

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Atribuciones causales de éxito y fracaso sobre el rol docente
en la educación sexual integral

Tesis para obtener el grado académico de Maestro en
Cognición, Aprendizaje y Desarrollo que presenta:

Walther Carlos Juan Pelezuelos Mendoza

Asesora:

Gloria Margarita Gutiérrez Villa

Lima, 2023


Informe de Similitud

Yo, Gloria Margarita Gutiérrez Villa, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis de investigación titulada “Atribuciones causales de éxito y fracaso sobre el rol docente en la educación sexual integral”, del autor Walther Carlos Juan Pelezuelos Mendoza, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 16%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 12/07/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 20 de julio del 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Gutiérrez Villa, Gloria Margarita	
DNI: 46128006	Firma 
ORCID: 0000-0002-8684-5068	

Resumen

La educación sexual integral en el Perú es una temática sensible que emerge desde los años 60 y al tratarse de un tema de aprendizaje, uno de los protagonistas de enseñanza serían las y los docentes, en específico, las y los tutores de aula. Por tal motivo, la investigación tiene como objetivo comprender las atribuciones causales de éxito y fracaso sobre el rol docente en la educación sexual integral en docentes de secundaria de educación básica regular de Instituciones educativas nacionales en Lima – Perú. Por esta razón, el estudio se realizó bajo el enfoque cualitativo y el diseño de análisis temático. Para obtener la información, se empleó una entrevista semiestructurada que cuenta con cuatro secciones, la cual se aplicó a 7 docentes de diferentes Instituciones públicas. El análisis de la información se realizó a través del análisis temático y los principales hallazgos fueron que el rol orientador(a) con actitud proactiva a la ESI registra tendencia hacia las atribuciones de éxito, tales como compromiso, habilidad, formación profesional, y apoyo externo; las emociones resultantes fueron: orgullo, satisfacción y seguridad; y su expectativa se centra en seguir trabajando la ESI, capacitarse en ESI o esperar la gestión de la Coordinación de Tutoría. Mientras que el rol de orientador(a) con actitud pasiva a la ESI registra tendencia hacia las atribuciones de fracaso, tales como especialidad en ESI, intervención de autoridades, acceso a la información de la juventud, limitados recursos educativos, y baja expectativa de adolescentes sobre la ESI; las emociones resultantes para este rol fueron: tristeza, frustración y confusión; y su expectativa recae en capacitarse en ESI, encontrar nuevos materiales y escuchar el pedido de las y los estudiantes para trabajar la ESI.

Palabras claves: educación sexual integral, éxito, fracaso, rol docente.

Abstract

Sex education in Peru is a sensitive issue that has emerged since the 1960s and it is a learning topic, one of the teaching protagonists would be teachers, specifically, classroom tutors. For this reason, the research aims to understand the causal attributions of success and failure on the teaching role in sex education in high school teachers of regular basic education of national educational institutions in Lima - Peru. For this reason, the study was carried out under the qualitative approach and thematic analysis design. To obtain the information, a semi-structured interview was used that has four sections, which was applied to 7 teachers from different public institutions. The analysis of the information was carried out through the thematic analysis and the main findings were that the counseling role with a proactive attitude towards sex education registers a tendency towards attributions of success, such as commitment, ability, professional training and external support; the emotions resulted were: pride, satisfaction and security; and their expectation is focused on continuing to work in, training in sex education or waiting for the management of the Tutoring Coordination. While the role of counselor with a passive attitude towards sex education registers a tendency towards failure attributions, such as sex education specialty, intervention of authorities, access to information for youth, educational limitations, and low expectations of adolescents about the sex education; the resulting emotions for this role were: sadness, frustration and confusion; and their expectation lies in training in, finding new materials and listening to the request of the students to work on sex education.

Key words: sex education, success, failure, teacher role

Agradecimientos

Gratitud por siempre a Dios, quien me permite estar aquí y ahora, cerrando un capítulo maravilloso en mi vida profesional y me muestra que aún hay más.

Gratitud a mi familia Pelezuelos Mendoza, ustedes representan motivación pura para mí. Gracias a mi madre, Yolanda, por su gran ejemplo de perseverancia y orientación al resultado, mami eres una genia. Gratitud a las chicas de mi vida, a mis hermanas mayores, Roxana y Miluska, ustedes fueron contra la corriente y resultaron campeonas; a mis amadas sobrinas Sophía y Olivia, sus vidas son una bendición para mí, lo pienso todo el tiempo. Asimismo, gracias a mi padre Walther por su ilustre frase *“estudiar es bonito, hijo”*, a mi hermano Waldir, quien me enseña a disfrutar de los procesos, y a mi angelito desde el cielo, Giorgio.

Gratitud a mis amigas de la maestría, Verónica Serruto y Sarita De La Cruz. Vero, tu acompañamiento, compasión y escucha genuina hizo que la carga de este estudio fuera menos pesada. Sarita, recuerdo tu frase del primer día de asesoría en Tesis I: *“nos graduamos los dos juntos, sino nada, amigo”*, desde entonces lo tengo muy presente y me ha animado en cada temporada. Gracias a ustedes.

Gracias a la Pontificia Universidad Católica del Perú por crear y fomentar programas de desarrollo profesional para su personal pre-docente.

Un agradecimiento especial a mi asesora de tesis, Gloria Gutiérrez, por apostar por mí, por retarme, por llevarme a otro nivel de investigación, por creer en mí aun cuando yo no lo hacía, muchas gracias. Querida Gloria, gracias por este tiempo, eres una referente académica para mí.

Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	13
Participantes	13
Técnicas de recolección de información	14
Procedimiento	15
Análisis de la información	18
Resultados y Discusión	20
Definición de Educación sexual integral	20
Roles docentes para el trabajo en Educación sexual integral	23
Atribuciones causales de éxito sobre los roles	28
Atribuciones causales de fracaso sobre los roles	33
Referencias	46
Apéndices	54
Apéndice A: Consentimiento informado	55
Apéndice B: Dictamen del Comité de Ética e Investigación de la Pontificia	
Universidad Católica del Perú	58
Apéndice C: Guía de entrevista	61

Apéndice D: Resultado del proceso de categorización y macrocategorización

de los temas

63



Introducción

En el Perú, la Educación sexual emerge desde la década de los 60, donde el eje principal de la propuesta educativa no fue necesariamente el desarrollo integral del ser humano, sino que, la educación sexual se trabajó desde un enfoque biológico y se impartía desde los cursos de Ciencias naturales y Educación familiar; siendo este último, una materia exclusiva dirigida a niñas y adolescentes mujeres, con la intención de controlar la tasa de embarazos (Dirección de Tutoría y Orientación Educativa [DITOE], 2008).

A su vez, las iniciativas del Ministerio de Educación (MINEDU) para introducir la Educación sexual en el Currículo Nacional desencadenaron dos grandes momentos. El primero, el Programa Nacional de Educación en Población (1980-1990), cuya finalidad recaía en combatir la pobreza a nivel nacional; en este transcurso, en el Diseño Curricular de Secundaria se incorporaron temas como los derechos del niño, identidad sexual, sexualidad humana, paternidad responsable y familia. El segundo gran momento ocurre a mediados de los años 90, a consecuencia de la firma de diferentes acuerdos internacionales, tales como la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo (El Cairo, 1994) y la IV Conferencia Internacional de la Mujer (Beijing, 1995), donde el estado peruano, a través del MINEDU, decidió incorporar una propuesta de intervención de educación sexual denominada Programa Nacional de Educación Sexual 1996-2000 (DITOE, 2008).

Con la implementación de este último programa se produce un cambio histórico, se pasó de un enfoque de población hacia un enfoque de derechos sexuales y reproductivos, donde no sólo se consideraba el tema de planificación familiar, sino también a las

problemáticas de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), la violencia sexual infantil y el embarazo en la adolescencia (Motta et al., 2017).

Luego, durante el 2001-2005, con el avance de la educación a nivel nacional, la educación sexual dejó de ser un programa nacional en el Perú y se inserta como un tema de interés del Área de Prevención Psicopedagógica, a cargo de la Oficina de Tutoría y Prevención Integral (OTUPI). Más adelante, en el año 2005, el MINEDU aprueba el Diseño Curricular Nacional que incorpora la Educación sexual en la Educación Básica Regular (EBR) como: 1. Un tema transversal del currículo, 2. Se trabaja desde distintas áreas curriculares, y 3. Resulta ser un tema de interés para el área de prevención psicopedagógica. Sin embargo, en el 2006, a partir de la aprobación de un nuevo Reglamento de Organización y Funciones del MINEDU (DS N° 006-2006-ED, 2006), se crea la Dirección General de Tutoría y la Orientación Educativa (DITOE); siendo esta entidad la que asume la dirección de la Educación sexual, que antes estaba a cargo de la OTUPI (DITOE, 2008)

Así, en el 2008, la DITOE (2008) publicó los Lineamientos Educativos y Orientaciones Pedagógicas para la Educación Sexual Integral (ESI). Estos lineamientos mencionan que la ESI es una propuesta de formación que permanece activa durante todo el periodo escolar, donde se desarrollan conocimientos, actitudes y capacidades para que las y los estudiantes asuman con responsabilidad el ejercicio de su sexualidad. Asimismo, consideran que la ESI se compone por las dimensiones biológica-reproductiva, socio-afectiva, ética y moral.

Ahora bien, a pesar de los programas, lineamientos y cambios generados desde el MINEDU en relación a la ESI, aún se registran problemáticas de salud pública en las y los estudiantes, como el embarazo adolescente y las ITS (Ministerio de Educación [MINEDU], 2021). En ese sentido, la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar, que considera como

adolescentes a dos grupos de edades (mujeres de 15-19 años y mujeres de 12-17 años) debido que a partir del 2018 extiende el rango de edad de las mujeres en edad fértil de 12 a 49 años, registró que, del total de adolescentes de 15 a 19 años, el 8,2% estuvieron alguna vez embarazadas; en el segundo grupo de adolescentes, de 12 a 17 años, se registró que el 2,3% ya estuvo alguna vez embarazada; y, en ambos grupos se encontró que el mayor porcentaje de mujeres adolescentes embarazadas habitan en la región selva y se ubican en el quintil inferior de riqueza (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2020). Si bien, las edades de estos grupos de adolescentes establecidos por el INEI se superponen es importante considerarlas, pues guardan relación con el objetivo del presente estudio. En consecuencia, el Perú se ubica como uno de los países con mayor tasa de embarazo adolescente a nivel de Latinoamérica y el Caribe (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2018). Del mismo modo, en una encuesta realizada en cinco ciudades diferentes, las y los adolescentes refirieron que, en promedio, el 33% mantuvo relaciones sexuales sin protección; 28% observó un acto de bullying homofóbico en sus escuelas; 23% experimentó una ITS; y un 18% desconoce sobre sus derechos sexuales y reproductivos (Centro de Promoción y Defensa de los Derechos Sexuales y Reproductivos [PROMSEX], citado por MINSA, 2017).

En línea con lo anterior, sumado a las problemáticas de salud pública en las y los adolescentes, persisten otras problemáticas sociales que afectan directamente los derechos sexuales de las y los estudiantes como la violencia sexual, la explotación sexual de niñas, niños y adolescentes, el bullying homofóbico, las uniones tempranas Como resultado de esta problemática, cuatro de cada cinco denuncias registradas en la Policía Nacional del Perú pertenecen a jóvenes menores de edad, siendo los principales acosadores sus propios familiares o personas cercanas a su entorno; también el 25% de mujeres de 15-19 años ha sido víctima de violencia física, un 3% fueron violentadas sexualmente por su última pareja,

y el 70% sufrió violencia psicológica (Mujica, 2011). (convivencia, matrimonio), el acoso cibernético, y el acoso sexual (MINEDU, 2021). Por ese lado, estas problemáticas afectan en mayor número a las mujeres, en específico a niñas y adolescentes (MINEDU, 2021).

Por tales motivos, ante la continua presencia de las problemáticas de salud pública y las problemáticas sociales, el MINEDU ejecuta una actualización y publica los Lineamientos de Educación Sexual Integral para la Educación Básica, que promueve la formación social y personal de los y las estudiantes, teniendo en cuenta el enfoque de igualdad de género y no discriminación, a favor de desarrollar competencias en los y las estudiantes sobre su “identidad y corporalidad, autonomía y autocuidado, pensamiento crítico y comportamiento ético, afectividad y relaciones interpersonales” (Resolución 169-2021, 2021, p. 14).

En esa línea, la formación oportuna en ESI sería esencial para preparar a los y las adolescentes en conducir su vida sexual y reproductiva con autonomía, logrando ejercer sus derechos y prevenir futuros impactos negativos en su salud, (Motta et al., 2017), tomando en cuenta el enfoque de igualdad de género (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP], 2019). Por tanto, dicha formación se debería dar en los centros educativos para contribuir al desarrollo afectivo, físico y cognitivo, en favor de educar estudiantes que se encuentren preparados para afrontar y superar los desafíos de la vida, así como favorecer a la construcción de una sociedad justa, donde hombres y mujeres puedan acceder a las mismas oportunidades de crecimiento personal y profesional (MINEDU, 2016, MIMP, 2019).

Para que ello pueda darse, es necesario que las y los docentes sean los agentes educativos más involucrados (Guadalupe et al., 2017), pues la Ley General de la Educación N° 28044 (2003) menciona que las y los docentes son uno de los pilares clave en la formación integral de los y las estudiantes, quienes también están a cargo, lideran y acompañan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus educandos en el aula (Plaza, 2015). Más aún, una

de las principales funciones de los y las docentes es participar en programas de capacitación que les permitan comprender y actualizar sus conocimientos para la formación integral de las y los estudiantes; incluyendo capacitaciones en ESI (MINEDU, 2016; MINEDU, 2021). Sin embargo, en la actualidad, ello es problemático, pues se registra un bajo presupuesto destinado a las capacitaciones docentes, a los sistemas de evaluaciones y al seguimiento de los avances alcanzados, lo cual representa un desafío para las y los profesores, pues cuentan con limitada formación, materiales de enseñanza y poco tiempo disponible en clase para trabajar temas de la ESI (Motta et al., 2017).

En adición, las y los docentes, aparte de no recibir la capacitación adecuada, pueden centrarse en sus creencias personales (Rodríguez, 2018), actitudes, temores, e incluso registran percepciones erróneas en relación a su propia sexualidad, lo cual interfiere en su labor que según la ESI debería cumplir. Como resultado, se generarían complicaciones para cumplir con los objetivos del Currículo Nacional y con los Lineamientos de Educación Sexual Integral del MINEDU (DITOE, 2013).

Por lo tanto, con el fin de abordar la problemática planteada anteriormente, se busca comprender el Rol Docente; específicamente, profundizando en el Rol Docente en la ESI (Darby, 2008; Monereo y Badía, 2011; Zembylas, 2005). En esa línea, el constructo central que alberga al Rol Docente es la Identidad docente, la cual puede ser definida como la identidad de una persona que trabaja en un determinado sector de la educación; además, se considera un proceso de transformación constante compuesto por diferentes dimensiones, lo cual la hace única, pues se construye y evoluciona durante la práctica docente (Bolívar, Domingo y Pérez, 2014; Cooper & Olson, 1996; Maguire, 2008; Olave, 2020; Beauchamp & Thomas, 2009).

Asimismo, la Identidad docente, como se mencionaba anteriormente, está compuesta por tres dimensiones; la primera, la Identidad profesional docente, que se forma sobre la interpretación de cómo las y los docente se definen a sí mismas, así mismos como profesionales de la educación (Carlyon, 2016; Mockler, 2011); a su vez, esta dimensión, la Identidad profesional docente, incluye al Rol docente, donde maestros y maestras de educación primaria y secundaria son percibidos como quienes poseen conocimientos generales, quienes son expertas y expertos en contenidos pedagógicos, y como especialistas en una materia (Putnam y Borko, 2000). La segunda dimensión se trata de las representaciones sobre los procesos instruccionales de enseñanza, aprendizaje y evaluación; y, finalmente, las representaciones sobre los sentimientos asociados a la docencia o, también conocida como, el Área emocional de la docencia (Monereo y Badía, 2011).

En tanto, la identidad es un amplio tópico y puede ser definida desde diferentes enfoques, ya sea una mirada filosófica, antropológica, psicológica u otra área de interés en la materia (Barreto, 2017; Olave, 2020); sin embargo, para fines de esta investigación, se define Identidad desde el marco de la Psicología educativa, donde se postula que “la identidad es asumida como un proceso de construcción abierto de manera permanente, no sólo a través de la historia del individuo sino también cambiante en el devenir histórico de la sociedad” (Monereo y Pozo, 2011, p.195). De esta forma, la identidad está vinculada a la historia de la persona, y se construye durante el proceso de desarrollo humano y, por tanto, hay otras identidades que intervienen en su formación, tales como la identidad personal, social, cultural y profesional (Olave, 2020; Shoemaker & Tobia, 2019), todas estas identidades se muestran dinámicas y cambiantes a través del tiempo (Barreto, 2017).

De esta manera, resulta importante no solo conocer cuál es el rol docente en la ESI, sino también comprender cómo las y los docentes evalúan el conjunto de sus roles, funciones

que ejercen o han ejercido en los últimos años sobre la ESI (Rodríguez y Pease, 2020). Para soportar esta iniciativa de investigación, el presente estudio se realizará desde la teoría de la Atribución causal de Bernard Weiner, pues se podría explicar el éxito o fracaso sobre los roles de los y las docentes en la enseñanza de la ESI para alcanzar las metas trazadas por el MINEDU (Weiner, 1986). Ello, debido a que la evidencia científica ha demostrado que existen relaciones estrechas entre la Identidad profesional docente, la práctica en el aula, creencias, conocimientos y actitudes, las cuales intervienen en el cumplimiento de sus funciones pedagógicas (Bukor, 2014).

La teoría de las Atribuciones causales sustenta que el individuo es capaz de tomar decisiones de manera consciente; por tal motivo, para decidir apropiadamente, él o ella debe contemplar las consecuencias de sus decisiones o tomar en cuenta las acciones del pasado con la finalidad de prever posibles resultados futuros y manejarlos de forma acertada; para ello, se contemplan dos requisitos necesarios; uno, que las personas puedan conocerse a sí mismas; dos, que reconozcan el contexto en el cual se encuentran. Así, estas posibles interpretaciones que surjan sobre el intento fallido o el logro de un objetivo se les denomina atribuciones causales de éxito o fracaso. Por tanto, el autor Bernard Weiner postuló su teoría de las atribuciones causales para interpretar la motivación sobre el logro de una meta en particular, lo que repercute en los distintos procesos de la persona, tanto a nivel cognitivo, afectivo y comportamental (Weiner, 1986; Weiner, 2000).

Este éxito o fracaso de la persona sobre una meta puede desencadenar ciertas emociones como, dependiendo del resultado de la tarea, felicidad (resultado positivo) o un sentimiento de frustración (resultado negativo). Estos sentimientos son denominados “emociones independientes de la atribución”; a raíz de ellos, los sujetos comienzan a generar

sus propias atribuciones causales, buscando diferentes explicaciones para definir las causas del resultado alcanzado.

En esa línea, los seres humanos atribuyen el origen de sus éxitos o fracasos recurriendo a tres dimensiones: locus de causalidad (interno o externo), estabilidad (estable o inestable) y controlabilidad (controlable e incontrolable). En cuanto a la dimensión de locus de causalidad, las interpretaciones hechas por los individuos con relación a su éxito o fracaso generará un alto impacto sobre las emociones que experimentan sobre el trabajo de una tarea, por lo cual, una atribución de éxito debido a causas internas provocará emociones positivas, pero una atribución de fracaso debido a causas internas producirá emociones negativas; no obstante, si la atribución de éxito o fracaso se origina por causa externas, entonces las emociones registrarán cambios menores, siendo menos polarizadas (Weiner, 1974; Weiner, 1986).

La dimensión estabilidad se refiere al grado de expectativa de lo que se espera más adelante, hacia el futuro. Así, si la persona atribuye su éxito o fracaso a causas estables, posteriormente tendrá mayores expectativas para seguir experimentando éxito o fracaso, pero si las causas se perciben como inestables a nivel de éxito o fracaso, el individuo tendrá incertidumbre sobre los resultados que acontecerán, pues queda duda si será exitoso o fracasará en la tarea. En cuanto a la última dimensión, controlabilidad, las atribuciones de éxito y fracaso donde la persona pueda ejercer control sobre la causa, como controlar su propio esfuerzo, ocasionará motivación y perseverancia, lo que elevará el rendimiento sobre la meta; sin embargo, otro será el escenario para cuando se presenten causas incontrolables como leyes físicas, o la suerte (Weiner, 1986, citado por De la Torre y Godoy, 2002).

Así, Según Weiner (1990) son las tres dimensiones y no las causas propiamente dichas las que fijarán las expectativas y emociones de las personas, y será su motivación la

que tendrá impacto sobre su rendimiento en la meta. Cabe recalcar que, las fuentes que emplean las personas para realizar interpretaciones sobre sus logros o fallas en relación a los resultados obtenidos provienen de distintos lugares, tales como su historia personal, cultura, valoración de un grupo de referencia (Weiner, 1974; Weiner, 1986). Entonces, a partir de lo antes descrito; es decir, cuando las personas atribuyen éxito o fracaso sobre una tarea y se adjudica una serie de emociones o afectos agradables (alegría) o desagradables (frustración) según la experiencia del individuo, dará lugar al proceso de atribución causal, donde la o el docente inicia con la búsqueda de explicaciones para definir las causas de su resultado sobre su rol docente en la ESI. Este proceso es fundamental, pues la o el docente identificará, a partir de su atribución de éxito o fracaso y su emoción resultante, cuál sería su expectativa para dirigir sus acciones a futuro, cumpliendo la principal función de adaptar sus acciones sobre su rol docente para el trabajo en la ESI (Weiner, 1985). Dicho proceso lleva al sujeto a adaptarse a una postura, es decir, si el resultado fuera exitoso, cabe la posibilidad que la persona quiera realizar nuevamente el proceso que le permitió sobresalir en la tarea, pero si el efecto fuera desafortunado o de fracaso, es probable que la persona realice ajuste en el proceso con la finalidad de obtener un resultado positivo (Weiner, 1985).

En relación a las evidencias empíricas sobre las atribuciones de éxitos y fracaso en las y los docentes, De La Torre y Godoy (2002), encontraron que las atribuciones del profesorado tuvieron un cambio hacia el estilo atribucional más adaptativo, lo que influye en la reducción del estrés laboral de ellas y ellos; del mismo modo, este cambio atribucional generó impacto positivo sobre las atribuciones de las y los estudiantes, quienes experimentaron una mejor en su rendimiento académico. Es así que, se comprobó el objetivo de analizar los posibles cambios que puedan darse a partir de una modificación de las atribuciones causales del cuerpo docente, sobre los mismos docentes y sus estudiantes.

Asimismo, con el objetivo de identificar cómo las y los profesores atribuyen las causas de su éxito y fracaso en la enseñanza, Kaulfuss y Boruchovivh (2016) concluyeron que las y los maestros atribuyen el éxito de su enseñanza debido a las causas internas, estables y controlables, caso contrario para los resultados de fracaso que orientan por causas externas, inestables e incontrolables. Por otro lado, González (2020), en su investigación mixta que fue de carácter descriptivo e interpretativo basada en la Enseñanza secundaria obligatoria, donde se consideró el nivel socioeconómico de los estudiantes y los años de experiencia docente, se encontró que el hallazgo más significativo fue que el profesorado y el cuerpo estudiantil atribuye que el esfuerzo del estudiante es el principal eje para su éxito escolar.

Como se puede apreciar en las últimas líneas, las evidencias empíricas no muestran hallazgos sobre atribuciones causales de éxito y fracaso sobre el rol docente en la ESI; del mismo modo, sucede en el Perú, aún no se registran investigaciones sobre este tema. Sin embargo, los resultados de una investigación relevante sobre creencias docentes evidencian tres creencias docentes predominantes en relación a la sexualidad; estas son, la sexualidad es únicamente biológica, sexo y género son lo mismo, y la homosexualidad es anormal; de tal forma, estas creencias continuarían promoviendo las conductas de riesgos sobre el ejercicio de la sexualidad y una mirada moralista sobre la ESI. Además, en este estudio se identificó otras creencias diferentes a las predominantes: el respeto a las personas con orientación sexual diferente a la heterosexual, la necesidad de hablar sobre ESI en las aulas, y la importancia de la igualdad de oportunidades para hombre y mujeres (enfoque de igualdad de género) (Rodríguez y Pease, 2020).

Por tanto, el objetivo general de este estudio es comprender las atribuciones causales de éxito y fracaso sobre el rol docente en la ESI en docentes de secundaria de EBR de alguna Institución educativa (IE) pública en Lima – Perú. Como objetivos específicos se consigna:

1. Analizar los roles que asumen los y las docentes en la ESI; y, 2. Comprender las atribuciones de éxito y fracaso en los roles que asumen los y las docentes en la ESI.

Por todo lo antes mencionado, la presente investigación es importante y urgente, pues no se conoce cuáles son las atribuciones de las y los docentes sobre su rol en la ESI (Rodríguez y Pease, 2020). Todo ello con la finalidad de contribuir al desempeño óptimo de las y los docentes, para que sean capaces de liderar el tema de la ESI en un agradable clima de aula; para generar aportes a la formación docente; y que en el cumplimiento de sus funciones se imparta asertivamente la ESI, a fin de que los y las adolescentes estudiantes pueden vivir y ejercer una sexualidad integral y responsable (MINEDU, 2021; Motta et al., 2017).

Para alcanzar los objetivos mencionados, la investigación se desarrolla bajo el enfoque cualitativo, pues se busca, a través de los relatos de las y los docentes, analizar a fondo la información recabada (González, 2007) para comprender las experiencias, perspectivas y opiniones de las y los participantes a partir del fenómeno trabajado, la ESI (Creswell, 2013; Leavy, 2014; Willig & Stainton-Rogers, 2008).

En consecuencia, la investigación se realiza en base a la ontología constructivista, que entiende que la realidad posee una existencia objetiva y que se va formando bajo la relación de las y los profesores y el objeto de estudio (Willig, 2013). Al mismo tiempo, los esfuerzos del estudio se rigen bajo el nivel epistemológico fenomenológico, ya que se busca comprender la experiencia subjetiva de las y los docentes sobre el trabajo en la ESI, evitando emitir algún juicio de valor por parte del investigador sobre la vivencia particular de cada docente (Willig, 2013; Willig & Stainton-Rogers, 2008).

Asimismo, en el marco del nivel metodológico, el estudio se realiza a través del enfoque temático, específicamente en el diseño de análisis temático inductivo, pues la

categorización del fenómeno se trabajará en función de la recolección de la información (Braun y Clarke, 2006); en este caso, atribuciones sobre el rol docente en la ESI.



Método

Participantes

Las y los participantes fueron, en total, 7 docentes de educación secundaria del ciclo VII de la EBR (3° - 5° año) provenientes de alguna IE pública; es decir, pertenecen a diferentes escuelas del departamento de Lima. Cabe resaltar que, en la primera etapa de la investigación se entrevistó a 5 docentes y, en la segunda parte se completó la participación con otras 2 entrevistas.

Tabla 1

Datos sociodemográficos

Participante	Sexo	Años de experiencia	Área curricular a cargo	Grado de Tutoría
P1	F	29	Educación religiosa	5°
P2	F	18	Educación religiosa	4°
P3	M	29	Matemáticas	4°
P4	M	36	Desarrollo personal, ciudadanía y cívica	4°
P5	M	24	Inglés	3°
P6	F	33	Desarrollo personal, ciudadanía y cívica	5°
P7	F	33	Ciencia y tecnología	4°

La selección de las y los participantes se realizó a través de redes o “bola de nieve”, identificando, en primer lugar, a una participante clave que cumpla con los requisitos para la investigación; luego, finalizando su participación, se le preguntó si conocía a otros participantes que reúnan las características del estudio para que pueda referir sus datos y,

posteriormente, contactarles y proceder con la entrevista en caso cumplan con los requisitos y tengan la disposición de participar en el estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En esa línea, las y los docentes participantes cumplieron con los siguientes requisitos para ser considerados en el estudio: ser docente de una IE pública; haber asumido el rol de tutora o tutor en los últimos tres años dentro del ciclo VII de la EBR, y haber trabajado la temática de ESI. Así, estos requisitos se plantearon para fortalecer el posterior análisis de los datos; además, se buscó homogeneizar la participación entre docentes mujeres y docentes varones, teniendo así a: 4 profesoras y 3 profesores

Por todo lo mencionado en esta sección, así como todo lo que se ejecutó en el presente estudio, se trabajó en función de las consideraciones éticas consignadas en el reglamento del Comité de Ética de la Investigación (CEI) con seres humanos y animales de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Es así que, se procedió a brindar y solicitar a cada participante el protocolo de consentimiento informado, el cual se elaboró en base al formato brindado por el CEI. Este documento presentaba al investigador responsable, el objetivo del estudio, la técnica de recolección de la información, la confidencialidad de los datos personales y la información; así como, el retiro voluntario del estudio, y la oportunidad para tener acceso a los resultados finales de la investigación (ver Apéndice A). Todo ello procedió una vez que se obtuvo el dictamen del CEI de la PUCP y, luego, se continuó con las entrevistas (ver Apéndice B).

Técnicas de recolección de información

Se utilizó la técnica de entrevista cualitativa semi-estructurada, debido que, a través de la comunicación de la o el docente participante de este estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), se busca comprender las atribuciones causales de éxito y fracaso sobre el rol

docente en la ESI. Debido a la extensión del estado de emergencia sanitaria en el Perú, la entrevista fue aplicada bajo la modalidad virtual y sincrónica que es muy parecida a la entrevista presencial, solo que ésta se realizaría mediante la plataforma de video-llamada zoom, donde se solicitó el permiso de la o el participante para que la comunicación sea grabada en formato video y audio, o solo audio (Hanna & Mwalw, 2017, citado por Nóbrega, Vera, Gutiérrez y Otiniano, 2020).

Para este fin, la recolección de la información, se diseñó una guía de entrevista semi-estructurada, la cual presentó una breve introducción, al igual que las preguntas de interés. En cuanto a la introducción, incluía un breve discurso para fomentar una cálida bienvenida y se repasó el objetivo del estudio, así como los principios éticos del presente proyecto (respeto a las personas, beneficencia y no maleficencia, justicia, integridad científica, y responsabilidad). En suma, para indagar sobre el estudio se organizó las preguntas de interés en cuatro secciones: la primera, recogía información general de las y los participantes (experiencia profesional docente y tutor en la IE); la segunda, se enfocó en conocer sobre rol docente en la ESI (definición de ESI, cursos donde trabaja la ESI, sucesos referentes a ESI en la escuela, rol docente en la ESI); en la tercera sección, se buscó respuestas en relación a las atribuciones causales sobre el rol docente en la ESI (evaluación del desempeño de la o el docente, razones que sustentan su desempeño, y sentimientos que experimenta sobre su rol docente). Por último, en la cuarta parte, se conoció sobre aquellas recomendaciones que la o el docente entrevistado dejaría a sus colegas para fortalecer el rol docente en la ESI (ver Apéndice C).

Procedimiento

La presente investigación se llevó a cabo por medio de tres fases: fase de diseño y construcción de guía, fase de comprobación, y fase de ejecución. Para conocer más del proceso, en las siguientes líneas se explicará cada una de las fases.

En la fase de diseño y construcción de guía se elaboró un formato de entrevista cualitativa semi-estructurada de acuerdo al propósito de la investigación, que es comprender las atribuciones causales de éxito y fracaso sobre el rol docente en la ESI. Cabe resaltar que, una vez elaborada la guía de entrevista, se procedió con su validación a través del juicio de 2 expertas en la disciplina; una profesional experta en temas de sexualidad y género; otra profesional experta en el dominio de la teoría de atribuciones causales. Por ese lado, la contribución de las especialistas alegó principalmente a revisar, evaluar y corregir ciertas preguntas planteadas en la guía a luz de la teoría de las atribuciones causales. Estos ajustes se enfocaron en reorganizar las preguntas sobre el rol docente en la ESI para su mejor comprensión, considerando agregar la sub-pregunta 6.1 sobre en qué otros cursos trabajan la ESI; en considerar algunas repreguntas a la pregunta 7 como ¿por qué?, ¿qué aprendió de eso? y, reforzaron la importancia del cierre de la entrevista desde el agradecimiento (ver Apéndice C).

En cuanto a la fase de comprobación, se buscó a una docente que cumpla con cada uno de los criterios de inclusión, con la finalidad de socializar y recibir firmado el protocolo de consentimiento informado, así como realizar una entrevista de prueba. Así, esta iniciativa pretendió averiguar si las preguntas formuladas en la guía de entrevista son comprensibles, y si la estructura propuesta es la apropiada. Como resultado, se obtuvo una impresión global sobre la eficacia de la guía de entrevista en función de las atribuciones sobre el rol docente en la ESI y, en vista que se registraron oportunidades de mejora que, básicamente, se centró en separar de la guía la repregunta ¿cómo se sintió? de la sección sobre el rol docente, pues

generaba confusión con la siguiente pregunta 11 que indagaba sobre ¿cómo se siente desempeñarse de ese modo en la ESI?, la cual forma parte de la sección de preguntas atribucionales; además, se solicitó colocar mayor énfasis en las preguntas atribucionales en función de los roles que la o el docente mencionaba. Luego, se procedió a aplicar otras dos entrevistas pilotos, donde finalmente los ajustes que se realizaron a la entrevista lograron captar información valiosa relacionada al objetivo del proyecto de tesis.

Por último, en la fase de ejecución se identificó a una docente que cumplía con los requisitos propuestos para la presente investigación; para ello, se le contactó e invitó, vía correo electrónico, a la docente a participar del estudio, se le comunicó sobre el objetivo, los principios éticos (respeto a las personas, beneficencia y no maleficencia, justicia, integridad científica, y responsabilidad), el procedimiento y la posibilidad de retirarse del estudio. Una vez aceptada su participación, ella revisó el protocolo de consentimiento informado, documento que acredita la aceptación de los términos y la participación voluntaria de la o el docente, se detalla sobre el tiempo de almacenamiento y cuidado de la información (cinco años y acceso restringido sólo para el investigador y su asesora) y que se extenderá un informe ejecutivo sobre los resultados del estudio a su correo electrónico al finalizar la investigación (ver Apéndice A). Luego, se agendó una reunión y se le comunicó que el medio sería una entrevista sincrónica vía zoom según la disponibilidad de la docente durante el promedio de 45 - 60 minutos. En ese sentido, fue conveniente ordenar los turnos de entrevistas fuera del horario de trabajo de las y los participantes, con la finalidad de no interrumpir e interferir con su labor docente. Es así que, desde la primera entrevista y, en adelante, de cada entrevista realizada a las y los docentes, se aplicó el mismo procedimiento y se le solicitaba a la o el participante que, por favor, pueda referir el contacto de una o un

docente que cumplan con los criterios establecidos para la investigación; así, contactarles y ampliar la muestra del estudio.

Análisis de la información

Para materializar el análisis de la información se empleó la técnica de análisis temático, pues esta técnica permite identificar y analizar la data obtenida a profundidad, asegurando la precisión de la información de las y los participantes.

Braun y Clarke (2006) proponen seis etapas para que se pueda llevar a cabo el proceso de análisis temático. A continuación, se detallan cada una de las fases de acuerdo a la experiencia de la investigación: 1. involucramiento con la información recopilada: fue la fase inicial de todo el análisis, el investigador leyó y se familiarizó con la información obtenida, lo cual implicaba una lectura activa sobre las indagaciones alcanzadas. En suma, en esta etapa se inició con la transcripción de las entrevistas y se generó un prototipo de codificación para organizar la data para las próximas etapas; 2. diseño inicial de codificación: luego de conocer la información, se identificaron las características principales de los relatos y se generó una codificación inicial; 3. exploración y asignación de temas: se revisó una vez más la información para comenzar a definir los temas e identificar la relación entre estos; 4. verificación de temas: se obtuvieron finalmente los temas propuestos para ordenar la información, y se depuró aquellos temas que guardaban amplia diversidad o tenían muy poca información sostener el tema y que, además, no fueron relevantes para los fines de la investigación; 5. definir y nombrar temas: aquí, se realizó un análisis profundo sobre los temas asignados, y al terminar el proceso se definieron los temas según los hallazgos; es decir, se nombraron las atribuciones causales de éxito y las atribuciones de fracaso sobre su rol docente en la ESI (ver Apéndice D); 6. redacción del reporte: esta etapa y todo el proceso

estuvo normada bajo el criterio de rigor de integridad, conformado por la fundamentación, transparencia, la coherencia (Pistrang & Barker, 2012) y reflexividad (Noreña Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2012)



Resultados y Discusión

El objetivo del presente trabajo de investigación fue comprender las atribuciones causales de éxito y fracaso sobre el rol docente en la educación sexual integral en docentes de secundaria de educación básica regular de colegios estatales en Lima – Perú. Es así que, se expondrá los resultados de acuerdo a las siguientes áreas temáticas: 1. Definición de Educación sexual integral, 2. Roles docentes para el trabajo en Educación sexual integral, 3. Atribuciones causales de éxito sobre los roles, 4. Atribuciones causales de fracaso sobre los roles. Finalmente, estas dos últimas áreas temáticas se analizarán a la luz del proceso atributivo, que integra la atribución causal de éxito o fracaso; la emoción resultante; y, la expectativa del participante.

Definición de Educación sexual integral

En la presente sección se expone las definiciones que poseen las y los profesores sobre la temática de ESI. Definiciones que son formuladas desde la propia experiencia de la y el docente participante a partir de su trabajo como tutor (a) de un aula.

Las y los docentes (P1, P2, P5 y P6) coinciden en definir a la ESI como la integración de un todo, es decir que la ESI no solo abarca temas relacionados a la sexualidad o sexo, sino que alberga otras temáticas tales como el desarrollo físico, biológico, social y comportamental de una persona, en este caso de las y los estudiantes en formación. Además, se afirma que este desarrollo obedece a los cambios que ofrece nuestro medio ambiente.

Oh... bueno, [ESI] es un todo, es englobar todo lo que parte de la persona y su entorno, porque tiene que ver aquí con el aspecto físico, con el aspecto social, ¿no? este... ¿dónde yo me desenvuelvo?, ¿no?, con quienes me estoy desarrollando y,

también, a parte de lo... ya general, que es parte de nuestra sociedad, nuestro país, el mundo entero lo que nos va brindando, lo que yo voy observando y asumiendo de mi vida. (P2)

En línea con la definición antes explicada, las y los docentes entrevistados (P1 y P5) refieren que la temática de género debe estar insertada dentro de la ESI, estableciendo la diferencia entre ambos conceptos, ESI y género. De tal forma, ello ayudaría a que las y los estudiantes reconozcan la importancia de la autoestima, autovaloración y autocuidado en ellas y ellos. También, tendrían la posibilidad de informarse sobre los roles y estereotipos que se han venido registrando en los últimos tiempos sobre el papel de la mujer y el hombre.

(risas) A ver, habría que tocar todo lo que es la parte física y también la parte de género. Enseñarles a los estudiantes, justamente, la diferencia entre ambos [ESI y género], que se sepan valorarse y quererse como son cada uno de ellos, ¿no?, eso es lo más importante (...) que se valoren, que se quieran cada uno de ellos, eso es lo que tratamos de ver con los estudiantes, que se reconozcan, que tienen un sexo y que tienen que aprender a respetarse. También, se explica la parte de género, como se ha ido dando de acuerdo a los roles, los estereotipos que se han dado, que tenemos, que van variando de acuerdo a la sociedad, según los años, las épocas que se están viviendo, ¿no? (P1)

En ese sentido, una docente (P7) aclara que la información que reciba la o el estudiante debe estar acorde a su grado de estudio y a las necesidades que presenta su etapa de desarrollo; de modo que, se pueda cubrir la mayoría de áreas posibles en la ESI, con énfasis en lo biológico y orientación sexual de la o el estudiante.

Bueno, que el joven, este... que reciba toda la información pertinente, gradual, de acuerdo a su grado de estudios, en primer lugar. Y, luego, también en función de las

necesidades que tienen ¿no? porque según su edad ellos tienen otros pensamientos, otro tipo de desarrollo y se tiene que dar atención en todos los campos, tanto en el campo anatómico, fisiológico y, también de orientación de su sexualidad. (P7)

Otros docentes (P3 y P4) definen la ESI como “A ver, la educación sexual en los jóvenes. Bueno, para muchos, en general, es un tema bastante controversial, es un tema tabú, tal vez, por nuestro tipo de sociedad que tenemos, no somos de mente abierta” (P3)

La Educación Sexual Integral viene a ser este un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual debemos desterrar el famoso tabú que hay en los hogares. Vale decir que, cuando se habla de sexo, sexualidad muchas veces en la misma familia se sonrojan, la misma familia, que te digo, lo toman como prohibido, la falta de comunicación.

(P4)

Todas estas respuestas proporcionadas por las y los docentes se vinculan entre ellas, pues guardan relación entre sus definiciones, por lo que la ESI es definida desde un marco físico-biológico, emocional y social, considerando temáticas de género y estereotipos; tomando en cuenta la etapa de desarrollo del estudiante en formación. Desde ese lado, observamos que la definición que se maneja sobre la ESI registra un cambio, ya que antes la ESI era considerada como acciones orientadas hacia la reproducción y prevención de ella; por ende, al mantener sus esfuerzos en esos temas, las otras dimensiones del ser humano quedaban de lado (González, 2012). Entonces, los hallazgos sobre la definición de la ESI se vinculan con lo propuesto por el MINEDU desde sus documentos oficiales que considera que en la ESI se debe tomar en cuenta la etapa de desarrollo de la o el adolescente y se debe trabajar desde las dimensiones biológica-reproductiva, socio-afectiva, ética y moral, con énfasis en las relaciones interpersonales, promoción de valores, actitudes y conocimientos para la toma de decisiones (MINEDU, 2016; MINEDU, 2021). Asimismo, considerar el tema

de género dentro la ESI ayuda a evidenciar cómo la sociedad, durante el tiempo, ha ido construyendo estereotipos sobre la conducta y presencia del género masculino y género femenino (Etchezahar, 2014), pero estos estereotipos de género formados y aceptados por la sociedad desde la perspectiva de hombre y mujer, estigmatizan la diversidad de género; por eso, esto podría ser una de los agentes para que se produzca el bullying homofóbico (Pineda, 2018).

Además, una característica de la ESI es la prevención, que dotará a las y los estudiantes de capacidades para identificar situaciones de riesgo que atenten contra su integridad (MINEDU, 2021). Si bien, podríamos afirmar que la mayoría de docentes participantes maneja una definición apropiada sobre la ESI que se ajusta a la realidad; la exigencia en el trabajo de esta temática aún es más alta, pues los estudios han demostrado que las y los adolescentes demandan que necesitan comprender cómo funciona su cuerpo, a fin de conocer cómo prevenir embarazos no deseados, cómo evitar el contagio o transmisión de ITS o VIH. Es decir, que el reto constituye no solo en manejar una adecuada definición de la ESI, sino trabajar la temática en las aulas (Motta et al., 2017; Pease et al., 2021). Ahora bien, es probable que la definición que manejan las y los docentes sobre la ESI que ciertamente se alinea con lo propuesto por los documentos oficiales del MINEDU, podría deberse a aquellos conocimientos que han adquirido en alguna capacitación a lo largo de su desarrollo profesional, pues son docentes que cuentan con más de 15 años de experiencia laboral trabajando en la educación secundaria.

Roles docentes para el trabajo en Educación sexual integral

En esta sección se presentan los roles docentes con los cuales se identifican las y los tutores en el ejercicio de sus funciones trabajando la temática de ESI donde, particularmente,

destaca el rol orientador. A su vez, a partir de los hallazgos, se podría establecer una distinción en cuanto al rol orientador; por ese motivo, primero, tenemos el rol orientador(a) con actitud proactiva a la ESI; segundo, al rol orientador(a) con actitud pasiva a la ESI. Además, para realzar estos roles, se exponen las principales acciones que realizan las y los docentes durante su jornada laboral.

Por un lado, encontramos el rol “orientador(a) con actitud proactiva a la ESI” (P1, P4, P7) que se caracteriza por ser guía de las y los estudiantes en la temática de ESI, destacando su rol como fundamental en la formación de sus estudiantes. A continuación, algunas citas ilustrativas: “Los docentes somos orientadores, justamente, para guiar y ser guía de los estudiantes para que sepan valorarse, quererse, respetarse” (P1). “Mi rol es fundamental. Te digo así, sí, un profesor, todos los profesores debemos ser fundamentales en la formación dentro de la sexualidad, no debemos ser, este... que te digo, indiferentes. A ver, porque eso perjudica a nuestros jóvenes”. (P4)

Ahora bien, las principales acciones que realiza este grupo de docentes, que destacan el rol de “orientador(a) con actitud proactiva a la ESI”, consiste en diseñar y dirigir una clase en base a una temática de la ESI, donde los principales recursos que emplean son videos, casos, tiempo de preguntas y discusión. Si bien, en alguna oportunidad pueden contar con apoyo externo, son ellas y ellos quienes tienen a cargo la parte teórica del tema. En adelante, unas citas textuales representativas.

Cuando yo le pedí la participación de la interna [en psicología] fue para que ella hiciera la dinámica y yo iba hacer la parte teórica, la clase propiamente dicha, entonces pusimos ejemplos, algunos testimonios y salió muy bien porque les llamó la atención cuando empezamos la temática. (P4)

Yo también tengo que pautear mi clase de tal manera que le dé al joven la facultad para que puedan hacer las preguntas para que puedan de repente comentar algo más allá o de repente alguna inquietud que tenga y yo poder abordarla también de manera asertiva. (P7)

Por otro lado, tenemos el rol “orientador con actitud pasiva a la ESI” (P2, P3, P5, P6). Si bien este rol trabaja ciertamente la ESI, la temática no forma parte prioritaria de los tópicos que trabajaría en Tutoría, ello se podría originar debido a ciertas razones que se detallarán en adelante. Este grupo de docentes comenta que la falta de conocimiento sobre la ESI es un aspecto limitante para desempeñar apropiadamente su rol docente. Aquí, más detalle sobre ello.

Orientar, apoyar, también el de conocer porque hay aspectos que yo desconozco, que no entiendo a profundidad, entonces debería también de enfocarme, en conocer un poco más sobre esta problemática, esta situación que se vive ¿no? (P2)

También, refieren que el modelo y formación de la sexualidad integral proviene del hogar de cada estudiante y el tiempo que tienen para tutoría no es suficiente para suplir esa necesidad, lo cual podría dejar al profesional sin campo de acción en la formación de sus estudiantes sobre la ESI.

Orientador, por esto..., ¿qué más podemos hacer que orientar? ¿por qué? para mí, mi opinión personal, el modelo [ESI] que los y las estudiantes tienen, que son más que todo de casa. El tutor o profesor más que todo orientar, porque yo solamente veo a los estudiantes una vez por semana, pero el resto de su vida lo pasan en casa. (P5)

Para este rol, la acción que destaca es permanecer atenta o atento a las situaciones que se susciten en el colegio en relación a la ESI y, en caso ocurra alguna, trabajarla con su aula

de tutoría como una situación significativa, ya que es una problemática urgente e importante para dicho momento. Las y los profesores ejercerán su rol, sobre todo, brindando charlas informativas donde se apoyarán de material audiovisual, casos y espacios de discusión. A continuación, algunas citas para ilustrar las acciones de la o el docente.

Por ejemplo, este... el enamoramiento, puede ser el embarazo precoz, las relaciones sexuales tempranas. Entonces, esto... si sucediera en el colegio, se podría ahondar en este tema como una problemática, como una situación significativa, que eso, ya cada área lo va trabajando de acuerdo como va desarrollando los temas, ¿no? (P2)

La temática fue más que todo el embarazo, no porque hubiera un embarazo en el aula que yo estaba tutorando, sino porque se había presentado en otros grados (...) tuvimos que abordar este tema. La verdad en mi caso no fue tan profundo, por ser tan sincero, que yo sé que es un tema, incluso, que tienen que abordar con más profundidad y más conocimiento. (P5)

Orientar, creo, orientadora (...) creo que eso es lo que puedo hacer como tutora en la educación sexual porque un tema en específico lo trabajamos en caso se dé una situación, aunque no debería ser así. (P6)

En línea con el rol docente orientador(a) con actitud proactiva a la ESI, se podría mencionar que este rol docente tiene relación con la propuesta actual del sistema de educación en el Perú, pues ha migrado hacia un modelo socio-constructivista, donde la o el docente facilita, acompaña y asiste a la o el estudiante en la construcción del conocimiento (MINEDU, 2016a y 2016b). Además, la identificación de este rol evidencia relación con el hallazgo de una investigación sobre educación sexual en el Perú, donde indican que entre 97% y 100% de las y los adolescentes, docentes e, incluso, directores refieren que se debería enseñar ESI en las IE (Motta et al., 2017), para lo cual este rol estaría respondiendo a la

demanda de las necesidades de sus estudiantes en relación a la ESI. Asimismo, este rol docente destaca en el trabajo de la ESI, pues se programa la temática de la ESI dentro del curso de Tutoría de acuerdo a la etapa de desarrollo de la o el adolescente; estos docentes que poseen este rol están alertas a las demandas de las y los estudiantes para cubrir sus necesidades en relación a la sexualidad; y poseen la creencia de que sus estudiantes deben aprender sobre el conocimiento de sus cuerpos y su sexualidad.

En cuanto al rol de orientador(a) con actitud pasiva a la ESI, la literatura indica que la mayoría de docentes en el país no se sienten capaces de trabajar temas relacionados a la sexualidad con sus estudiantes, por un bajo apoyo del estado en su capacitación y materiales para abordar la temática en las aulas (Motta et al., 2017; Rodríguez y Pease, 2020; Sotomayor, 2022). Entonces, de contar con capacitación para las y los docentes se podría reducir gradualmente el rol orientador(a) con actitud pasiva a la ESI y las y los tutores podrían tomar el liderazgo sobre la formación de sus estudiantes en esta temática (Rodríguez y Pease, 2020). Con ello, se daría más campo de acción al docente para intervenir en la prevención y promoción de la ESI (Sotomayor, 2022).

Entonces, independientemente de su rol docente, las y los profesores participantes, en algún momento o con cierta frecuencia trabajan la temática de la ESI con sus estudiantes en el curso de Tutoría, sobre todo cuando surge una “situación significativa”; es decir, de tener un caso de embarazo adolescente en el aula o la IE, se trabajaría el tema de embarazo precoz, métodos anticonceptivos u otros relacionados a la situación. No obstante, el tiempo que se le designa al curso de tutoría podría limitar que las y los docentes ejecuten su rol, pues la temática no se abordaría a plenitud debido al tiempo reducido que se tiene para este curso; además, se deben trabajar otros temas en el curso (Motta et al., 2017). Por tales motivos, el rol docente en la ESI es fundamental para garantizar la gestión, la ejecución de una clase y

el desarrollo del pensamiento crítico de las y los estudiantes sobre su sexualidad y la sexualidad de las y los demás (Fernández, 2018 en Sotomayor, 2022).

Atribuciones causales de éxito sobre los roles

En este apartado se expondrán las razones por las que las y los docentes explican el éxito de su rol docente en la ESI. Estas atribuciones encontradas fueron al compromiso, habilidad, formación profesional, y apoyo externo.

Atribuciones de éxito al compromiso

Dos docentes entrevistados (P1 y P4) manifestaron que su éxito se debe al compromiso que guardan con su profesión; entre ellos tenemos al: compromiso con su vocación y compromiso con la carrera docente. La emoción resultante de la atribución causal fue orgullo, ya que hasta la actualidad cumplen su deber como docentes. En ese sentido, la expectativa sería seguir trabajando desde su rol docente la ESI con sus estudiantes. En adelante, dos citas textuales sobre las atribuciones de éxito al compromiso:

(...) por ser docente, la vocación que he elegido es justamente eso, no solamente es el enseñar conocimientos como ya sabemos, sino una educación integral y también en la parte sexual. Entonces, lo hago por mi vocación, amo mi vocación. (P1)

La situación que yo tengo un compromiso como profesor (...) yo no puedo destruir los 36 años en 1 segundo, tengo que seguir construyendo y tengo que saber hay muchos que me necesitan. (P4)

Esta atribución de compromiso, además, podría deberse a la motivación que experimentan las y los docentes por involucrarse en los cursos y planificación sobre las temáticas de ESI (Hakspiel et al., 2016), porque están de acuerdo que se enseñe la temática

en las escuelas por ser de suma importancia y, así, la formación llegue a más estudiantes (Motta et al., 2017). Además, la atribución de éxito al compromiso se podría vincular con el constructo Compromiso o *Engagement* que es considerado un atributo deseable en las y los docentes, que guarda relación con el comportamiento y la actitud de los individuos y les permite realizar de manera voluntaria una serie de esfuerzos a favor de alcanzar los objetivos de su compromiso; en este caso, trabajar la ESI en sus aulas (Tang y Choi, 2009). Así, el compromiso conduce a la dedicación de una tarea en específico, establecer y cumplir objetivos, preocupación por las y los estudiantes, sentido de responsabilidad y afianzar su rol docente con un alto grado de profesionalismo (Fuentealba y Imbarack, 2014). De tal manera, este constructo nos permitiría diferenciar a aquellos docentes que poseen una fuerte vocación por su carrera profesional de aquellos que no se preocupan por el aprendizaje de sus estudiantes o son percibidos como que no proveen una buena enseñanza (Nias, 1981).

En cuanto a la teoría de las atribuciones causales postulada por Weiner (1986), y sobre las dimensiones de la atribución, se podría indicar que la y el docente en mención, atribuyen su éxito a un locus interno, pues el compromiso parte de sí mismos, una promesa personal o un fuerte vínculo con su vocación. Asimismo, esta atribución sería estable porque se podría mantener en el tiempo y, muestra de ello, serían los años de docencia que vienen ejerciendo hasta la actualidad; y, sería controlable pues se trata de la propia voluntad de la o el docente para sostener el trabajo en la temática de la ESI, dando cuenta que la o el profesional ejerce control sobre las acciones que realiza en el aula para socializar la temática.

Atribuciones de éxito a la habilidad

En este caso, una docente mencionó (P7) que la razón de su éxito se da por el conocimiento sobre la adolescencia; conocimiento sociodemográfico del colegio; y el

conocimiento del perfil del padre de familia; en líneas generales, su éxito se da en función a los conocimientos que ha adquirido a través de su experiencia docente. La emoción resultante para esta atribución causal fue satisfacción y la expectativa se sostiene en brindar una formación integral que incluya ESI y que sirva para la vida. Por esta parte, una cita textual de la participante:

(...) otro el conocimiento sobre los adolescentes que ya llevo varios años ahí y, otro es el conocimiento de la realidad del entorno, el contexto dónde viven los estudiantes, conozco más o menos el perfil de los padres de familia y conocemos también que un mayor porcentaje de ellos no dialoga con los jóvenes sobre estos temas. (P7)

Por este lado, a pesar de ser un estudio donde se emplea el análisis temático inductivo a nivel metodológico, se evidencia la presencia de unas de las principales atribuciones causales propuestas por el teórico Weiner, la habilidad (Weiner, 1986) y de acuerdo a las dimensiones de las atribuciones encajaría con un locus interno, pues se trata de la información que posee la o el docente con respecto a la adolescencia, a los padres de familia y el contexto de la EI; asimismo, es estable porque es percibida como inalterable; y, será incontrolable porque deberá capacitarse, actualizarse, debido a los cambios creciente del desarrollo humano (Weiner, 1986)

Atribuciones de éxito a la formación profesional

Una participante atribuyó su éxito a su formación profesional, debido a que su especialidad es en Biología y se ha capacitado en Manejo de conflictos. “bueno por el tema, la preparación (formación profesional) que me es fácil el abordaje de estos temas” (P7). Por

ese lado, la emoción resultante de la atribución causal fue sentirse segura (seguridad), pues es el trabajo de la ESI es sencillo para ella por la capacitación que ha recibido. Se infiere que la expectativa sería continuar capacitándose para expandir su formación y aportar a la educación de las y los adolescentes. Aquí, una cita textual:

primero, porque soy de la carrera de biología y nosotros manejamos la información científica (...) Eso es uno. Lo otro, además de eso, tengo preparación en manejo de conflictos, entonces manejar esa situación es como ver las necesidades del estudiante y de qué manera nosotros podemos ayudarle ¿no? en esta tarea. (P7)

Así, la formación profesional de las y los nuevos docentes durante su etapa en la universidad o en instituciones educativas de nivel superior sobre la temática de la ESI, debería insertarse como una materia obligatoria para que dote de conocimientos a las y los profesionales (Motta et al. 2017; Gangli, 2018, Sotomayor 2022); con ello se podría asegurar una base sólida para trabajar la temática más adelante cuando estén liderando un aula de clase; no obstante, se requerirá que se actualicen y no solo se queden con sus aprendizajes iniciales (Sotomayor, 2022).

Atribuciones de éxito al apoyo externo

Si bien las y los docentes (P2, P4, P5 Y P6) no reconocen explícitamente el apoyo externo como una razón de su éxito en su rol docente en la ESI, esta atribución aparece como una constante durante sus relatos. El apoyo externo, según refieren, estará vinculada a los aliados estratégicos de los colegios, como: posta médica, psicólogos de la municipalidad de Lima, internos de psicología, entre otros. La emoción resultante para esta atribución fue satisfacción, pues tienen conexión externa que ayudaría a responder a las temáticas de la ESI.

La expectativa se vincula a esperar la gestión del responsable del área de Tutoría para coordinar la participación del apoyo externo. En referencia a ello, tenemos las siguientes citas: “sí, de la posta médica de acá de Mirones que han asistido, porque eso ya lo trabaja el área de tutoría general del colegio y hace la invitación” (P2)

Por supuesto, la Posta, es uno de los principales aliados que tenemos nosotros (...) yo te juro que cuando en un colegio existen aliados estratégicos, como te digo, la Posta; en este caso, las Universidades que están haciendo sus internados, los chicos internistas que están en el colegio, en Psicología. Entonces, bueno, uno busca una serie de estrategias para mejorar porque sabemos que cada colegio es un problema diferente. (P4)

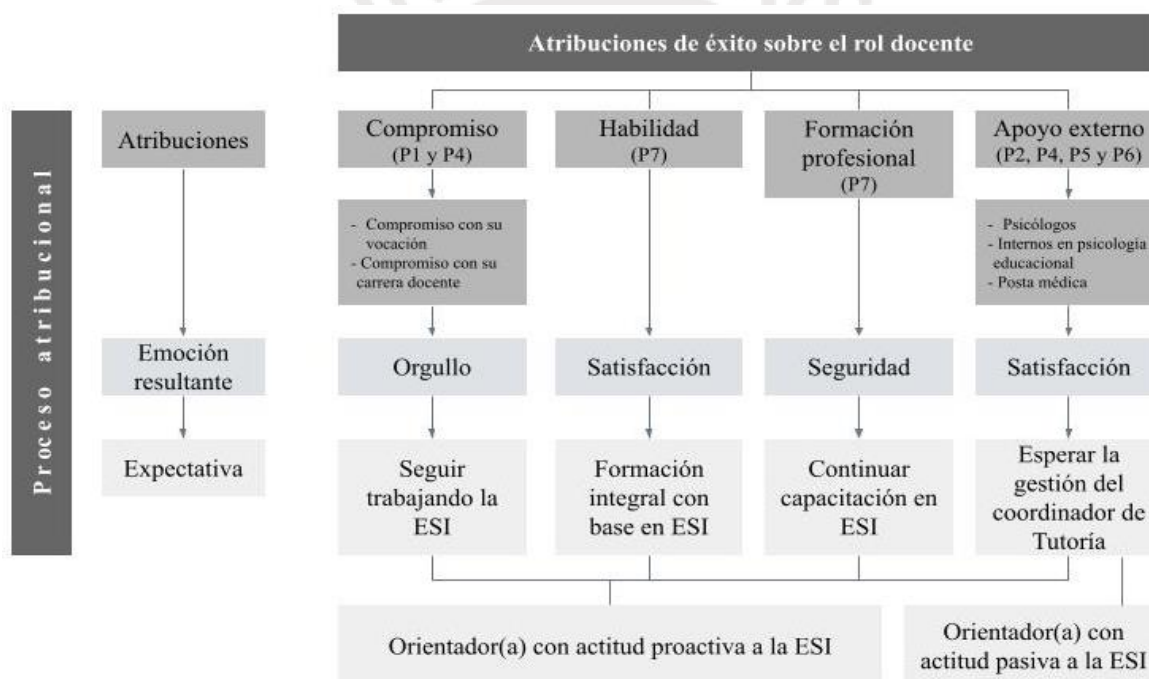
Esta atribución coincide con lo encontrado por Motta et al (2017) que mencionó que hay una buena participación del sector salud (postas médicas) en el trabajo de la ESI en las escuelas. Así el Ministerio de Salud se presenta como un aliado estratégico para la difusión de la ESI para las IE's; un informe indicó que las postas médicas alcanzaron a trabajar en un 47% de un total de 43 colegios, dedicando 10 horas semanales de apoyo en el trabajo con las y los adolescentes (MINSa, 2018). Así, la atribución de apoyo externo podría elevar el rol docente en la ESI.

En el área temática Atribuciones de éxito sobre los roles, según los hallazgos, contiene el proceso atribucional (atribución, emoción resultante y expectativa) evidenciado por las y los participantes del estudio; así, se observa que el rol Orientador con actitud proactiva a la ESI se vincula a las atribuciones al compromiso, habilidad, formación profesional y apoyo externo, teniendo como principales emociones resultantes al orgullo, satisfacción, seguridad y, una vez más, satisfacción; en líneas generales, la expectativa de las

y los tutores se orienta a seguir trabajando la ESI, a formarse y recibir capacitación en la temática, denotando interés e iniciativa por compartir sobre la ESI; sin embargo, la expectativa de la atribución apoyo externo daría cuenta sobre esperar a la gestión del coordinador de Tutoría para invitar a especialistas externos que apoyen en algunos temas. Ahora bien, la última atribución causal de esta área temática, apoyo externo, también es propia del rol docente Orientador con actitud pasiva a la ESI (ver Figura 1).

Figura 1

Proceso atribucional del éxito docente sobre sus roles



Fuente: Elaboración propia

Atribuciones causales de fracaso sobre los roles

Este apartado alberga las atribuciones que las y los profesores participantes utilizan para explicar el fracaso sobre su rol docente en la ESI. Estas atribuciones de fracaso

registradas son: falta de habilidad en la ESI, intervención de autoridades, acceso de la información de la juventud, limitados recursos educativos, y baja expectativa de las y los adolescentes sobre la ESI.

Atribuciones de fracaso a la especialidad en ESI

Una de las razones reportadas sobre el fracaso recae en la falta de manejo de los conceptos teóricos de la materia de ESI (P2, P3, P6), así las y los docentes no se perciben como especialistas sobre la temática. La emoción resultante de la atribución causal es la tristeza, pues las y los docentes reconocieron que no son expertos en la materia, por lo que la expectativa sería reforzar sus conocimientos sobre la ESI para contribuir con la formación de sus estudiantes. En adelante, algunas citas ilustrativas sobre esta atribución de fracaso:

(...) porque no somos especialistas en el tema, necesitamos mucho para aprender, para trabajar, para conocer y para poder ayudar. Lo que tú conoces, lo que tú has aprendido, lo que te han enseñado, es lo que tú puedes compartir con los estudiantes (...)

(...) no somos especialistas en el tema, hacemos lo que podemos, hasta donde están mis recursos yo puedo aportar, ayudar. (P2)

(...) porque no me considero un perito, un experto en este tema, sé que tengo conocer más. (P3)

(...) porque también me falta preparación, un poquito de preparación sobre estos temas. No soy especialista, yo no soy una experta en la materia, más bien lo mío es Historia, Cívica, por eso estoy en el área de DPCC; en general, hago lo que puedo. (P6)

Así, las y los docentes reconocen que no están preparados para trabajar la temática de la ESI, por lo que podrían, en cierta medida, no atender a la temática en sí (Manzano y Jerves,

2017). De acuerdo a las dimensiones de la atribución, tenemos a un locus interno porque obedece a una respuesta personal del docente frente a una temática en particular; es inestable porque podría cambiar en el tiempo y las y los docentes puedan decidir capacitarse en ESI; y, es controlable porque está bajo el dominio de ellas y ellos (Weiner, 1986). En suma, cuando se encuentra a docentes con bajo dominio sobre una temática, ellas y ellos enfrentarían dificultades para enseñar temas de ESI; adicionalmente, en caso no se conozca sobre la materia, se podría pensar que las y los docentes podrían recurrir al currículo, pero la literatura evidencia que no todos las y los profesores aplican ello, y que solo el 75% de docentes emplean algún material propio o guía sobre la ESI (Motta et al. 2017).

Atribuciones de fracaso a la intervención de autoridades

Las docentes (P2, P6) comentaron que su fracaso se debe a la ausencia de personal capacitado en la materia de ESI en los colegios debido a las decisiones de las autoridades del estado peruano; por ello, cuando se registran casos complejos en la temática no tendrían a quien recurrir rápidamente. En este caso, la emoción resultante de la atribución causal es sentirse apenada/o (tristeza) y frustración, ya que no cuentan con un soporte interno que les brinde respaldo en momentos críticos. Por ello, su expectativa es capacitarse en el tema para resolver los casos de sus estudiantes. Aquí algunas citas ilustrativas de las y los participantes:

El Ministerio nos quitó a una Psicóloga que estaba trabajando aquí en el colegio, a quien nosotros acudíamos para pasarle o darle algunos temas de estudiantes sobre esto (ESI), que eran un poco complicados y que ella derivaba a través de los padres de familia a otros especialistas, ¿no? (P2)

Bueno creo que hay varias razones porque, ahora, no tenemos un área de psicología, había una psicóloga que nos ayudaba mucho, pero el Ministerio ya hace

varios años que no envía un psicólogo al colegio, creo que allí está fallando el Ministerio, deberíamos tener un psicólogo permanente, pero no lo hay, entonces a dónde vamos a recurrir rápidamente los profesores cuando pase un tema sobre sexualidad con los estudiantes, eso es preocupante. (P6)

Desde una mirada general, se evidencia la falta de capacitación, limitado material para trabajar la temática y, sumando a ello, las y los docentes no cuentan con especialistas en la materia que brinde soporte; no obstante, este es un compromiso del estado que debería asumir con la ESI planteado desde hace décadas (MINEDU, 2008, Motta et al., 2017), dejando muchas veces sin herramientas a las y los docentes, por lo que se ven forzados a trabajar la temática desde su propia experiencia y desde los materiales que considere conveniente, de los cuales todos no estarían apropiados para un tema o para la etapa de desarrollo (Sotomayor, 2022).

Atribuciones de fracaso por acceso a la información de la juventud

En esta línea, el fracaso de las y los docentes (P2 y P3) recae sobre el libre y fácil acceso que tienen las y los adolescentes a fuentes de información sobre sexualidad que, incluso, no están acorde a su etapa de desarrollo. Por este lado, se infiere que la emoción resultante de la atribución causal es frustración, y arroja la expectativa de formación en ESI porque es importante para el buen desempeño docente con sus estudiantes y aportarían a la salud mental de las y los jóvenes. Por este lado, dos citas sobre esta atribución de fracaso:

(...) porque ahora también los tiempos han cambiado, ¿no?, la manera cómo los chicos se desenvuelven es muy diferente de antes. Los chicos ya lo que ven por las redes es diferente a la edad que tienen y esto como que los va despertando a un deseo, a una práctica sexual temprana entre ellos. (P2)

(...) como digo, como reitero que, también obedece al cambio que la juventud experimenta a diario, el estar acorde a eso porque muchas veces ellos hasta tienen más información sobre ese tema que uno, por internet, por lo celulares, por todo lo que abundan actualmente, los medios no. (P3)

Algunos hallazgos revelan que las y los adolescentes cuentan con conocimientos sobre la sexualidad y salud reproductiva y, en su mayoría, dichos conocimientos son similares a los que poseen sus docentes o tutores (Sotomayor, 2022). Así, esta atribución obedece a un locus de causalidad externo porque depende de las y los estudiantes; es inestable debido a los cambios que podrían experimentar las fuentes de la información, proporcionando me mayor o menor cantidad información sobre sexualidad; finalmente, incontrolable, ya que está fuera del campo de acción del profesorado (Weiner, 1986).

Atribuciones de fracaso a limitados recursos educativos

Dos docentes (P5 y P6) reportaron que su fracaso es debido a la falta de material educativo en la IE para trabajar la temática de ESI. En este caso, la emoción resultante de la atribución causal fue es tristeza, ya que las y los entrevistados se ven imposibilitados de trabajar la ESI por ausencia de recursos en sus planteles. Por esta parte, la expectativa decanta en encontrar materiales fuera de lo propuesto por las autoridades, a fin de complementar la información que podrían manejar. A continuación, unas citas textuales:

Además, el material que tenemos es escaso, cómo podríamos trabajar un tema de interés cuando no tienes recursos, es muy complejo eso, en serio, no sé de dónde entonces tendría que sacar tanta información para compartir con mis alumnos. Creo que las autoridades tienen que trabajar en ello urgentemente. (P5)

Creo que ya mencioné que falta material para trabajar este tema en el colegio, es muy poco o hay casi nada, es la verdad, es la situación que se vive en el plantel, no se puede hacer más, entonces cómo trabajar más sobre el tema cuando no hay herramientas, no hay de dónde, a menos que yo lo consiga. (P6)

Motta et al. (2017), en su investigación, encontraron que el 75% de las y los docentes que participaron en el estudio comentaron que uno de los principales retos que enfrentan es la falta de recursos o materiales educativos para la enseñanza de la ESI; además, hallaron también que algunos recursos si alcanzaron a ser distribuidos, pero estos fueron destinados a pocas IE y que, incluso, estos materiales no incluían lineamientos pedagógicos sobre cómo trabajar la temática de ESI. De esta forma, los materiales que pudieran tener las y los profesores para trabajar la ESI serían limitados o escasos en la mayoría de las IE, por lo cual las y los tutores contarían con reducidas herramientas para realizar sus funciones y cumplir los objetivos de su programación para Tutoría, siendo esta una de las principales fuentes que afectaría la eficacia de su rol docente en la ESI.

Atribuciones de fracaso a la baja expectativa de las y los adolescentes sobre la ESI

Un docente (P5) comentó que su fracaso se debe, principalmente, a que sus estudiantes no han pedido trabajar algún tema de la ESI; de manera que mientras no soliciten conocer la temática, entonces no trabajaría sobre la ESI. Se infiere que la emoción resultante para esta atribución causal hace referencia a la confusión, pues el docente no comprende por qué no se ha pedido trabajar la temática de ESI en la hora de tutoría. En este caso, la expectativa se relaciona a prestar atención a los pedidos de las y los estudiantes; así, en cuento

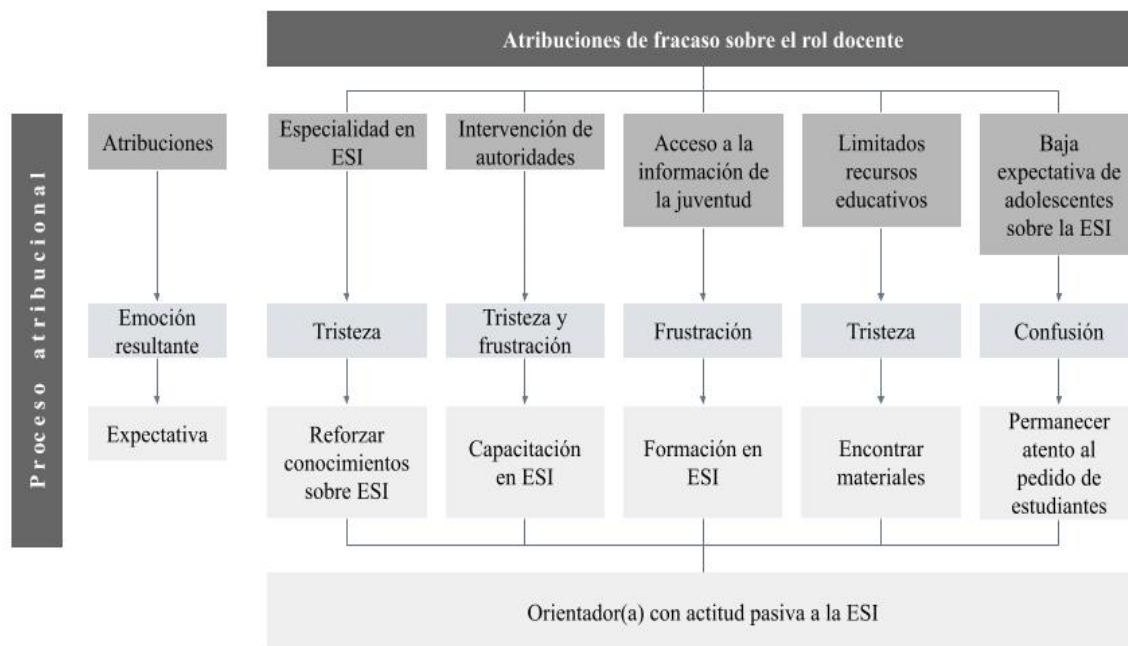
se requiera hablar de algún tema de la ESI, los docentes deberían estar preparados para trabajarlo.

Si bien una atribución de fracaso es que las y los jóvenes no piden trabajar las ESI en las escuelas, encontramos una opinión contradictoria con lo hallado por Pease et al. (2021) pues una de las principales demandas que las y los adolescentes exigen es que se trabaje la ESI en las escuelas, ya que tienen interés en conocer sobre su cuerpo y que el mejor lugar trabajar estos temas es en las escuelas. En ese sentido, un 97% de estudiantes considera que deberían conocer sobre las ITS, VIH y cómo prevenir el embarazo en la adolescencia, ya que consideran que es la ESI es útil para su vida personal y que es un tema de igual importancia a los que se tratan en otras áreas curriculares como Matemática, DPCC, entre otros (Motta et al., 2017).

En resumen, el área temática Atribución de fracaso sobre sus roles presenta las atribuciones de fracaso a la especialidad, a la intervención de autoridades, al acceso a la información de la juventud, a los limitados recursos educativos y la baja expectativa de las y los adolescentes sobre la ESI. En esa línea, se registran emociones resultantes que acompañan a las atribuciones, estas son: tristeza, tristeza y frustración, frustración y, también, confusión. Además, las expectativas de este proceso reflejan el ánimo de reforzar los conocimientos sobre la temática de ESI, capacitarse, formarse, ubicar material acorde a las sesiones y permanecer alertas a los pedidos de las y los estudiantes; con ello, se podría evidenciar la iniciativa de las y los tutores por renovar su compromiso con su rol docente en relación a la ESI (Ver Figura 2)

Figura 2

Proceso atribucional del fracaso docente sobre sus roles



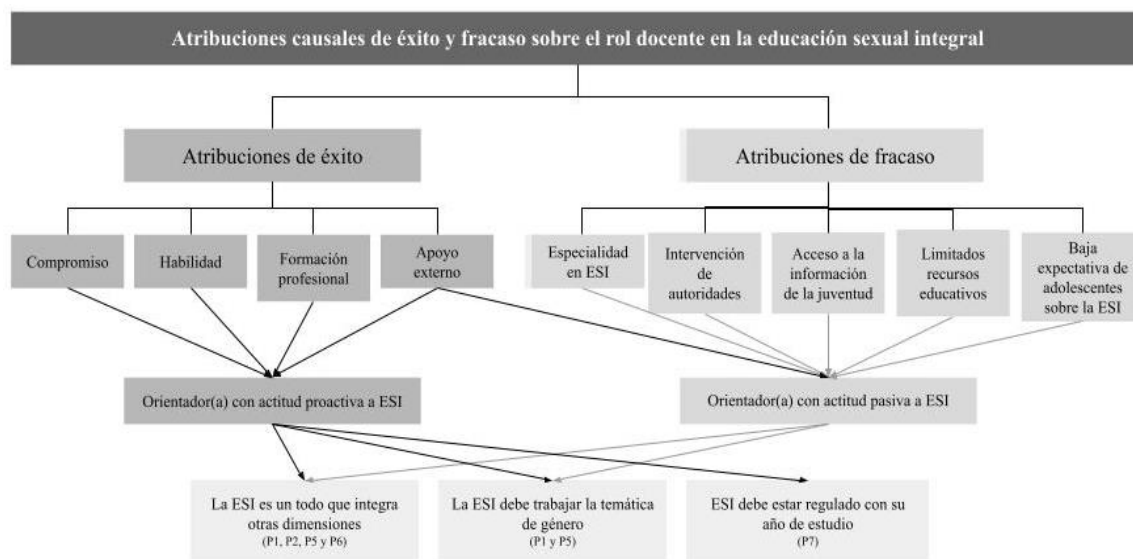
Fuente: Elaboración propia

Entonces, a partir de este estudio se pudo comprender las atribuciones causales de éxito y fracaso sobre el rol docente en la educación sexual integral en docentes de secundaria de educación básica regular de colegios estatales en Lima – Perú. Así, con los resultados obtenidos, se presentan los hallazgos sobre las atribuciones; por un lado, las atribuciones de éxito y; por otro lado, las atribuciones de fracaso. Seguidamente, se ubican las atribuciones de éxito (compromiso, habilidad, formación profesional y apoyo externo) o de fracaso (especialidad en ESI, intervención de autoridades, acceso a la información de la juventud, limitados recursos educativos y baja expectativa de adolescentes sobre la ESI) de acuerdo a los roles encontrados en el estudio; es decir, el rol Orientador(a) con actitud proactiva a ESI y el rol Orientador(a) con actitud pasiva a ESI, donde un hallazgo notable es que estos dos

roles mencionados forman parte de una atribución de éxito, apoyo externo. Por último, se destacan las principales definiciones sobre la ESI que manejan las y los profesores según sus roles docentes (Ver Figura 3).

Figura 3

Representación de las atribuciones de éxito y fracaso sobre el rol docente en la ESI



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, de acuerdo a los hallazgos encontrados, las principales conclusiones son: en relación a la ESI, la mayoría de las y los docentes entrevistados consideran que están poco capacitados para trabajar la temática de ESI con sus estudiantes; como respuesta para atender a la ESI, ellas y ellos acudirían a sus conocimientos básicos sobre la materia o pedirían ayuda a otros colegas que, probablemente, también tengan bajo conocimiento sobre la temática. Si bien capacitar a las y los docentes en ESI representa una ardua tarea, es de suma importancia

considerarlo, pues las y los adolescentes en formación demandan la enseñanza de ESI en las escuelas.

El material que se tiene en las escuelas para trabajar la ESI es limitado y, en algunos casos, no hay ningún recurso en la I.E, lo cual llevaría a las y los tutores a agenciar su propio material y este podría aún no responder a responder al desarrollo de la competencia sobre la ESI. Incluso, para informarse o gozar de un material en específico podrían recurrir a fuentes no confiables, entre ellas diferentes páginas de la internet, peligrando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las temáticas de la ESI, muchas veces, no están dentro de la programación, sino que éstas son atendidas a partir de situaciones significativas; en otras palabras, en caso surja la presencia de una estudiante embarazada, entonces cada tutor sería responsable de trabajar el tema de embarazo precoz, pero este sería trabajado desde el punto informativo, de transmisión de conocimiento.

En relación a las atribuciones sobre sus roles, el rol de Orientador(a) con actitud proactiva a la ESI registra tendencia hacia las atribuciones de éxito, tales como compromiso, habilidad, formación profesional, y apoyo externo. Ello puede deberse a que las y los docentes son quienes programan y ejecutan sus clases, es probable que ellas y ellos soliciten apoyo para organizar y trabajar la ESI, pero serían ellas y ellos quienes aborden el tema de la clase.

El rol de Orientador(a) con actitud pasiva a la ESI registra tendencia hacia las atribuciones de fracaso, tales como especialidad en ESI, intervención de autoridades, acceso a la información de la juventud, limitados recursos educativos, y baja expectativa de adolescentes sobre la ESI. Ello podría deberse a que las y los docentes están a la espera de la presencia de situaciones significativas para trabajar las temáticas y registran bajo dominio de

conocimientos sobre la ESI, lo cual podría reflejar su bajo interés por insertar esta temática en la programación de su tutoría a pesar que las y los adolescentes no lo pidan.

Una atribución de éxito que comparten los roles docentes hallados en el estudio es apoyo externo. Este éxito podría deberse a que la dirección de esta clase o charla estaría en manos en profesionales de la salud o especialistas en la materia y donde la participación de la o el docente es limitada, pues este apoyo se encargaría de la clase de inicio a fin. Sin embargo, esta atribución podría convertirse en una atribución de fracaso, ya que no al no recibir la visita de los profesionales, se podría no trabajar la temática; además, la gestión de la visita de los aliados estratégicos depende del Coordinador de Tutoría y no propiamente de los esfuerzos de la o el docente.

En relación al proceso de la atribución causal; las atribuciones de éxito sobre los roles (compromiso, habilidad, formación profesional y apoyo externo) donde destaca el rol Orientador(a) con actitud proactiva a la ESI, pero es acompañado también por el rol Orientador(a) con actitud pasiva a la ESI (apoyo externo), reflejan emociones resultantes como orgullo, satisfacción y seguridad, lo que propicia en la o el docente que reitere las acciones que viene realizando para el desarrollo de la temática ESI. Esto a su vez desencadena las expectativas de continuar su capacitación en la ESI, de trabajar en coordinación con el área de Tutoría para recibir apoyo externo y de brindar una formación integral con base en la ESI. Todo ello apuntará a un destacado desempeño de la o el profesor en el cumplimiento de su rol en la IE. En esa línea, también tenemos a las atribuciones de fracaso sobre los roles (especialidad en ESI, intervención de autoridades, acceso a la información de la juventud, limitados recursos educativos y baja expectativa de las y los adolescentes sobre la ESI) que producen en las y los docentes las emociones de tristeza, frustración y confusión, lo cual podría detener sus acciones para trabajar la ESI en las aulas, pues sus iniciativas para abordar

el tema son bajas o los resultados que obtienen de sus acciones trabajando la temática no son favorables; no obstante, a pesar de que las atribuciones de fracaso están ligadas al rol Orientador(a) con actitud pasiva a la ESI, las expectativas del proceso atribucional toma un giro positivo, ya que las y los docentes tienen el ánimo de reforzar conocimientos sobre la ESI, esperan capacitarse en la materia, gustarían de encontrar material adecuado para sus estudiantes y estarían atentos y atentos a los pedidos de sus estudiantes para trabajar una tema en particular de la ESI.

Las principales limitaciones para este estudio recaen en tres: uno, el limitado tiempo de las y los docentes para acceder a una entrevista; dos, la disposición de las y los profesores para acceder a una investigación sobre una temática puesta aún en discusión los últimos años y que corre el riesgo de ser eliminada del Currículo Nacional; tres, el contexto social del momento, pues las y los docentes están concentrados, luego de dos años de confinamiento por la Covid-19, en aprovechar todo el tiempo posible para nivelar a las y los estudiantes y equilibrar los conocimientos, ya que se encuentran cumpliendo una jornada escolar completa.

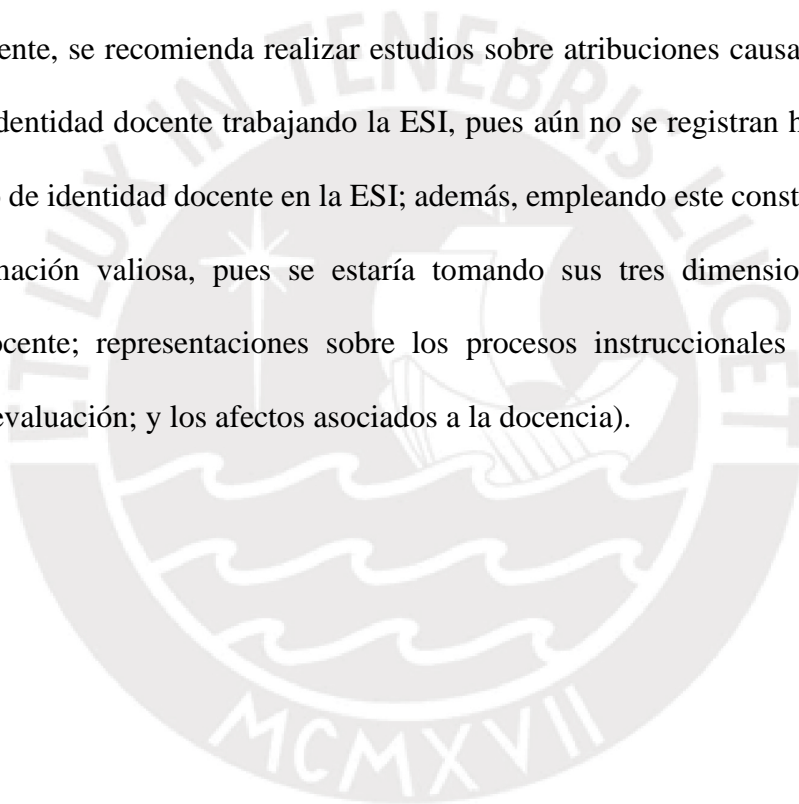
Asimismo, se plantean las siguientes recomendaciones en función de los hallazgos de este estudio. En cuanto la formación docente, se recomienda a las casas de estudio incluir dentro de la malla curricular el estudio de la temática de ESI, podría estar insertada dentro de un curso o ser un curso en sí mismo, pues como detalla la investigación, la o el tutor de un aula puede ser un cualquier profesor(a) responsable del curso de DPCC, Inglés, entre otros. Así, esta materia debería impartirse independientemente de la especialidad elegida por el estudiante de educación.

En cuanto a futuros estudios se sugiere conocer las atribuciones de éxito y fracaso en el ciclo VI de la EBR para hacer un contraste con los hallazgos del presente estudio.

Resultaría interesante conocer las razones de las y los docentes de este ciclo de estudio, pues no hay literatura que se haya trabajado para este paradigma.

También, se sugiere realizar estudios sobre creencias y atribuciones causales de éxito y fracaso sobre el rol docente en la ESI en escuela rurales, pues la mayoría de la literatura encontrada hace referencia a investigaciones de ESI, en su mayoría, sobre zonas urbanas. Sería relevante conocer y comprender cuáles son las razones de las y los docentes de estas escuelas sobre el trabajo de la ESI.

Finalmente, se recomienda realizar estudios sobre atribuciones causales de éxitos y fracaso en la identidad docente trabajando la ESI, pues aún no se registran hallazgos sobre este constructo de identidad docente en la ESI; además, empleando este constructo se podría obtener información valiosa, pues se estaría tomando sus tres dimensiones (identidad profesional docente; representaciones sobre los procesos instruccionales de enseñanza, aprendizaje y evaluación; y los afectos asociados a la docencia).



Referencias

- Barreto, M. (2017). La Identidad. *RedPensar*, 6(1), 1-11.
<https://doi.org/10.31906/redpensar.v6i1.128>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39, 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Bolívar, A., Domingo, J., & Pérez, P. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(1), 106-112
<http://benthamopen.com/contents/pdf/TOSSJ/TOSSJ-7-106.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://10.1191/1478088706qp063oa>
- Buitrago, R., & Cárdenas, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247.
<https://dx.doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Bukor, E. (2014). Exploring teacher identity from a holistic perspective: reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and Teaching: theory and practice*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953818>
- Callata, M., Morales, A., & Arias, W. (2017). Identidad profesional y preferencias profesionales en estudiantes de la escuela profesional de administración de negocios de una universidad privada de Arequipa. *Revista de Investigación en Psicología*, 20(1), 147 - 176. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v20i1.13529>

- Carlyon, T. (2016). Teachers in Schools Transitioning from One-Year Level to Another: What Impact Does This Have on Teachers' Professional Identity?'. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(1), 98-110.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1201045>
- Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity, *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*, 78-89.
<https://doi.org/10.1201/9781315043227-10>
- Crespo, M. (2019). Emociones morales, revelación de la identidad personal y evidencia del corazón. *Quién: revista de filosofía personalista*, 10, 137-152.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7194474>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1160-1172.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.001>
- De la Calle, M., & Méndez, M. (2018). *La influencia familiar en la construcción de la identidad personal. Fundamentos y métodos para la formación permanente de los maestros de Educación Infantil. Análisis y prospectiva en la CAM* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid).
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/49421/1/T40303.pdf>
- De la Torre, C., & Godoy, A (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444-449.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72714240>

Dirección de tutoría y orientación educativa. (2008). *Resolución Directoral, 0180-2008-ED*.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/165665-0180-2008-ed>

Dirección de Tutoría y Orientación Educativa. (2008). *Lineamientos educativos y orientaciones pedagógicas para la educación sexual integral*.

http://bvs.minsa.gob.pe/local/minsa/1283_GOB523.pdf

Dirección de Tutoría y Orientación Educativa. (2013). *Propuesta para la formación de docentes en educación sexual integral*.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5623/Propuesta%20para%20la%20formaci%20de%20docentes%20en%20Educaci%20Sexual%20Integral.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fuentealba, R., & Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios psicológicos*, 40, 257-273.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>

González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la información*. McGraw-Hill Interamericana.

González, M. (2020). Sistemas de Atribución Causal sobre el Fracaso Escolar de Estudiantes y Docentes en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Científica Hallazgos21*, 5(1), 57-70.

<http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21>

González, L. 2012. Cambios en los discursos y prácticas frente a la sexualidad y la educación sexual. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 4: 147-176.

<https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/article/view/4662>

Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. S., & Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú: Análisis y perspectivas de la educación básica*. FORGE.

<http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estado%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf>

Hanna, P., & Mwale, S. (2017). I'm Not with You, Yet, I Am...’ Virtual Face-to-Face Interviews [“No estoy contigo, sin embargo, lo estoy...” Entrevistas virtuales cara a cara], *Collecting qualitative data: A practical guide to textual and virtual techniques*, 256-273. <https://doi.org/10.1017/9781107295094.013>

Hakspiel, M., Velazco, L., Niño, M., Oviedo, C., Aragón, D., & Pineda, L. (2016). Diseño y validación de encuesta sobre motivación de docentes frente a procesos de educación para la sexualidad. *Universidad y Salud*, 18: 46-57. <https://doi.org/10.22267/rus.161801.18>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2021). *Encuesta demográfica y de salud familiar – ENDES 2020*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1795/

Kaulfuss, M., & Boruchovitch, E. (2016). Atribuições causais de professores para o sucesso e o fracasso em ensinar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20, 321-328. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202974>

Leavy, P. (2014). *The Oxford handbook of qualitative research*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199811755.001.0001>

Maguire, M. (2008). ‘End of term’: Teacher identities in a post-work context. *Pedagogy, Culture, and Society*, 16, 43–55. <https://doi.org/10.1080/14681360701877776>

- Ministerio de Educación del Perú. (2003). *Ley general de la educación N°28044*.
http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (2006). *Decreto Supremo, 006-2006-ED*.
<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/decretos/DS-006-2006-ED.php>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo nacional de la educación básica*.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional2016-2.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Lineamientos de educación sexual integral para la educación básica*.
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1931935/RVM%20N%C2%B0%20169-2021-MINEDU.pdf.pdf>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2019). *Política nacional de igualdad de género*.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/305292/ds_008_2019_mimp.pdf
- Ministerio de Salud. (2017). *Documento técnico: Situación de salud de los adolescentes y jóvenes en el Perú*. <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/4143.pdf>
- Mockler, N. (2011). Beyond “What Works”: Understanding Teacher Identity as a Practical and Political Tool. *Teachers and Teaching: Theory and Practice Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>
- Monereo, C., & Badía, A. (2011). *Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza*. Narcea Ediciones
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2011). *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites*. Narcea Ediciones.
- Motta, A., Keogh, S. C., Prada, E., Núñez-Curto, A., Konda, K., Stillman, M., & Cáceres, C. F. (2017). De la normativa a la práctica: La política de educación sexual y su

- implementación en el Perú. *Guttmacher Institute y Centro de Investigación Interdisciplinaria en Sexualidad, Sida y Sociedad*.
https://www.guttmacher.org/sites/default/files/report_pdf/de-la-normativa-a-la-practica-educacion-sexual-peru.pdf
- Mujica, J. (2011). *Violaciones Sexuales en el Perú 2000–2009: Un Informe Sobre el Estado de la Situación*. <https://promsex.org/publicaciones/violaciones-sexuales-en-el-peru-2000-2009-un-informe-sobre-el-estado-de-la-situacion/>
- Nias, J. (1981). Commitment and motivation in primary school teachers. *Educational Review*, 33(3), 181-190. <https://doi.org/10.1080/0013191810330302>
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. <https://www.redalyc.org/pdf/741/74124948006.pdf>
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>
- Organización Panamericana de la Salud. (2018). *Acelerar el progreso hacia la reducción del embarazo en la adolescencia en América Latina y el Caribe*. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/34853/9789275319765_spa.pdf?sequence=1&isAll
- Pease, M., Guillén, H., De La Torre-Bueno, S., Urbano, E., Aranibar, C., y Rengifo, F. (2021). *Ser adolescente en el Perú: aproximaciones a la adolescencia del bicentenario*. Fondo editorial PUCP.
- Pérez, J., y Martínez, J. (2018). Identidad profesional en estudiantes de comunicación. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4(8), 1-15. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/725>

- Pistrang, N., & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods [Variedades de investigación cualitativa: un enfoque pragmático para seleccionar métodos], *APA handbook of research methods in psychology: Volume 2. Research designs: Quantitative, qualitative neuropsychological, and biological*, 5-18. <https://doi.org/10.1037/13620-001>
- Plaza, M. (2015). *Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media*. (Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires). http://digital.bl.fcen.uba.ar/Download/Tesis/Tesis_5871_Plaza.pdf
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). *El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, A. (2018). *Creencias docentes: el enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria*. (Trabajo de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú). <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13039>
- Rodríguez, A., y Pease, M. (2020). Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 12(12), 153–186. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.145>
- Shoemaker, D., & Tobia, P., Personal Identity (October 1, 2019). Oxford Handbook of Moral Psychology, *Forthcoming*. <https://ssrn.com/abstract=3198090>
- Tang, S., & Choi, P. (2011). Satisfied and Dissatisfied Commitment: Teachers in Three Generations. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 44-75. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ936999.pdf>

- Villalobos, A., (2022). Percepción del rol educativo frente a las prácticas sexuales de riesgo adolescente. *Horizonte de la Ciencia*, 12(22), 233-252. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.18.403>
- Weiner, B. (1974). *An attributional interpretation of expectancy-value theory*. In *Cognitive views of human motivation*. Academic Press.
- Weiner, B. (1986). An Attributional Theory of Motivation and Emotion. *Springer Series in Social Psychology*. 18(3), 109-111. <https://doi.org/10.1177/008124638801800307>
- Weiner, B. (1990). History of motivational in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616>
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 17-30. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1273-8_2
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw Hill Education.
- Willig, C., & Stainton-Rogers, W. (2008). *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. SAGE Publications
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935–948. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2005.06.005>

Apéndices



Apéndice A: Consentimiento Informado

Protocolo de Consentimiento Informado para entrevistas para participantes

Estimada/o participante.

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación de tesis conducida por *Walther Carlos Juan Pelezuelos Mendoza*, estudiante de la maestría de *Cognición, Aprendizaje y Desarrollo* de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorado por la docente *Gloria Gutiérrez Villa*. La investigación, denominada “*Atribuciones causales de éxito y fracaso sobre el rol docente en la educación sexual integral*”, tiene como propósito *comprender qué causas atribuyen las y los docentes de Educación Básica Regular, específicamente desde su rol docente, sobre el éxito y fracaso en la enseñanza de la educación sexual integral en el Perú.*

Se le ha contactado a usted en calidad de docente de educación secundaria, específicamente del ciclo VII de la Educación Básica Regular, que comprende del 3er - 5to año. Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará participar en una entrevista (virtual sincrónica) y responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente entre 45 - 60 minutos.

A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación en formato video y audio, o, en todo caso, solo audio. La grabación y las notas de las entrevistas *serán almacenadas únicamente por el investigador en su computadora personal y en la nube por un periodo de cinco años, luego de haber publicado la investigación, y solamente él y su asesora tendrán acceso a la misma empleando una contraseña de seguridad.* Al finalizar este periodo, la información será borrada. Además, su identidad será tratada de manera confidencial, es decir, que en la tesis **no** se hará ninguna

referencia expresa de su nombre y se utilizará un código de identificación; así, se considerará que la presente investigación involucra un riesgo mínimo para usted.

En forma adicional, se solicita autorización para poder utilizar la información recabada en esta investigación para otros fines exclusivamente académicos (otras investigaciones, tesis, artículos científicos, etc.) durante el periodo antes mencionado. Asimismo, 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. Además, el documento final será público a través del repositorio de tesis de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: wpelezuelos@pucp.edu.pe o al número 931135104. 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 confidencial, es decir, que en la tesis **no** se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y el tesista utilizará un código de

identificación. 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 completo del investigador Firma Fecha



Apéndice B: Dictamen del Comité de Ética e Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú

DICTAMEN

Datos del documento:

Número de dictamen:	008-2022-CEI-CCSSHHyAA/PUCP
Título del protocolo:	Atribuciones causales de éxito y fracaso sobre el rol docente en la educación sexual integral
Número de solicitud:	001-2022-CEI-CCSSHHyAA/PUCP

Documentos revisados:

1. Solicitud de evaluación ética dirigida al CEI para Ciencias Sociales, Humanas y Artes
2. Declaración de compromiso con los principios éticos
3. Lista de verificación
4. Protocolo de investigación
5. Protocolo de consentimiento informado para entrevistas a docentes

Dictamen¹:

Aprobado

Fecha de aprobación:

2 de febrero de 2022

¹ **Sin dictamen:** significa que el protocolo de investigación no es lo suficientemente claro. Por ello, el CEI-CCSSHHyAA decide no dictaminar, sino solicitar que el investigador o investigadora a cargo realice una serie de modificaciones para clarificar los objetivos, los procedimientos a seguir o los resultados que se busca obtener.

No aprobado: significa que el protocolo no es aceptable, incluso con modificaciones importantes.

Aprobado condicional: significa que el CEI-CCSSHHyAA solicita modificaciones al protocolo de investigación como condición para su aceptabilidad. Estas modificaciones son denominadas observaciones y son de obligatorio cumplimiento por parte del investigador.

Aprobado: significa que el protocolo de investigación, tal como ha sido presentado, es aceptable y puede llevarse a cabo.

Aprobado con recomendaciones: es un dictamen equivalente al aprobado, solo que el CEI-CCSSHHyAA decide emitir recomendaciones que considera podrían coadyuvar en la ejecución del

proyecto. Las recomendaciones NO son de obligatorio cumplimiento, sino que será el investigador o investigadora quien decida si las lleva a cabo o no.

Sobre el investigador principal:

Nombre completo: Walther Pelezuelos Mendoza
 Institución a la que está adscrito el investigador principal: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

Datos del CEI que ha evaluado el presente proyecto:

CEI para Ciencias Sociales, Humanas y Artes
 Dirección: Av. Universitaria 1801, San Miguel (aulas móviles B)
 Teléfono: 6262000 anexo 2246
 Correo: oetiic.secretariatecnica@pucp.edu.pe

Información sobre la constitución y funcionamiento del CEI:

Número de miembros:

El Comité Ejecutivo se encuentra compuesto de 5 miembros elegidos por el Comité Pleno para evaluar proyectos y dictaminar frente a estos. Se logra el quórum con 3 miembros.

Miembros presentes en la toma de decisión:

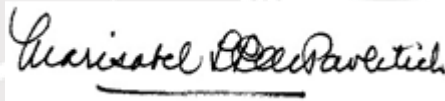
Mg. María Isabel La Rosa Cormack (presidente)
 Mg. Rómulo Franco Temple (vicepresidente)
 Phd. Mario Marcello Pasco Dalla Porta
 Phd. Martín Franz Wieser Rey
 Mg. Marina Virginia Cadenillas Londoña
 Secretario Técnico: Mg. Richard Donal Muñante Gutiérrez

Fechas de las sesiones en las que el proyecto se evaluó:

21/01/2022	Se plantearon observaciones que se enviaron al IP
02/02/2022	El proyecto fue aprobado luego que la Secretaría Técnica verificara que las observaciones emitidas por el CEI-CCSSH y AA fueron levantadas

Información a tener en cuenta:

1. El presente protocolo de investigación solo podrá llevarse a cabo en los términos en los que se ha indicado en el protocolo de investigación y bajo la conducción del investigador principal a partir del día siguiente de contar con la aprobación ética respectiva.
2. Cualquier modificación que desee realizarse al proyecto de investigación evaluado debe ser comunicada a la Secretaría Técnica del CEI-CCSSH y AA vía proceso de enmienda, antes de la realización de la misma.
3. Asimismo, si surgieran eventos adversos serios, reacciones adversas serias o inesperadas, o la necesidad de desviar el protocolo de investigación, el investigador está obligado a reportarlas al CEI-CCSSH y AA.



Mg. María Isabel La Rosa Cormack

Presidenta

Comité de Ética de la Investigación para
Ciencias Sociales, Humanas y Artes

Apéndice C: Guía de entrevista

Fecha:

Hora:

Entrevistada/o:

Entrevistador:

Buen día, estimado profesor/estimada profesora. Comentarle que estamos reunidos en este espacio principalmente para conocer sobre experiencia como docente/tutor de un aula, impartiendo clases y promoviendo la educación sexual integral desde su práctica docente.

En esa línea, es importante mencionar que, previamente a esta entrevista, el protocolo de consentimiento informado ha sido revisado y aceptado por la/el participante, en este caso, usted; también, es preciso indicar que toda la información que comparta en esta entrevista será confidencial, pues este estudio rige bajo los siguientes principios éticos: (i) respeto a las personas, (ii) beneficencia y no maleficencia, (iii) justicia, (iv) integridad científica y (v) responsabilidad.

Apertura:

1. ¿Cuánto tiempo viene ejerciendo la docencia en esta institución?
 - 1.1. ¿Qué cursos enseña actualmente?
2. ¿Qué grado y sección se encuentra bajo su tutoría?
3. ¿Qué temáticas aborda en la tutoría?
4. ¿Cómo así ha decidido priorizar estas temáticas en su tutoría?

Sobre el rol docente en la educación sexual integral:

5. ¿Cómo definiría la educación sexual integral?
6. ¿En qué cursos trabaja usted la educación sexual integral?
 - 6.1. ¿En qué otros cursos o espacios trabajaría la educación sexual integral?
7. A partir de su experiencia como tutora/tutor, para usted, ¿qué situación ha sido la más difícil de afrontar con respecto a la educación sexual integral? ¿por qué? ¿qué ocurrió? ¿qué aprendió de eso?

8. ¿Qué rol cumple como docente en la educación sexual integral? Es decir, ¿qué acciones realiza para fomentar la educación sexual integral?

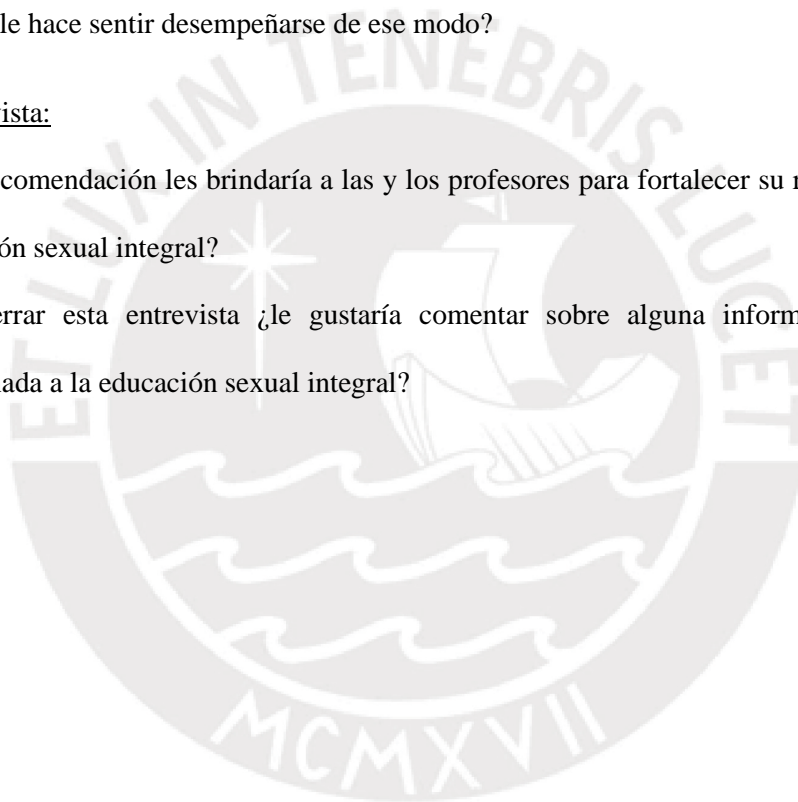
Preguntas atribucionales:

En función de los roles/acciones que ha mencionado:

9. ¿Cómo evalúa el cumplimiento de su rol docente promoviendo la educación sexual integral?
(es posible que se mencione diferentes roles)
10. ¿Por qué razones considera que le ha ido de esa manera?
11. ¿Cómo le hace sentir desempeñarse de ese modo?

Cierre de entrevista:

12. ¿Qué recomendación les brindaría a las y los profesores para fortalecer su rol docente en la educación sexual integral?
13. Para cerrar esta entrevista ¿le gustaría comentar sobre alguna información adicional relacionada a la educación sexual integral?



Apéndice D: Resultado del proceso de categorización y macrocategorización de los temas

Tabla D1

Códigos, categorías y macrocategorización de las atribuciones causales de éxito

Código	Categorización de los temas	Macrocategorización de los temas	Emoción resultante	Expectativa
Conocimientos sobre la temática	Vocación docente	Compromiso	Orgullo	Seguir trabajando la ESI
	Conocimientos adquiridos	Formación profesional	Satisfacción	Formación integral con base en ESI
Reflexión sobre temas de tutoría	Cualidades personales	Habilidad	Seguridad	Continuar capacitación en ESI
Aliados claves fuera de la I.E.	Aliados estratégicos	Apoyo externo	Satisfacción	Espera la gestión de Coordinación

Tabla D2

Códigos, categorías y macrocategorización de las atribuciones causales de fracaso

Código	Categorización de los temas	Macro categorización de los temas	Emoción resultante	Expectativa
Especialista	Experiencia profesional	Especialidad en ESI	Tristeza	Reforzar conocimientos sobre ESI
Ausencia de personal capacitado	Conocimientos adquiridos	Intervención de autoridades	Tristeza y frustración	Capacitación en ESI
Acceso a redes sociales	Acceso a la información	Acceso a la información de la juventud	Frustración	Formación en ESI
Recursos sobre ESI	Falta de materiales	Limitados recursos educativos	Tristeza	Encontrar materiales
Adolescentes con bajo interés en la ESI	Baja expectativa en el tema	Baja expectativa de adolescentes sobre la ESI	Confusión	Permanecer atento al pedido de estudiantes