

Los participantes de la presente investigación fueron siete docentes (6 mujeres y 1 varón) de una Institución Educativa Pública ubicada en la provincia de Tarma, en la región Junín. Los criterios de inclusión fueron que los docentes enseñen en el nivel secundario de dicha institución y que su forma de evaluación se incline a la evaluación formativa. Se identificaron a dichos docentes mediante un cuestionario: Instrumento para determinar los tipos de evaluación utilizados por los profesores universitarios (De la Orden y Pimienta, 2016), el cual tiene como coeficiente de confiabilidad $\alpha = .87$ y posee tres dimensiones: evaluación para el aprendizaje, evaluación formativa y evaluación sumativa. Este instrumento fue adaptado para ser dirigido a docentes de educación básica regular y fue validado mediante un juicio de expertos. Fue enviado mediante un formato de Zoho Survey a la totalidad de docentes de la institución (64) vía correo electrónico junto a un consentimiento informado en donde se exprese el objetivo y el carácter voluntario de la participación. Una vez identificados los docentes, fueron considerados como posibles participantes de la investigación.

La estrategia de incorporación de participantes fue a través de una invitación, la cual fue enviada vía correo electrónico. En cuanto a las consideraciones éticas, se solicitó el permiso de la institución por intermedio de la directora. Además, se hizo explícito en todo momento el carácter libre y voluntario de la participación de los docentes, lo cual se expuso en el consentimiento informado que deberá ser firmado por los participantes para poder ser parte del estudio. En este, se expuso el objetivo del estudio y el procedimiento, enfatizando la confidencialidad de la información mediante el anonimato y especificando su uso sólo para fines de la investigación, y, que todo material, como grabaciones de la entrevista, sería eliminado después de su transcripción. Asimismo, se explicó la realización de una devolución oral e individual de los resultados finales a los participantes del estudio y por escrito a la institución. Además, a lo largo de toda la entrevista se observó e indagó cómo se encuentran

los participantes al comentar sus experiencias; es así que, de ser necesario por alguna movilización emocional, se tuvo disposición a brindar un espacio de contención.

Tabla 1

Datos sociodemográficos de los participantes

Participantes	Sexo	Edad	Años de experiencia como docente	Área curricular que enseña actualmente
P1	F	52	22	Matemáticas
P2	F	46	18	Desarrollo personal, ciudadanía y cívica
P3	M	57	29	Ciencias Sociales y Desarrollo Personal
P4	F	58	31	Comunicación
P5	F	41	14	Desarrollo personal, ciudadanía y cívica
P6	F	60	19	Ciencia y tecnología
P7	F	59	25	Educación religiosa

Técnicas de recolección de información

Acorde al objetivo de la investigación, se hizo uso de un enfoque temático. Es así como se buscó analizar, a través de las preguntas de la guía, el tipo de atribución causal de éxito o fracaso sobre su desempeño en la evaluación formativa a los estudiantes actualmente. A partir de ello, fue posible identificar si los docentes atribuyen su éxito o fracaso a factores internos o externos, además de conocer las emociones que estas atribuciones les suscitan.

Para la presente investigación, se empleó la técnica de entrevista semiestructurada de forma individual. Esta técnica resulta pertinente para la investigación debido a que permite explorar con mayor detalle las experiencias de los participantes y sus particularidades con respecto a las atribuciones causales al éxito o fracaso sobre la evaluación de aprendizajes. La base de esta técnica comprende la elaboración de una guía de entrevista con temas o preguntas, de manera que, en la práctica, el orden de formulación o fraseo pueda variar, generando un estilo propio y personal de conversación (Corbetta, 2003). Ello permite que, junto con el entrevistado, se puedan construir los significados vinculados al tema de estudio, ya que es

flexible y da pie a repreguntas y aclaraciones. De esta forma, se apunta a la expresión de experiencias sin verse influenciados por categorías o preconcepciones previas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Para esta investigación se elaboró una Guía de entrevista a partir de toda la información recolectada sobre el tema. Esta tuvo cuatro ejes importantes, los cuales se basaron en los objetivos específicos: 1) indagar sobre su experiencia de enseñanza; 2) explorar sobre su experiencia en evaluación; 3) explorar sobre su experiencia en evaluación formativa; y 4) identificar las atribuciones de éxito y fracaso. De esta manera se elaboraron preguntas pertinentes para cada sección. Para el primer eje, se plantean preguntas tales como ¿cómo se da un día típico de enseñanza de su curso? ¿cuáles son las principales diferencias que nota con la enseñanza remota? En el segundo eje, se crearon preguntas como ¿cuál es el proceso de evaluación actualmente en el curso de enseñanza? ¿cómo era antes? Respecto al tercer eje, las preguntas son de tipo ¿por qué piensa usted que realiza la evaluación formativa? Por último, se plantearon preguntas para el cuarto eje como ¿cómo evalúa su desempeño al aplicar la evaluación formativa en este contexto? ¿por qué piensa que le ha ido así? y ¿cómo le hace sentir ese resultado?

Con el objetivo de garantizar la calidad de este instrumento, se hizo uso de dos técnicas de validación. En primer lugar, se realizó una validación por juicio expertos. En ese sentido, se invitó a que dichos expertos evalúen la calidad de la guía de entrevista en base a los siguientes criterios: pertinencia, coherencia, claridad y apertura, calificando en un rango de 1 a 5. En base a ello, se revisó las preguntas y se hizo las modificaciones correspondientes con la retroalimentación brindada.

En segundo lugar, el resultado final del instrumento fue puesto a prueba mediante la realización de una entrevista piloto. Este fue un medio para garantizar la funcionalidad de la guía a través su puesta en campo. Para ello, se accedió a dos participantes que cumplieron con los criterios de inclusión de la población y se concertó la plataforma mediante la cual se realizó la entrevista con las consideraciones éticas requeridas. Finalmente, se analizó la efectividad de la guía en concordancia con la información obtenida durante estos pilotos, es decir, la validación buscaba que el entendimiento y respuestas a las preguntas fuesen acorde a los objetivos específicos que se quieren alcanzar.

Por lo antes señalado, el diseño metodológico de la presente investigación es el análisis fenomenológico, que posee como base epistemológica la fenomenología. Con este diseño, se hace posible una aproximación a las experiencias de los docentes sobre su evaluación formativa a los estudiantes, información de la cual se extraerá categorías y temas, para luego ser

interpretada (Creswell, Hanson, Clark, & Morales, 2007; Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). Es así como este diseño contribuye al propósito de analizar la experiencia de los participantes sobre las atribuciones causales de éxito o fracaso de su desempeño en la evaluación formativa; ya que se reconoce que, aunque la reforma educativa promueve el uso de la evaluación formativa, muchos docentes estarían aplicando rezagos de la evaluación tradicional.

Procedimiento

En un inicio, se delimitó el tema de la investigación en torno a las atribuciones causales de éxito y fracaso de los docentes sobre la evaluación formativa, identificando que existe muy poca información dentro de la literatura que se expone en el conocimiento de este tema. Dentro de ello se reconoció que el conocer la experiencia subjetiva de los docentes podría ser enriquecido por un enfoque temático, ya que ello permitiría ver las distintas características de estas vivencias de los docentes respecto a su desempeño en la evaluación formativa.

En cuanto a los procedimientos realizados para la investigación, se elaboró una guía de entrevista a partir de los objetivos planteados. Para su validación, se recurrió a una evaluación interjueces: primero fue evaluado por la asesora de la presente investigación, la cual está informada sobre el tema; y luego, por profesionales en psicología y docencia que han estado en contacto con el tema durante su trabajo profesional.

A continuación, se realizó la convocatoria de los participantes mediante una invitación, teniendo como intermediaria a la directora de la institución educativa. A ella se le solicitó los datos de todos los docentes de la institución, a los cuales se les envió vía correo electrónico un cuestionario, a partir del cual los participantes de la investigación fueron identificados. Luego de ello, se procedió a contactar a través del medio de su preferencia a aquellos participantes que cumplieron con todos los criterios de inclusión planteados para obtener su confirmación de su participación. Luego de ello, se procedió a la coordinación con los participantes para realizar las entrevistas individuales de acuerdo con su tiempo disponible y la plataforma de videoconferencia de su presencia. Todas estas entrevistas fueron realizadas a través de la plataforma Zoom.

Seguidamente, se realizaron las transcripciones literales de la información brindada en cada una de las entrevistas, cuidando en todo momento el principio de confidencialidad de dicha información. Posteriormente a la obtención de los resultados, se realizará la devolución oral y escrita de los resultados a las y los participantes, con el fin de asegurar la credibilidad de la

información y de hacer las modificaciones pertinentes (Cornejo & Salas, 2011; Noreña-Peña et al., 2012).

En este proceso, la investigadora cumplió un rol importante en el establecimiento de una relación cercana, horizontal, de reconocimiento de los saberes y aprendizaje bidireccional con los y las participantes, lo cual facilitó tanto el proceso de construcción del conocimiento como el análisis posterior de la información (González, 2007; Strauss & Corbin, 2002).

Finalmente, tal como se señaló antes, se apeló al criterio de rigor de integridad para un proceso adecuado durante la investigación. Para garantizar ello, la investigación se rigió bajo tres de sus principios. En primer lugar, se buscó la transparencia a partir de una comunicación abierta de los objetivos a los entrevistados (Pistrang & Barker, 2012). En segundo lugar, se respondió al principio de credibilidad mediante la garantía de profundización en los significados que expresan los participantes para evitar inferencias erróneas o sesgadas de los investigadores (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Además, este principio exige la búsqueda de evidencia, ya sea de las entrevistas o la literatura, tanto a favor como en contra de lo postulado en la investigación. En tercer lugar, el principio de coherencia permitió la correspondencia entre los planteamientos teóricos y la información recolectada (Pistrang & Barker, 2012).

Análisis de la información y formato general del documento

Un aspecto que es necesario abordar son los sesgos y posicionamientos de la investigadora frente al proceso de trabajo con los participantes, en tanto el reconocimiento de estos permite asegurar el mantenimiento de los criterios de rigor como la reflexividad. En general, se espera que los docentes le atribuyan el éxito o fracaso de las evaluaciones que realizan a factores externos a ellos y ellas. Ello debido a que, de acuerdo con las creencias de la investigadora y la bibliografía revisada, la mayoría de los docentes no reconocen factores internos, tales como el tipo de evaluación que plantean, para reflexionar sobre sus resultados de éxito o fracaso. Sin embargo, se sabe que esto no es determinante, por lo cual se buscó mantener una postura abierta frente a las vivencias de las y los participantes por parte de la investigadora, así como la pertinencia de comentarios o términos, como las frases “evaluación tradicional” o “evaluar mal” que pueden resultar ofensivos o susceptibles para los participantes apelando al principio de integridad durante el proceso de investigación como criterio de rigor (Pistrang & Barker, 2012).

En el caso de esta investigación, no se hizo uso de ningún programa para el análisis de información. En su lugar, se realizó un análisis temático (Braun y Clarke, 2012, 2006) manual, dentro del cual se usó la triangulación como un método para eliminar los sesgos y garantizar cierto nivel de calidad en el análisis, en tanto el análisis se complejiza. Además, se buscó captar el discurso más directo de los participantes y por ende se optó por una aproximación semántica de los contenidos.

A partir de ello, la información pasó por un proceso de transcripción y lectura, de manera que la investigadora comenzó a familiarizarse con los contenidos. Una vez finalizada esta etapa, se procedió a codificar las entrevistas. Esto se dio inicialmente de forma individual, para luego pasar por un proceso de triangulación en el que la investigadora se reunió con la asesora para dialogar esta codificación y lograr un consenso.

Luego, se buscó agrupar estos códigos en dos niveles superiores: categorías y temas. Es así como se decidió si se alinearán las temáticas al enfoque epistemológico, es decir, si se identificará los enfoques de atribuciones causales a partir de las experiencias de los participantes.

Con el objetivo de asegurar la homogeneidad interna y heterogeneidad externa de esta alternativa de agrupación, se hizo más revisiones con la asesoría de la asesora de la investigación. Producto de ello, se afinó las etiquetas de los temas, categorías y códigos. Con todo lo mencionado, se procedió a redactar estos contenidos siguiendo el orden de los objetivos planteados en el análisis.

Resultados y discusión

El objetivo de la presente investigación fue conocer las atribuciones causales de éxito y fracaso de los docentes de secundaria de educación básica regular de un colegio público de Tarma sobre su desempeño en la evaluación formativa de sus estudiantes. Para cumplir este objetivo, se presentarán los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas y se discutirán los mismos a partir de las teorías explicadas previamente. En ese sentido, se trabajará mediante las siguientes tres áreas temáticas: (1) evaluación formativa en la enseñanza remota, (2) atribuciones de éxito y atribuciones de fracaso, y (3) emociones resultantes de las atribuciones causales.

Evaluación formativa en la enseñanza remota

Esta área está constituida por la experiencia del docente en la evaluación formativa dada en el contexto de enseñanza remota y el contraste con la enseñanza presencial, lo cual ha logrado influenciar en el desempeño de los docentes en dicha actividad. Por tanto, se profundizará en: (1) definición de la evaluación formativa, (2) evaluación formativa en la modalidad remota, (3) desventajas de la evaluación formativa en la modalidad remota, y, finalmente, (4) necesidades para la implementación de la evaluación formativa.

Definición de la evaluación formativa

Un docente (P7) define a la evaluación formativa como un proceso de enseñanza aprendizaje que tiene como finalidad detectar el progreso y las dificultades de los estudiantes. En adición a ello, más de la mitad de los y las docentes entrevistados (P1, P2, P3 y P5) refieren que la evaluación formativa es lograr las competencias de los estudiantes, lo cual se menciona que es progresivo y se valora el proceso y no sólo el producto:

P3: Eh... la evaluación formativa es un proceso ¿no? eh... constante durante todo el proceso de aprendizaje, eh... se evalúa, como le decía, competencias, capacidades, eh, conocimientos, con la finalidad pues de que sí o sí el estudiante logre eh... la competencia ¿no? se evalúa todo el proceso no solamente el producto (Varón, 57 años).

Relacionado a ello, dos docentes (P1 y P3) sostienen que la evaluación formativa se basa en una situación significativa, propósitos, competencias y desempeños. De esa forma, uno de los participantes (P2) mencionó que la evaluación formativa consiste en brindar el propósito de la sesión al inicio. La descripción de estas características que brindaron los docentes se asemeja con la definición de evaluación para el aprendizaje, el cual se está implementando los

últimos años (Broadfoot et al., 2002; Cuadrado, 2008). Ello también se pudo observar en las entrevistas realizadas, pues a la pregunta “¿Cómo define la evaluación?” las respuestas no tuvieron mucha diferencia con las de la pregunta “¿Cómo define la evaluación formativa?”. Esto podría explicarse debido a la relación que existe entre evaluación para el aprendizaje y la evaluación formativa, ya que, en la literatura revisada, estas dos se complementan (Pérez, Enrique, Carbó y González, 2017).

Respecto al momento en el que se desarrolla la evaluación formativa, los docentes en unanimidad refieren que se realiza durante el proceso de aprendizaje y que brinda una ruta para mejorar el aprendizaje. Por otro lado, casi la mitad (P2, P3 y P4) de los entrevistados reconocen que la evaluación formativa permite conocer el desempeño tanto del estudiante como del docente, de tal forma que se genera un proceso mutuo, así uno de los entrevistados (P3) comenta: “*Entonces es mutuo, o sea la evaluación formativa no solamente se evalúa a los estudiantes si no también tengo que hacer una autoevaluación lo que es mi desempeño como docente (Varón, 57 años)*”. Esta información coincide con la definición que propone el Ministerio de Educación (MINEDU, 2016; MINEDU, 2020) relacionado al uso de la evaluación formativa como estrategia que se aplique en el proceso de enseñanza aprendizaje y brinde importancia a la relación entre docente y estudiante. De esta manera, esta unanimidad y coincidencia de los docentes con la definición de la evaluación formativa podría deberse a su participación en capacitaciones sobre este tema, lo cual fue referido por más de la mitad de los participantes (P1, P3, P4 y P5):

P5: Ya eh... bueno en... el último ya lo hemos trabajado todo lo que es la evaluación formativa ¿no? pero en los años anteriores si era... también sobre instrumentos de evaluación eh... direccionado a la evaluación este, sumativa más que nada ¿no? la evaluación por competencias y todo eso (Mujer, 41 años).

Todas estas afirmaciones de los docentes entrevistados relacionadas a la definición de la evaluación formativa reflejan claramente la perspectiva humanizadora mediante la cual se lleva a cabo la evaluación formativa, dejando de lado el fin calificador con el que anteriormente se trabajaba (Brown y Pickford, 2013). Asimismo, esto es aún más evidente en el comentario de un docente (P6), quien refiere que la evaluación formativa es un proceso del desarrollo de las habilidades que tienen los seres humanos.

Evaluación formativa en la modalidad remota

Uno de los docentes menciona que la evaluación formativa en la modalidad remota no tiene los mismos pasos a comparación de la presencial, y que el docente debe estar informado

de dichos cambios. En adición a ello, un consenso al que llega el 71% de la mayoría de los docentes entrevistados (P1, P2, P3, P6 y P7) es que actualmente, y como parte de la evaluación formativa, los docentes brindan retroalimentación a los estudiantes a partir de los trabajos que ellos realizan, por medio de llamadas telefónicas y preguntas planteadas a través de indicadores de logro:

P2: Y luego también durante todo el proceso siempre estamos eh... haciendo las recomendaciones necesarias ¿no? correspondientes, es decir, se les va retroalimentando, cómo van el avance de su trabajo, si lo están haciendo este... teniendo en cuenta eh... los criterios de evaluación, es decir, qué es lo que se espera ¿no? lo están haciendo eh... siguiendo los indicadores que se precisan. Ellas también ya lo conocen, osea manejamos una ficha ellas este... conocen qué aspectos deben considerar, por ejemplo, al elaborar esta lista de recomendaciones o esa lista este... de alimentos saludables (Mujer, 46 años).

Por otro lado, uno de los docentes (P2) resalta que a partir de la evaluación formativa comunica el desempeño y el nivel de logro de los estudiantes: “[...] además también eh... con la evaluación formativa se les comunica su desempeño a las estudiantes ¿no? si están en un inicio, ya avanzaron, ya están este... logrando el nivel que se desea (Mujer, 46 años)”. Asimismo, un aporte individual (P4) que brindó uno de los docentes entrevistados es que este utiliza actualmente una lista de cotejo como parte de su evaluación formativa, la cual pone en conocimiento a los estudiantes con la finalidad de que tengan en cuenta las competencias, capacidades y desempeños que se están trabajando.

Esto coincide con la información brindada por Holguín y Sandoval (2020), pues los docentes, debido a los cambios forzados que se dieron en la educación este año debido a la pandemia del COVID-19, tuvieron que adecuar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje para seguir promoviendo el aprendizaje de sus estudiantes. Asimismo, dichas estrategias que los docentes mencionaron como parte de la evaluación formativa actual corresponden a las que el MINEDU (Resolución Ministerial 093 de 2020) propone para la evaluación durante la educación remota, la cual tiene como evidencia de aprendizaje a las producciones o actuaciones de los estudiantes; y como parte de la evaluación formativa se motiva a brindar retroalimentación, monitorear avances y dificultades y promover autorreflexión de los estudiantes.

Esto último, la promoción de la autorreflexión fue mencionado por el 57% de docentes (P1, P2, P6 y P7), quienes mencionan que se aseguran de que sus estudiantes aprendan mediante preguntas de reflexión de su aprendizaje dirigidas a los estudiantes:

P6: Uhm si, o sea en el... en el tiempo tenía hay en el proceso hay una pregunta que les hago ¿no? Qué han

entendido, pero al final ya, eso es en el desarrollo de la actividad, le formulo 3 preguntas de reflexión sobre su aprendizaje de la actividad que lo han realizado (Mujer, 60).

A partir de ello, podemos llegar a la conclusión de que, efectivamente, este grupo de docentes que participaron de la investigación se han informado y están poniendo en práctica de la evaluación formativa según lo estipula el MINEDU mientras dure el servicio educativo a distancia debido al brote de la COVID-19. Ello no necesariamente coincide con lo comentado por Tapia (2020) en el informe que realiza sobre los desafíos en la implementación de las “Orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19”, donde se menciona que los docentes aún tienen dificultades para aplicar la evaluación formativa, pues debido a su larga experiencia, aún estarían utilizando prácticas de enseñanza centradas en el docente durante la educación remota de los estudiantes y brindando retroalimentación que sólo se trate de corregir e identificar errores.

Desventajas de la evaluación formativa en la modalidad remota

Dos docentes (P1 y P3) refieren que actualmente existen dificultades para aplicar la evaluación formativa como tal debido a la situación de la enseñanza remota. Asimismo, un docente (P2) adiciona la idea de que, a pesar de estas dificultades, se hace todo lo posible con aquellas estudiantes que tienen conectividad y si lo pueden hacer:

P2: En cambio ahora este, se nos hace un poco difícil llegar a la evaluación formativa, pero como docentes hacemos todo lo posible para que así sea ¿no? con las señoritas que sí tienen conectividad, que si lo pueden este hacer (Varón, 57 años).

Así también, un tema que fue mencionado por el 57% de docentes que participaron (P1, P2, P3 y P4) fue que una dificultad para brindar retroalimentación como parte de la evaluación formativa en la modalidad remota es que los estudiantes no envían sus trabajos a los docentes, tal como lo menciona P1: “*Se hace lo que se puede nada más, inclusive el envío de evidencias es en un 30% eh... hacemos la retroalimentación, pero ellas no nos responden (Mujer, 52 años)*”.

Por otro lado, también se menciona (P4 y P7) que el acompañamiento que brinda el docente actualmente no se puede dar de igual manera que en la modalidad presencial, debido a que un porcentaje de estudiantes no participan y sólo son beneficiarias del acompañamiento aquellas estudiantes que se comunican con el docente, tal como manifiesta P7: “*En la enseñanza*

presencial se puede acompañar a la mayoría de las estudiantes mientras en la no presencial se acompaña solo a los que se comunican y otras no pueden hacerlo (Mujer, 59 años)". Esta información se conecta con lo manifestado por tres docentes entrevistados (P2, P4 y P6), respecto a que hay poco o nada de interacción con los estudiantes pues no manifiestan su inquietud de manera directa, no interactúan con sus compañeros y no pueden dar indicaciones con los detalles que se suelen dar en la educación presencial.

Esta información no puede ser contrastada con otras debido a que las investigaciones sobre las principales problemáticas o desafíos en la aplicación de la evaluación formativa que surgen actualmente durante la emergencia sanitaria y la educación remota aún son incipientes.

Necesidades para la implementación de la evaluación formativa

Uno de los participantes (P4) menciona que la evaluación formativa no se puede al 100% en este contexto ni en el presencial debido a las características de las estudiantes, principalmente respecto a su salud socioemocional y a su situación económica:

P4: Este... bueno siempre voy a recalcar ¿no? eh... qué lindo sería de que esta evaluación formativa se dé al 100%, no se va a poder en este contexto. Tampoco se se... se va a poder lo que es presencial porque tenemos diversos contextos de las estudiantes no... socioemocional. Quisiéramos ¿no? de repente las estudiantes este... o bueno en este caso, el estudiante peruano, tiene diversas formas de... de... de repente de pensar, su aspecto socioemocional, económico, etc. (Mujer, 58 años).

Asimismo, un docente (P3) reconoce que los docentes aún no entienden mucho sobre la evaluación formativa y se requiere de mayor capacitación, interés y predisposición a cambiar o innovarse para la aplicación de este tipo de evaluación:

P3: [...] esto de evaluación formativa en verdad eh... yo he notado todavía de que no lo estamos entendiendo mucho todavía los docentes, hay cierta debilidad ¿no? entonces usted requiere de repente mayor curso de capacitación, interés mismo, predisposición de los mismos docentes (Varón, 57 años).

Atribuciones de éxito y atribuciones de fracaso

Esta área está constituida por las atribuciones que realizan los docentes al éxito o fracaso en su desempeño en la evaluación formativa. Por ello, se dividió esta área en dos subáreas: (1) atribuciones de éxito, y (2) atribuciones de fracaso.

Atribuciones de éxito

Las atribuciones de éxito reportadas por los participantes pueden dividirse en dos subáreas que son las siguientes: atribuciones centradas en el docente y atribuciones centradas en el estudiante. Con relación a las atribuciones centradas en el docente se divide en los siguientes acápite: esfuerzo, capacidad, agencia y, esfuerzo + capacidad. Por su parte, las atribuciones centradas en los estudiantes se dividen de la siguiente manera: esfuerzo, avance y desarrollo.

Atribuciones centradas en el docente

Esfuerzo

Más de la mitad de los docentes entrevistados (P1, P4, P6 y P7) refieren que el éxito en su evaluación formativa se da porque ellos se esfuerzan para que esta resulte exitosa, a través de las actividades que proponen o los recursos que utilizan:

P7: En el caso mío, por el esfuerzo que hago para que estudiantes puedan lograr la competencia porque trato de buscar de manera más sencilla el trabajo que van a realizar [...] en el caso mío me esfuerzo para lograr la competencia en cada aprendizaje que reciben mis estudiantes (Mujer, 59 años).

Asimismo, dos de estos docentes (P1 y P4) afirmaron que su esfuerzo también implica su participación en capacitaciones. Esta mención del esfuerzo podría deberse a que la reforma educativa requiere de los docentes que puedan comprometerse y brindar dicho esfuerzo para lograr un cambio, y debido a que esto se propone como lineamiento, se deduce que también se menciona ello en las capacitaciones (Domínguez, 2011).

A partir de la teoría de atribuciones causales que plantea Weiner (1986), y de las tres dimensiones a partir de las cuales analizamos este pensamiento causal: locus de causalidad, estabilidad y controlabilidad; podemos inferir que los docentes mencionados anteriormente atribuyen el éxito de su evaluación formativa a su esfuerzo, lo cual se relaciona a un locus interno, pues se considera que el esfuerzo parte su propio comportamiento. Asimismo, el esfuerzo se considera una dimensión inestable, pues puede cambiar de un momento a otro o de un intervalo de tiempo a otro; además de caracterizarse por una dimensión controlable, pues sería el docente el agente de su propio esfuerzo (Weiner, 1986).

Capacidad

En la misma línea, dos docentes entrevistados (P2 y P5) manifiestan que el conocimiento teórico del docente no es determinante del éxito en la evaluación formativa, pues sería necesario que también se autoevalúe en cuanto a su desempeño y considerar el contexto de trabajo con los estudiantes. Las investigaciones en relación a la valoración que tienen los docentes de la autoevaluación o si la ponen en práctica realmente en su práctica de docencia aún son escasas, sin embargo, se establece que para una evaluación formativa eficiente, el docente debería evaluar el desempeño tanto del estudiante como de sí mismo (Bolancé, Cuadrado, Ramón y Sánchez, 2013). Además, ello también fue mencionado por algunos participantes (P2, P3 y P4), pues dijeron que la evaluación formativa es mutua, pues también pueden conocer su propio desempeño. Esta atribución se analiza como locus interno, pues se responsabiliza a sí mismo de la autoevaluación; inestable porque puede ocurrir ocasionalmente y controlable, esto último debido a que implícitamente se menciona que es responsabilidad del docente monitorear su desempeño y adaptarse al contexto (Weiner, 1986).

Agencia

Por otro lado, más de la mitad de los docentes (P2, P3, P4 y P6) dijeron que el éxito en la evaluación formativa se da básicamente por la agencia del docente, principalmente ya que esta influye en el esfuerzo, predisposición, motivación y mejora de los estudiantes; así también mediante la búsqueda de mejores estrategias; su conocimiento conceptual sobre la evaluación formativa; y su disposición a brindar orientación y guía a los estudiantes:

P2: Eh... siempre hay a veces estos aspectos que... que se observa en las señoritas ¿no? es decir en, eh... aspectos en las cuales ellas necesitan de orientación, de guía, o sea no necesariamente las vamos a dejar eh... solas ¿no? Haguen este las eh... no sé, o sea los trabajos las evidencias que se tiene que desarrollar para el día de hoy, me realizan un listado, pero si no les mencionamos como lo tienen que hacer, no van a lograr ese nivel, siempre tenemos que estar como un guía, como mediadoras ¿no? haciéndole ver eh... cómo lo pueden lograr (Mujer, 46 años).

Ello concuerda con lo mencionado por los participantes sobre el rol del docente en la evaluación formativa, quienes mencionan la importancia del acompañamiento y andamiaje (P1), conocimiento de las fortalezas y debilidades de sus estudiantes (P2) y la mejora de sus estrategias (P4). La literatura aún no revela información sobre la valoración, percepciones y concepciones de los docentes hacia el rol que se les asigna como mediadores de la enseñanza.

Esfuerzo + capacidad

En adición, dos docentes (P3 y P5) mencionan que el éxito de la evaluación formativa se debe tanto al esfuerzo que invierten cuando plantean dicha evaluación como al conocimiento sobre cómo evaluar formativamente.

Los participantes que atribuyeron su éxito a su agencia, y al esfuerzo + capacidad; reconocen que la causa de su éxito es meramente interna, pues es esfuerzo, el conocimiento y la agencia forman parte de sí mismos; pero atribuyen a una complementariedad entre lo inestable y lo estable, pues el esfuerzo y la disposición a brindar orientación puede cambiar de un momento a otro, en cambio el conocimiento conceptual se mantiene estable en el tiempo. Además, se infiere que estas atribuciones tienen una dimensión controlable, pues el docente es agente de su esfuerzo, de obtener los conocimientos sobre la evaluación formativa y de buscar mejores estrategias (Weiner, 1986). Esto último se puede confirmar debido a que, como se mencionó anteriormente, los docentes afirman participar en capacitaciones.

Todos estos resultados describen atribuciones internas que mencionaron todos los participantes respecto a su éxito en la evaluación formativa, lo cual podría estar en sintonía con los resultados de Jáuregui, Carrasco y Montes (2004), pues en su estudio sobre teorías implícitas de los docentes encontraron que sus participantes atribuyen a un locus interno el éxito en el rendimiento de sus estudiantes. En ese sentido, encontramos similitudes entre el modo de razonar de los docentes, ya que les atribuyen el éxito a factores internos. En la misma línea, el hecho de que estos docentes antes descritos hayan atribuido su éxito principalmente a una dimensión interna podría señalarnos que empiezan a adaptarse a la reforma propuesta por el Estado, en el cual se pide a los docentes incluir en sus estrategias de enseñanza aprendizaje a la evaluación formativa (MINEDU, 2016; MINEDU, 2020). Esta información se puede contrastar a partir de los resultados de la investigación de Soysal y Radmard (2017), quienes hallaron que docentes de Turquía atribuían exageradamente a factores externos el éxito o fracaso en el enfrentamiento a barreras que no les permitían evaluar acorde a la reciente reforma que su país había planteado. Estos autores concluyen que los docentes aún se encuentran en una fase inicial de adaptación a las nuevas propuestas.

Atribuciones centradas en el estudiante

Esfuerzo

Por otra parte, hubo docentes (P2, P3, P5 y P7) quienes sostienen que el éxito también

depende del esfuerzo del estudiante, tal como lo menciona P5: “*Bueno este, con Claudia ¿no? porque también este la evaluación formativa va a ser exitosa cuando el estudiantes es el que pone su esfuerzo, se esfuerza ¿no? uhum (Mujer, 41 años)*”.

Avance

También se encuentra un docente (P6) que piensa que la evaluación formativa no sería exitosa si el estudiante no responde, a pesar del esfuerzo o conocimientos del docente, es decir, el éxito se plasma en el hecho de que el docente pueda observar que el estudiante está avanzando tal cual lo planeado respecto a su formación.

Desarrollo

Paralelamente, un docente (P5) entrevistado refirió que el éxito de la evaluación formativa no depende del tema de clase, sino del desarrollo de las habilidades y las capacidades de los estudiantes.

Estos tres tipos de atribuciones: esfuerzo, avance y desarrollo; son parte importante de la teoría de la evaluación formativa y la evaluación para el aprendizaje, razón por la cual los docentes las estarían mencionando como factores que les permiten analizar su éxito en la evaluación formativa. En este sentido, estas atribuciones son externas, pues se le está atribuyendo a otra persona (los estudiantes) el propio éxito; también pertenece a una dimensión inestable debido el esfuerzo, la respuesta del estudiante o el desarrollo de las capacidades de los estudiantes puede cambiar de un momento a otro o dejar de darse; y es incontrolable, lo cual caracteriza a todas las atribuciones externas pues está fuera del control de uno mismo (Weiner, 1986).

El hecho de que el 70% de docentes hayan atribuido el éxito de su evaluación formativa también a factores externos a ellos nos permite inferir que ellos están realizando la evaluación centrada en el estudiante, la cual tiene como objetivo brindar información al docente sobre el estado de logro de aprendizaje en que se encuentra, para que mediante la evaluación formativa el docente pueda tomar decisiones sobre cómo adaptar su proceso de enseñanza-aprendizaje (Wiliam, 2009; Shepard, 2006; Cuadrado, 2008). A partir de ello, se deduce que el éxito en la evaluación formativa debe ser evaluado por los docentes también a partir del resultado de sus estudiantes, lo cual realizan el porcentaje de docentes a quienes nos referimos.

La mayoría de las atribuciones causales de éxito en la evaluación formativa que

manifiestan los docentes participantes de la presente investigación tienen una dimensión inestable, a excepción de aquellos docentes que atribuyen el éxito también a su conocimiento sobre la evaluación formativa. A partir de las investigaciones empíricas expuestas en Weiner (1986), este resultado nos permitiría predecir la expectativa del éxito futuro, la cual sería baja en el grupo de docentes participantes de esta investigación.

Atribuciones de fracaso

Las atribuciones de fracaso reportadas por los participantes también se dividen en dos subáreas: atribuciones centradas en el docente y atribuciones centradas en el estudiante. En relación a las atribuciones centradas en el docente tiene una única división llamada agencia. En cambio, las atribuciones centradas en el estudiante se dividen en esfuerzo y dificultades.

Atribuciones centradas en el docente

Agencia

Una de las docentes entrevistadas (P5) opina que el fracaso en la evaluación formativa depende del docente, su planteamiento, la búsqueda de mejores estrategias y la motivación que genera en los estudiantes:

P5: Uhm... bueno, cuando se fracasa en la evaluación formativa como le digo, es mas que nada, eso ya depende de nosotros como docentes, eh... porque... uhm... como se llama, debemos plantear bien nuestros, lo que queremos, y bueno ver, buscar las mejores estrategias ¿no? motivar constantemente a nuestros estudiantes para que se pueda dar (Mujer, 41 años).

Este tipo de atribución se puede explicar a partir de las respuestas que brindaron los docentes sobre las limitaciones en la enseñanza remota para evaluar de manera formativa, dentro de las cuales se encuentra que ya no pueden brindar acompañamiento a las estudiantes como antes (P4 y P7) y la interacción con ellas escasa o nula (P2, P4 y P6). De esta manera, podemos deducir que los docentes son conscientes que su agencia juega un papel importante para el éxito o fracaso en la evaluación formativa.

Con relación a las atribuciones de fracaso, esta docente sería la única que atribuye la causa a una dimensión interna, pues depende de sí misma el que fracase en la evaluación formativa; es inestable porque percibe que es cuestión del docente si lo plantea o no; y es controlable porque es el propio docente el agente al plantear sus propósitos y sus estrategias (Weiner, 1986). Según la teoría planteada por Weiner (1986), las personas que atribuyen el

logro o el fracaso de su evaluación formativa a factores internos e inestables podrían estar más dispuestas a cambiar sus estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes según los resultados. Por ello, se deduce que esta docente estaría más predispuesta que los demás a adaptarse a la reforma educativa, principalmente a la aplicación de la evaluación formativa.

Atribuciones centradas en el estudiante

Esfuerzo

Uno de los docentes entrevistados (P7) refiere que si se da el fracaso en la evaluación formativa es porque los estudiantes no se esfuerzan, y que ello sería consecuencia de sus problemas en el hogar: *“También hay estudiantes que no han logrado el aprendizaje porque no se esfuerzan porque tienen muchos problemas en su casa (Mujer, 59 años)”*. Ello se podría explicar porque algunos docentes (P1 y P6) mencionaron al conformismo de los estudiantes como una característica observada actualmente, debido a que no preguntan, se conforman con las evidencias que entregan y las actividades que realizan.

Dificultades

Asimismo, menos de la mitad de los docentes (P1, P4 y P6) mencionan que el fracaso en la evaluación formativa se debe a las dificultades de los estudiantes. Entre estas dificultades se encuentran que los estudiantes no entienden el tema de clase debido a la naturaleza de la enseñanza remota; o por otro lado, la dificultad de que los estudiantes no envían sus evidencias a los docentes a pesar de tener la posibilidad de contar con conectividad y poder comunicarse con el docente, por ende el docente no se asegura si el estudiante está logrando su aprendizaje: P6: Ya bueno, uno se sentiría fracasada cuando no tenga... cuando no recibe evidencias, yo pienso o sea que no ha logrado. Si ah... en esa parte si un poco que las estudiantes... hay que hay que en todo caso insistir eh... su persuadirles a que lean, a veces leen muy superficial y a veces lo entienden de otra manera, y le digo lo han leído bien le digo, han comprendido cuando les dice ¿no? (Mujer, 60 años).

Estas dificultades mencionadas surgen, según lo mencionan los docentes, debido a la modalidad actual de la enseñanza remota, en la cual se menciona diversas problemáticas también relacionadas a las posibilidades económicas de sus estudiantes y la poca comunicación que mantienen con ellos. Por ejemplo, un docente (P5) refiere que aunque estuvo dentro de sus posibilidades el usar plataformas de videoconferencia para la interacción con sus estudiantes, las dificultades de acceso de la mayoría de ellos impidió que se haga realidad.

Las atribuciones de fracaso centradas en el estudiante comparten el locus externo, pues el docente llega a dichas conclusiones basándose en otra persona (el estudiante); así también pertenecen a una dimensión inestable porque pueden cambiar de un momento a otro, o porque la situación de la enseñanza remota puede cambiar en un tiempo; y son incontrolables porque al ser parte de la dimensión externa, se caracteriza por ser naturalmente de esa manera (Weiner, 1986).

Esta información se relaciona estrechamente con lo encontrado por Jáuregui, Carrasco y Montes (2004), debido a que los docentes participantes de dicho estudio en Arequipa atribuyen el bajo rendimiento de los estudiantes a factores externos a sí mismos, atribuyendo toda la responsabilidad a los estudiantes. Por ello, el modo de razonar de dichos docentes sobre atribuciones de fracaso coincidiría con la dimensión externa que menciona el 57% de los docentes que participaron de esta investigación.

Asimismo, esta atribución de fracaso a una dimensión externa se puede explicar por la situación actual que están atravesando y las características de la enseñanza remota. Dicha idea es reforzada por las problemáticas que surgen en el diálogo de los docentes sobre esta modalidad de la educación respecto a la evaluación formativa:

P3: Entonces, ahora no se puede, hay que esperar, inclusive hay dificultades para evaluar su actividad de los estudiantes ¿no? dado que el envío de evidencia muchas veces son borrosos, no se entiende, entonces y a veces le comentas a ellos, pero el problema de la tecnología que tienen son muy incipiente también las alumnas, entonces sí hay bastantes limitaciones en la actualidad ¿no? (Varón, 57 años).

Además, se encuentra similitud entre la forma de pensamiento causal de este 57% de docentes que atribuyen el fracaso a factores incontrolables y los docentes que forman parte del metaanálisis realizado por Wang y Hall (2018), donde se obtuvo que los docentes más experimentados tienden a mencionar como factores de fracaso académico de los estudiantes a la inteligencia innata, antecedentes familiares y mala conducta. Este hallazgo se explica en dicha investigación como el reflejo de que, a más experiencia, los docentes podían ser más realistas sobre factores externos que influyen el fracaso, independientemente del esfuerzo que el docente pueda hacer para reforzar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje (Wang y Hall, 2018). Lo cual también se puede concluir de los hallazgos de la presente investigación, pues todos los docentes cuentan con muchos años de experiencia, siendo 14 años de experiencia el tiempo menor entre los participantes.

A partir de las respuestas que brindaron los docentes sobre la dimensión de estabilidad

de sus atribuciones causales de fracaso en su desempeño en la evaluación formativa, podemos observar que el 86% de docentes percibieron inestabilidad, lo cual no coincide con el tipo de razonamiento causal de los docentes participantes de la investigación de De La Torre y Godoy (2004), donde se obtuvo valores significativos en la relación de que los docentes trabajen en instituciones públicas y atribuyen estabilidad al fracaso de sus estudiantes, a comparación de los docentes de instituciones privadas. Por ello, podemos descartar que los docentes que participaron de la presente investigación tienen bajas expectativas sobre el rendimiento de los estudiantes del actual colegio en el que trabajan. Además, ello podría llevarnos a la deducción de una verdadera aplicación de la estrategia de la evaluación para el aprendizaje de tipo formativa, la cual tiene como uno de sus objetivos desarrollar el máximo potencial de los estudiantes, brindándole la oportunidad a todos los estudiantes de lograr los propósitos y ser reconocidos por su esfuerzo (Broadfoot, Daugherty, Gardner, Harlen, James, y Stobart, 2002).

Estudios realizados por un metaanálisis concluyen que las atribuciones causales hechas por los docentes, ya sea de éxito o fracaso, no sólo se relacionan a sus emociones o conductas educativas, sino también a los resultados que ellos observan en los estudiantes (Wang y Hall, 2018).

Emociones resultantes de las atribuciones causales

Esta área está constituida por la experiencia emocional del docente resultante de las atribuciones causales respecto al éxito o fracaso en la evaluación formativa. Para explicar esto con más detalle, se obtuvieron cuatro subáreas: (1) emociones positivas, (2) emociones negativas y, (3) sentimientos de preocupación.

Emociones positivas

Casi la mitad de los participantes (P3, P4 y P7) manifestaron que las emociones positivas que habían experimentado, las cuales se relacionan con la satisfacción y el sentimiento de logro, se daba principalmente debido a que un grupo de estudiantes logren los propósitos planteados por los docentes, tales como captar el tema de la sesión, cumplir con las actividades y/o lograr sus aprendizajes:

P4: Uhm bueno, el resultado pues como sé que estoy ya más del 50% satisfecha de haber realizado, ese 30% voy a tratar de hacer lo que es octubre y noviembre, estos dos meses que me quedan, seguir llamándoles, insistiendo que ingresen a clase porque hay estudiantes que no ingresan (Mujer, 58 años).

Estas emociones positivas resultantes se relacionan estrechamente con las consecuencias afectivas de las atribuciones causales planteadas en la teoría de Weiner (1986), pues cuando se percibe que la atribución de éxito se basa en el esfuerzo de otros, las emociones que se generan son alegría, aprecio, satisfacción y orgullo.

En la misma línea, un par de docentes (P2 y P4) refirieron que la participación de los estudiantes en clase les producía emociones positivas tales como satisfacción, felicidad y/o bienestar, ello debido a que tienen posibilidad de observar los trabajos que le envían.

P2: Eh... (siento) satisfacción, porque las señoritas también participan y se logra ¿no? eh... que, ellas eh... consigan desenvolverse y más que nada eh... logren este nivel eh... de... satisfactorio, ellas también lo mencionan y claramente se puede observar los trabajos que ellas este, envían ¿no? puesto que contienen todos los aspectos que se les ha solicitado (Mujer, 46 años).

Esto también se puede relacionar a las emociones de éxito debido al esfuerzo de los demás, pero también puede haber la posibilidad de que se deba a la motivación observada en los estudiantes al momento de realizar las actividades, pues las emociones que se derivan de ello son similares a las del esfuerzo de otros, y se incluirían el encanto y el sentirse animado (Weiner, 1986).

Asimismo, estas emociones positivas que se originan por el logro de otras personas, que en este caso son los estudiantes a cargo del docente, se explica por el 70% de docentes que atribuye el éxito de su evaluación formativa al logro de aprendizaje de los y las estudiantes; es decir, a una dimensión externa.

Por otro lado, las emociones positivas que manifiesta uno de los docentes (P5) es bienestar por hacer lo posible por tener éxito en su evaluación formativa, lo cual implica que este comprende que la propia naturaleza de la situación actual no le permite muchas cosas, lo cual lo toma con calma y pasivamente:

P5: Eh... bueno pues me siento... bien, como le digo trato de alguna manera eh... de llegar, de hacer lo posible y bueno pues tengo que comprender que la situación a veces no permite ¿no? entonces lo tomo con calma, pasivamente (Mujer, 41 años).

Esta emoción se deriva del pensamiento causal de que su esfuerzo para el éxito de la tarea es estable, lo cual también se puede comprobar a partir de las emociones que se plantean en la teoría, las cuales son: satisfacción, placer, seguridad, comodidad y bienestar (Weiner, 1986). Estas emociones y la naturaleza interna y estable de la atribución causal que realiza el docente podrían predecir las altas expectativas de logro que esta tendría, así como también el reforzamiento de su autoestima (Wang y Hall, 2018).

Emociones negativas

Menos de la mitad de los docentes (P3 y P4) refieren que las emociones negativas que le surgen tales como la decepción, enfado, incomodidad o desconcierto surgen debido a que un porcentaje de estudiantes no ingresan a clases, a pesar de que saben que no necesariamente recae la responsabilidad en estos:

P3: Pero también, dentro de mí, tengo una cierta decepción de que todas las estudiantes no están ingresando a clases, eso es lo que quizás la parte que más me decepciona ¿no? pero lo entiendo también porque no es a veces responsabilidad de ellas. Entonces esa es la parte un poquito que... siento que digo como enfado, incomodidad, más que nada de esa situación (Varón, 57 años).

Así también, el comentario de uno de dichos docentes (P4) fue que siente malestar y desconcierto es cuando los estudiantes no contestan sus llamadas, ya que trabaja a través de dicha estrategia actualmente. Este resultado se asemeja a las emociones negativas relacionadas a la atribución de fracaso a partir de la teoría de Weiner (1986), principalmente a aquellas que se derivan por el esfuerzo de otro y de la motivación de otros, de los cuales las emociones más probables son descontento, insatisfacción, miserabilidad, desconcierto, preocupación y enfado.

Según los experimentos realizados por Taxer y Frenzel (2020), se obtuvo que estas emociones de ira que surge en los docentes son menos perjudiciales cuando lo expresan a sus estudiantes luego del fracaso en su evaluación formativa en lugar de sentimientos de lástima, pues permite en los estudiantes una mayor adaptación, mayores expectativas de éxito futuro y que ellos atribuyan causalidad a su esfuerzo, lo cual puede ser controlable por ellos mismos.

Asimismo, un docente (P4) menciona que las emociones negativas que le surgen, las cuales se relacionan a no sentirse realizado, se deben a que con la actual educación remota no siente que acompaña a sus estudiantes como considera que debiera ser.

P4: Es muy importante las clases presenciales, para mí es muy importante. A pesar que es... es también bueno esta educación a distancia, lo que es remota pero no no no me siento realizada, en vista de que no estoy de repente en presencia con la estudiante, no me siento de repente... acom... no la siento yo acompañada como debe ser en una pizarra [...] (Mujer, 58 años).

Esta atribución de fracaso se relaciona principalmente con la dificultad de la tarea, pues es la situación la que juega un rol para las emociones que surgen del resultado de su desempeño. Las emociones que se plantean en la teoría y se relacionan a lo descrito anteriormente son insatisfacción, infelicidad, tristeza, enfado y desánimo (Weiner, 1986).

Estas emociones negativas manifestadas surgen predominantemente de atribuciones

incontrolables, pues se basan en las acciones de los estudiantes y las dificultades que se tiene a partir de la situación actual, la cual ha exacerbado las desigualdades entre estudiantes. Ello podría brindarnos indicadores de que la percepción de los docentes sobre el fracaso en su evaluación formativa no se relaciona con asumir una responsabilidad personal, por ello no se mencionan emociones de culpabilidad, lo cual también aporta a que no se intensifique síntomas de estrés o ansiedad (Wang y Hall, 2018).

Finalmente, se podría explicar las emociones negativas manifestadas por los docentes debido a la situación actual que están atravesando y los cambios que se han producido como consecuencia de ello, tanto en su práctica de enseñanza en general como en la evaluación formativa. Ello se sustenta en las razones mencionadas por los docentes para sus emociones negativas, lo cual se relaciona prioritariamente a las problemáticas que surgieron debido a la emergencia sanitaria por la COVID-19.

A manera de conclusión, algunos docentes (P1, P2, P5 y P7) que participaron en la presente investigación están aplicando la evaluación formativa durante la enseñanza remota debido a la emergencia sanitaria debido al brote de la COVID-19. Esta aplicación implica el uso de instrumentos de evaluación, realizar retroalimentación a los estudiantes, monitoreo de fortalezas y dificultades para la adaptación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y preguntas de reflexión. Asimismo, se mencionaron factores que dificultan la evaluación formativa, los cuales se relacionan principalmente a la situación actual y a las limitaciones que se derivan de ella.

Con relación a las atribuciones causales de éxito, los docentes reportaron realizar atribuciones de éxito centradas en el docente y centradas en el estudiante. En relación a las centradas en el docente, los participantes explicaron su éxito por el esfuerzo, su capacidad, su agencia, y su esfuerzo+capacidad. Por otro lado, en las atribuciones centradas en el estudiante los docentes explicaron su éxito en la evaluación formativa a partir del esfuerzo de los estudiantes, su avance y su desarrollo. Es así como todos los participantes mencionaron atribuciones que se derivan de una dimensión interna, como el capacitarse o esforzarse en la actividad. Ello nos permite inferir que estos docentes se encuentran en el proceso de adaptación en el cambio de este tipo de evaluación. Sin embargo, un porcentaje de dichos docentes mencionaron que el éxito también se debe a una dimensión externa (P2, P3, P5 y P7) que, en este caso se atribuye el éxito principalmente al logro de sus estudiantes. Esto se pudo contrastar con investigaciones que encuentran que, efectivamente, los docentes tienden a incluir en sus atribuciones causales a sus estudiantes.

Por otro lado, los docentes atribuyen el fracaso a partir de dos categorías: centradas en

el docente y centradas en el estudiante. En el primer caso, los docentes explican su fracaso a partir de su agencia. En cambio, en el segundo caso, los docentes explican su fracaso por el esfuerzo de los estudiantes y a sus dificultades. A partir de ello se encontró que un grupo de docentes entrevistados perciben que se debería a dimensión externa. Este tipo de pensamiento causal coincide con investigaciones que encuentran que las atribuciones de los docentes tienden a ser externas cuando se trata de fracaso en cuanto al rendimiento escolar de sus estudiantes.

Las emociones positivas que manifestaron los docentes fueron satisfacción y sentimiento de logro debido a que un grupo de estudiantes logren los propósitos planteados por los docentes; satisfacción, felicidad y/o bienestar por la participación de los estudiantes en clase; y bienestar por hacer lo posible por tener éxito en su evaluación formativa. Ello se contrastó con las atribuciones causales de éxito que se relacionaban a dimensiones externas, por lo cual tiene relación con las emociones positivas que se derivan del éxito de los estudiantes.

En cambio, las emociones negativas mencionadas fueron decepción, enfado, incomodidad o desconcierto surgen debido a que un porcentaje de estudiantes no ingresan a clases; malestar y desconcierto cuando los estudiantes no contestan las llamadas del docente; y no sentirse realizado debido a que con la actual educación remota no siente que acompaña a sus estudiantes como considera que debiera ser. Podemos decir que la situación de enseñanza remota y la situación que han enfrentado los docentes pudo haber influenciado en las emociones negativas que manifiestan en relación con su desempeño en la evaluación formativa

Como limitaciones del estudio, se plantea que la participación de los docentes fue una de ellas, lo cual se pudo dar por la comunicación únicamente por medios virtuales y por ello se tuvo que insistir más de una vez para que puedan participar. Asimismo, los docentes mencionaron que debido a la situación de la emergencia sanitaria y su nueva forma de enseñanza su tiempo disponible se había reducido considerablemente.

Se recomienda que se realicen más investigaciones sobre atribuciones causales que realizan los docentes sobre su propio desempeño, debido a que las investigaciones sobre la percepción de los docentes sobre el desempeño de los estudiantes hay en abundancia.

Sería conveniente, como próximas líneas de investigación, que se complemente esta investigación con la identificación de las creencias de los docentes sobre la evaluación formativa, de manera que toda esta información pueda ser triangulada con otras técnicas de recolección como la observación, la cual nos permitía también identificar las prácticas de enseñanza de los docentes en el aula de clase.

Referencias

- Allal, L. (1980). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y aprendizaje*, 3(11), 4-22.
- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. R. Anijovich, (Comp.), La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.
- Barnes, N., Fives H., & Dacey, C. (2014). Teacher's beliefs about assessment. En H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-84). Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Using thematic analysis in psychology. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology. Volume 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57- 71). Washington D.C., Estados Unidos: American Psychological Association.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). Assessment for learning: 10 principles: research-based principles to guide classroom practice. *Assessment Reform Group-ARG: London, UK*.
- Bolancé, J., Cuadrado, F., Ramón, J., Sánchez, F. (2013). La autoevaluación de la práctica docente como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. *Avances en Supervisión Educativa*, (18).
- Brookhart, S. M. (2020). Feedback and Measurement. En S. M. Brookhart & J. McMillan (Eds.), *Classroom Assessment and Educational Measurement* (pp. 63–78). Routledge.
- Brown, S., & Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior* (Vol. 36). Narcea Ediciones.
- Buehl, M. M., & Beck J. S. (2014). The relationship between teacher's beliefs and teacher's practice. En H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 284-300). Routledge.
- Chadwich. (1979). *Teorías del aprendizaje para el docente*. Santiago de Chile: Tecla.
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista educación*, 25(2), 59-65.
- Claux, M. L., Kanashiro, Y., & Young, A. M. (2001). *Modelos psicológicos de la instrucción*. Ministerio de Educación del Perú.
- Constantino, M., Avendaño, V., & Ojeda, M. (2019). La evaluación de los aprendizajes desde

- el enfoque de las competencias: una visión del profesorado de educación básica en la meseta comiteca tojolabal. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 4(4), 74-86.
- Cornejo, M., & Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34.
- Creswell, J., Hanson, W., Clark, V., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264. doi: 10.1177/0011000006287390
- Cuadrado, I. (2008). *Psicología de la instrucción: fundamentos para la reflexión y práctica docente*. Editions Publibook.
- De La Torre, C., & Godoy, A. (2004). Diferencias individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo. *Interamerican Journal of Psychology*, 38(2), 217-224.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (Vol. 2). México: McGraw-Hill.
- Domínguez, R. D. (2011). Reconsiderando el papel de los docentes ante la sociedad de la información. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, (11), 179-195.
- Fernández, M., Pérez, R., Peña, S., & Mercado, S. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(49), 571-596.
- González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Holguín, E. C., & Sandoval, P. R. G. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la Educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).
- Ibañez, T. (2001). *La realidad no existe. Municiones para disidentes. Realidad-Verdad-Política* (pp. 17-52). Barcelona: Gedisa.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2014). *Resultados de la Encuesta Nacional a Instituciones Educativas de Nivel Inicial, Primaria y Secundaria, 2014*. Lima, Perú.
- Jáuregui, R., Carrasco, L., & Montes, I. (2004). Evaluando, evaluando: ¿qué piensa y qué hace

- el docente en el aula? *Economía y sociedad*, 54, 26-32.
- Martínez Rizo, F. (2012). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles educativos*, 35(139), 128-150.
- Manassero, M., & Vazquez, A. (1995). Atribuciones causales de alumnado y profesorado sobre el rendimiento escolar: Consecuencias para la práctica educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (24), 125-141.
- Ministerio de Educación del Perú (2016). Currículo nacional de la educación básica. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). Necesidades formativas y condiciones institucionales en un grupo de docentes y directivos en el Perú. En *Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2020). Norma que regula la evaluación las competencias de los estudiantes de la educación básica.
- Morales, P. (2006). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64(124), 11-38.
- Moreno, T. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 53(1), 3-18.
- Noreña-Peña, A., Moreno, N. A., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. M. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- OCDE (2013). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Synergies for Better Learning, An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- Oficina de Prensa-MINEDU. (2020). Minedu difunde orientaciones sobre los planes de recuperación del servicio educativo durante la emergencia por el COVID-19. Retrieved 13 May 2020, from <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/111460-minedu-difunde-orientaciones-sobre-los-planes-de-recuperacion-del-servicio-educativo-durante-la-emergencia-por-el-covid-19>
- Orrega, F. (2017). Principios e implicaciones del nuevo modelo educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(1), 43-62.
- Pérez, M., Enrique, J., Carbó, E., & González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Edumecentro*, 9(3), 263-283.
- Pistrang, N., & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to

- selecting methods. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology. Volume 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 5-18). Washington D.C., Estados Unidos: American Psychological Association.
- Resolución Ministerial 160 de 2020 [Ministerio de Educación del Perú]. Por la cual se dispone el inicio del año escolar a través de la implementación de la estrategia denominada “Aprendo en casa”, a partir del 6 de abril de 2020 y aprueban otras disposiciones. 31 de marzo de 2020.
- Resolución Ministerial 088 de 2020 [Ministerio de Educación del Perú]. Por la cual se establece el trabajo remoto de los profesores que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programas educativos públicos, frente al brote del COVID-19. 02 de abril de 2020.
- Resolución Ministerial 093 de 2020 [Ministerio de Educación del Perú]. Por la cual se brinda a los docentes, directivos y otros actores educativos, orientaciones pedagógicas para la reprogramación curricular del servicio educativo durante el año 2020 en el marco de la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica y en el contexto de la emergencia sanitaria generada por el coronavirus COVID-19. 25 de abril de 2020.
- Resolución Ministerial 184 de 2020 [Ministerio de Educación del Perú]. Por la cual se dispone que el inicio de la prestación presencial de servicio educativo a nivel nacional en las instituciones educativas públicas y de gestión privada de Educación Básica, se encuentra suspendido mientras esté vigente el estado de emergencia nacional y la emergencia sanitaria para la prevención y control del COVID-19, y hasta que se disponga dicho inicio con base a las disposiciones de las instancias correspondientes según el estado de avance de la emergencia sanitaria. 04 de mayo de 2020.
- Roces, C., González-Pienda, J. A., & Álvarez, L. (2002). Procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas. *Manual de Psicología de la Educación*, 95-115.
- Sánchez-Mendiola, M., & Delgado-Maldonado, L. (2017). Exámenes de alto impacto: implicaciones educativas. *Investigación en educación médica*, 6(21), 52-62.
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En *Educational Measurement*, 623-646.
- Solé, I., & Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. El constructivismo en el aula, 7-23.
- Soysal, Y., & Radmard, S. (2017). An exploration of Turkish teachers' attributions to barriers faced within learner-centred teaching. *Educational Studies*, 43(2), 186-209.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y*

- procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2020). Brief research report: the message behind teacher emotions. *The Journal of Experimental Education*, 88(4), 595-604.
- Trujillo, F., Fernández, M., Segura A., & Jiménez M. (2020). Escenarios de evaluación en el contexto de la pandemia por la Covid-19: La opinión del profesorado. https://www.researchgate.net/profile/Fernando_Trujillo_Saez/publication/341000931_Escenarios_de_evaluacion_en_el_contexto_de_la_pandemia_por_la_COVID-19_la_opinion_del_profesorado/links/5ea94d0792851cb26763030d/Escenarios-de-evaluacion-en-el-contexto-de-la-pandemia-por-la-COVID-19-la-opinion-del-profesorado.pdf
- Wang, H., & Hall, N. C. (2018). A systematic review of teachers' causal attributions: Prevalence, correlates, and consequences. *Frontiers in Psychology*, 9, 2305.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Springer Series in Social Psychology.
- Weiner, B. (1974). An attributional interpretation of expectancy-value theory. In *Cognitive views of human motivation* (pp. 51-69). Academic Press.
- Weiner, B. (2006). *Social motivation, justice, and the moral emotions: An attributional approach*. Psychology Press.
- Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw-hill education (UK).
- Zapatero, J. (2020). La orientación educativa en tiempos de COVID-19: con ganas, en equipo y con humildad. *Revista AOSMA*, (28), 28-32.

Apéndices

Anexo 1: Protocolo de consentimiento informado

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Heydi Corilla Usquiano*, estudiante de la especialidad de Psicología de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente *Gloria Gutierrez*. La investigación, denominada “*Atribuciones causales de éxito o fracaso de docentes de secundaria de un colegio público de Tarma sobre su desempeño en la evaluación formativa de los estudiantes*”, tiene como propósito *conocer las atribuciones causales de éxito y fracaso de los docentes de secundaria de educación básica regular de un colegio estatal de Tarma sobre su desempeño en la evaluación formativa de los y las estudiantes*.

Se le ha contactado a usted en calidad de docente. Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente entre 30 y 60 minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación. La grabación y las notas de las entrevistas serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora personal por un periodo de un año luego de haber publicado la investigación, y solamente ella y su asesora tendrán acceso a la misma. Al finalizar este periodo, la información será borrada.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

Al concluir la investigación, si usted brinda su correo electrónico, le enviaremos un informe ejecutivo con los resultados de la tesis a su correo electrónico y se pactará una reunión individual para su conversación si así lo desea.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: corilla.h@pucp.edu.pe o al número 920770759. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Yo, _____, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera (marcar una de las siguientes opciones):

	<u>Declarada</u> , es decir, que en la tesis se hará referencia expresa de mi nombre.
	<u>Confidencial</u> , es decir, que en la tesis <u>no</u> se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y la tesista utilizará un código de identificación o pseudónimo.

Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
--	-------	-------

Correo electrónico del participante:

Nombre del Investigador responsable	Firma	Fecha
-------------------------------------	-------	-------

Apéndice 2: Ficha de datos sociodemográficos

- Nombre
- Grados a los que enseña
- ¿Qué área (curricular) enseña ahora en Aprendo en Casa?
- ¿Y sólo enseña en dicha área o hay alguna otra?
- Si bien ahora usted enseña el nivel de secundaria, ¿Ha enseñado a otro nivel educativo? ¿Cómo así?
- ¿Cuántos años trabaja como docente? ¿Y en esta institución educativa?
- ¿Ha tenido alguna capacitación en temas de Tecnología de la Información y Comunicaciones (TICs)?
- De una escala del 1 al 5, siendo 5 bastante y 1 poco, ¿Cuánto manejaba las TICs antes de la pandemia? ¿Cuánto después de la pandemia?
- En los últimos diez años, ¿Ha participado de cursos o capacitaciones, ya sea del Estado o de otras instituciones, sobre su labor docente en general? ¿Cuáles son los temas que se han tocado?
 - ¿Alguna capacitación o curso del tema de evaluación?

Apéndice 3: Entrevista semiestructurada

Indagar sobre su experiencia de enseñanza

1. Me podría comentar, actualmente, ¿cómo se da un día típico de enseñanza de su curso? Me podría brindar un ejemplo
2. ¿Cuáles son las principales diferencias que nota entre la modalidad de enseñanza presencial y la enseñanza remota?
3. En esta modalidad remota, ¿Cómo se asegura que las estudiantes aprendan?
4. ¿Cómo evidencia que los estudiantes han comprendido cierto tema?

Explorar sobre su experiencia en evaluación

1. ¿Qué entiende por evaluación? ¿Cuál sería el propósito de evaluar?
2. ¿Cómo evalúa actualmente, es decir, este año en esta situación de la enseñanza remota? ¿Cómo era antes, o sea, en la modalidad presencial?

Explorar sobre sus creencias sobre evaluación formativa

1. ¿Por qué piensa usted que realiza la evaluación formativa?
2. ¿De qué manera realiza la evaluación formativa en su clase?

Identificar las atribuciones de éxito y fracaso y las emociones que ello le suscita

1. ¿Cómo evalúa su desempeño como docente al aplicar la evaluación formativa en este contexto actual? ¿Por qué piensa que le ha ido así?
2. ¿Cómo le hace sentir ese resultado?

EN ESTA PARTE DE LA ENTREVISTA YO LE VOY A PRESENTAR ALGUNOS CASOS DE ALGUNOS PROFESORES, ESTOS SON DISTINTOS ENTRE SÍ Y REFLEJAN LAS OPINIONES QUE ESTOS TIENEN SOBRE LA EVALUACIÓN FORMATIVA USTED ME VA A DECIR CON QUÉ CASO SE IDENTIFICA MÁS

1. Jhon es un docente, que piensa que ha evaluado formativamente de manera exitosa debido a su alta competencia como profesor. En cambio, su colega Teresa piensa que su evaluación formativa ha sido exitosa debido a su alto nivel de esfuerzo en esta actividad, o sea, porque se esfuerza para esto. ¿Cómo sería en su caso? ¿Por qué?

2. Ignacio también cree que su evaluación formativa fue exitosa, pero, a diferencia de los demás, él cree que esto se debe a que los estudiantes son muy capaces. En cambio, Claudia cree que tuvo éxito en la evaluación formativa debido al alto nivel de esfuerzo de los y las estudiantes. ¿Cómo sería en su caso? ¿Por qué?

3. Cuando el profesor Jhon observa que quizá fracasó en el intento de evaluar formativamente, cree que es porque la dificultad de los estudiantes de entender el tema. En cambio, la profesora Teresa, cuando cree que fracasa en la evaluación formativa, ella piensa que ello se debe a que los estudiantes no se esforzaron lo suficiente. ¿Cómo sería en su caso? ¿Por qué?

4. Finalmente, cuando Ignacio cree que ha fracasado en su evaluación formativa porque piensa que él no se esforzó lo suficiente. En cambio, cuando su colega Claudia cree que ha fracasado en realizar la evaluación formativa por su baja competencia como docente. ¿Cómo sería en su caso? ¿Por qué?

3. Luego de todo lo conversado, ¿Cómo definiría la evaluación formativa y por qué?

4. ¿Hay algún elemento adicional que quiera comentarme?