

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Concepciones y atribuciones causales de docentes de escuelas
públicas de primaria sobre la retroalimentación
durante la COVID-19

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

Roxana María Rivas Suárez

Asesora:

Gloria Margarita Gutiérrez Villa

Lima, 2022

Informe de Similitud

Yo, Gloria Gutiérrez Villa, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis de investigación titulada *Concepciones y atribuciones causales de docentes de escuelas públicas de primaria sobre la retroalimentación durante la COVID-19*, de la autora Roxana María Rivas Suárez, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 15%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 24/01/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, 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, 31 de enero del 2023

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

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a Julio, mi esposo y a mis hijos. Julio creyó en mí y me animó a hacer una maestría teniendo en cuenta el reto que esto significa para nosotros como familia. Él ha estado conmigo durante todo el proceso como un apoyo constante y animándome a seguir en los momentos más difíciles y celebrando las pequeñas victorias en este largo camino. Matías se sentaba a mi lado escuchando las clases mientras dibujaba para pasar un rato juntos antes de irse a dormir, dándome fuerzas y amor todos los días. Gracias a Camila que me ha sabido acompañar siendo una bebé maravillosa que me iluminó con su sonrisa infinita antes de cada clase.

En segundo lugar, agradezco a mis padres y hermanos que han sido un apoyo incondicional desde en empecé a estudiar; gracias por cuidar con infinito amor y dedicación a mis hijos para que yo pueda enfocarme en mis estudios.

En tercer lugar, expreso mi profundo agradecimiento a mi asesora de tesis Gloria Gutiérrez quien supo guiarme desde el inicio y darme la confianza que necesitaba para seguir adelante con mi idea de investigación y ampliarla para hacerla más potente y rigurosa.

Asimismo, agradezco a mis profesores Frank Villegas y María Paula Acha, que me apoyaron y se interesaron por mi tema de investigación, dándome consejos y retroalimentación específica que me sirvieron para enriquecerla.

Finalmente, quiero agradecer a mis amigos Jorge, Liliana, Yericca y Rumi con quienes pude contar para tener fuerzas y recobrar las ganas de seguir estudiando; con quienes tuvimos horas de conversaciones interesantísimas luego de clases que se convertían en reflexiones profundas y también en momentos divertidos que hicieron de este proceso algo inolvidable.

RESUMEN

La presente investigación tiene como finalidad comprender las atribuciones de éxito y fracaso de los docentes sobre sus prácticas de retroalimentación a estudiantes del nivel de primaria en instituciones públicas de diferentes provincias del Perú durante la enseñanza a distancia por COVID-19; para ello, se entrevistó a siete docentes, todos ellos con más de diez años de experiencia en el aula.

Los hallazgos revelan que los docentes atribuyen el éxito al brindar retroalimentación a factores externos y fuera de su locus de control como es el apoyo de los padres; y a factores internos como la calidad de la relación que el docente establece con el estudiante. De otro lado, los docentes atribuyen el fracaso al brindar retroalimentación a aspectos externos como es el poco apoyo de los padres y el escaso acceso a tecnología por parte de ellos y de los estudiantes. Este proceso de reflexión sobre sus prácticas pedagógicas conlleva a sentir emociones de frustración, por un lado, al no poder brindar retroalimentación como los docentes quisieran hacerlo. Sin embargo, los docentes hacen uso de recursos diversos para llegar a los estudiantes y como producto de este esfuerzo sienten satisfacción de poder brindar una retroalimentación de acuerdo con sus expectativas

Palabras clave: Retroalimentación, concepciones, evaluación formativa, atribuciones causales.

ABSTRACT

The following study has the objective to understand the causal attributions of success and failure of the feedback methods teachers use with primary level students within public institutions in different provinces of Peru during the COVID 19 curfew where virtual and remote teaching were used, a total of seven teachers were interviewed, all of them with more than ten years of professional experience within the classroom.

The results reveal that teachers attribute success of their student performance to the feedback provided around external factors like parent's support, and internal factors like the quality of relationship they have with their student. On the other side, most of the teachers consider that failure is a consequence of student's performance when feedback is not provided to external factors like parents and the lack of access to technology from them and the students.

The reflection process around their pedagogical practices translates into a sense of frustration on teachers, since teachers are not allowed to provide the feedback, they would like. However, teachers are resourceful and try to use several alternatives to reach out to students and therefore that initial frustration is compensated in the new context given by the COVID 19 pandemic.

Keywords: Feedback, conception, formative evaluation, causal attribution.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. MÉTODO.....	26
1.1. Participantes.....	26
1.2. Técnica de Recolección de Información.....	28
1.3. Procedimiento	29
1.4. Análisis de información	30
CAPÍTULO II. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	33
2.1. Tema 1: Concepciones docentes sobre retroalimentación.....	33
2.1.1. Retroalimentación como hacer preguntas orientadas a identificar el error para trabajar en ello.....	33
2.1.2. Retroalimentación uno a uno a partir de evidencias enviadas por los estudiantes	36
2.1.3. Retroalimentación como un repaso.....	37
2.2. Tema 2: Atribuciones de éxito y fracaso, y emociones resultantes al brindar retroalimentación	40
2.2.1. Atribuciones de fracaso al dar retroalimentación	40
2.2.2. Atribuciones de éxito al dar retroalimentación.....	49
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63
APÉNDICES	

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se enmarca en el enfoque constructivista; por ello, es necesario ahondar en aspectos que se interrelacionan entre sí para influir en la retroalimentación que los docentes brindan a los estudiantes. Uno de estos factores es el Currículo Nacional.

El Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) es el documento que guía los procesos de enseñanza y aprendizaje durante toda la Educación Básica Regular. Este documento ha ido cambiando con el objetivo de mejorar la experiencia de enseñanza y aprendizaje que se brinda a los estudiantes a nivel nacional. Para Tapia y Cueto (2017), citados por Guerrero (2018), estos cambios se vienen gestando desde el 2010 hasta concluir en el documento utilizado actualmente desde el 2016 y llevado a la práctica desde el 2017.

Estos cambios no se dan de una forma arbitraria, sino que responden a exigencias internacionales sobre qué se debería esperar de un estudiante luego de haber concluido la Educación Básica Regular (Reimers, 2020), ya que dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015) se considera que los estudiantes egresados de una educación básica deben tener las competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad con una mentalidad crítica, como una persona que conoce su contexto, su historia y es capaz de proponer cambios para el beneficio de su comunidad, entre otros (Guerrero, 2018). Teniendo en cuenta ello, se propone trabajar sobre la base de competencias y con una mirada socioconstructivista del aprendizaje (Ministerio de Educación [Minedu], 2016).

En este escenario es importante comprender que el proceso de aprendizaje históricamente se ha visto influenciado por tendencias filosóficas, científicas e históricas, que orientan las prácticas educativas. Es así como el constructivismo viene a tomar protagonismo en los últimos años para explicar cómo se da el aprendizaje y también responder qué rol tiene la persona que

aprende (Ertmer, 2013), delineando el trayecto a seguir en las prácticas educativas. Sin embargo, a pesar de todos los cambios y reformas que se han dado a lo largo de los años, algunos aspectos de una educación transmisionista siguen vigentes en las aulas bajo una mirada tradicional de la educación en la que los estudiantes repiten o reproducen ejercicios sin mayor significado para ellos y sin mayor posibilidad de desarrollar una mentalidad crítica (Eguren et al., 2019).

Dicho ello, tener un CNEB que se guía por un enfoque constructivista implica una serie de cambios en la forma de comprender la experiencia de aprendizaje, así como en las prácticas pedagógicas en todos los niveles de enseñanza, ya que, para el constructivismo, el estudiante construye el aprendizaje en lugar de adquirirlo. Para este enfoque, el conocimiento no nace con el estudiante, tampoco es dado por la escuela, sino que el sujeto lo construye en interacción con el medio físico y social, que sería la escuela, los docentes, compañeros de aula, etc. (Becker, 2009; Ültanir, 2012). Por lo tanto, la dinámica cambia por la propuesta de un estudiante activo durante todo el proceso de aprendizaje, siendo el protagonista (Núñez et al., 2006). El estudiante crea significados a través de su propia experiencia (Ertmer y Newby, 2013) y es el docente quien tiene la responsabilidad de retarlo y acompañarlo en este proceso para el logro de los objetivos trazados y su nivel de desarrollo (Minedu, 2016; Núñez et al., 2006).

Por todo ello, se puede comprender que los aportes del constructivismo suponen una serie de retos para la educación básica en el Perú. Ya sea un cambio de mentalidad de las personas encargadas de llevar a cabo los cambios en los documentos que guían la educación como en el CNEB (2016), así como de los docentes, quienes son los que llevan la teoría a la práctica durante la experiencia de enseñanza y aprendizaje. Todo ello, considerando que el Perú tiene una brecha educativa muy alta debido a diversas razones, entre ellas, la deficiencia en la aplicación de las políticas o políticas educativas que no responden a las necesidades reales y diversas del país por

las cuales los estudiantes no pueden acceder a una educación de calidad (Sánchez, 2014). Como se mencionó anteriormente, para lograr una educación de calidad, el constructivismo ofrece una mirada amplia y pone al estudiante como protagonista de este proceso, dentro del cual el docente lo acompaña y lo guía (Delval, 2016; Laveault, 2016; Ordóñez, 2020), comprendiendo el contexto en el que el estudiante se desenvuelve (Velásquez, 2019).

El proceso de enseñanza y aprendizaje formal está enmarcado en una exigencia social por la cual los estudiantes tienen que responder a ciertos estándares que permitan certificar el cumplimiento de estipulaciones indicadas en el CNEB como documento guía de la educación formal (Ravela, 2015), y, en este escenario, la evaluación es necesaria. Y, a su vez, la evaluación también tiene un carácter formativo de la persona, porque le brinda información pertinente para que pueda mejorar en sus estrategias o en las proyecciones de sus metas, etc., y a ello se refiere la evaluación formativa (Hattie, 2007; Ravela 2015).

Mientras tanto, en la Resolución Viceministerial (RVM) N.º 00094-2020-MINEDU se abordan dos modalidades de evaluación que se ven como complementarias en la formación del estudiante. Una evaluación para el aprendizaje con finalidad formativa, y otra evaluación del aprendizaje con finalidad certificadora. En cuanto a la evaluación formativa, se enfatiza en la importancia de devolver las evaluaciones a los estudiantes (Ravela, 2015) ello entendido como retroalimentación ya que es parte central de la evaluación formativa (RVM N.º 193-2020-MINEDU, 2020). Y respecto a la evaluación certificadora, es decir del aprendizaje, se refiere a determinar si el estudiante ha logrado alcanzar las competencias específicas de acuerdo con el nivel esperado (RVM N.º 193-2020-MINEDU, 2020).

Sin embargo, continúa existiendo una brecha entre los cambios normativos y las prácticas docentes con relación a la evaluación formativa como parte del proceso de aprendizaje. De esta

manera, se puede observar que en las aulas de clases siguen prevaleciendo prácticas de enseñanza tradicional o transmisionista, en las cuales la evaluación se relaciona más con el desarrollo de ejercicios memorísticos (Eguren et al., 2019), preguntas con respuestas cerradas o preguntas de las cuales los docentes tienen una respuesta previamente definida (Gonzales, 2017). Es muy poco frecuente observar análisis o ejercicios que impliquen procesos cognitivos de orden superior como pensamiento crítico, reflexión, entre otros (Ravela, 2015; Reimers, 2020). Ello podría deberse a varios factores, como formación inicial docente, acompañamiento docente, cambios constantes en los documentos reguladores del Estado (Guerrero, 2018) y la influencia de las evaluaciones estandarizadas (Eguren et al., 2019; Reimers, 2020). Respecto a las evaluaciones estandarizadas, se ha observado que tienen un impacto directo en la forma en que los docentes han empezado a diseñar las evaluaciones a los estudiantes, replicando las evaluaciones tipo ECE, con una orientación sumativa y estandarizada que deja poco espacio para la evaluación formativa y para atender las diversas necesidades de los estudiantes (León, 2017).

Pese a ello, los resultados en las evaluaciones estandarizadas evidencian que los logros siguen siendo deficientes (Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación [UMC], 2020), así como las prácticas de enseñanza basadas en el transmisionismo o educación tradicional (Gonzales, 2017). Es decir que los estudiantes de educación primaria en escuelas públicas del Perú tienen poco acceso a una educación de calidad que les brinde las herramientas para poder tomar decisiones sobre sus propios procesos de aprendizaje (Roces, 2002) y con ello cumplir sus metas académicas y personales (Unesco, 2020).

Esta problemática podría obedecer a diferentes causas, entre ellas el cambio constante de políticas educativas y del CNEB (Gonzales, 2017), acompañamiento docente descontextualizado y poco sostenido en el tiempo (Unesco, 2019a), visión sesgada para medir los logros de

aprendizaje a partir de las pruebas estandarizadas (Gonzales, 2017) y una formación docente de corte transmisionista (Piscoya, 2004).

Los cambios constantes en el CNEB generan confusión en los docentes (Gonzales, 2017) porque no hay tiempo ni recursos para una comprensión epistemológica de los constructos teórico-prácticos (O'Donnell, 2012) que son la base del CNEB (Minedu, 2016)¹ y las reformas no logran implementarse en su totalidad. A pesar de que se han venido implementando distintas estrategias para tratar de subsanar estas brechas. Sin embargo, al no lograr responder a las disímiles necesidades de los docentes a nivel nacional (Díaz, 2015), ni ser sostenido en el tiempo, no logra cambios estructurales en las prácticas pedagógicas (Reimers, 2020).

Otra consecuencia es la falta de alineación que existe en la formación docente inicial, dado que aún prevalecen prácticas de educación tradicional (Eguren et al., 2019) que terminan siendo replicadas por los docentes en su práctica profesional (Piscoya, 2004), de modo que la práctica de retroalimentación como parte de la evaluación formativa está casi ausente en las aulas de educación básica regular (Gonzales, 2017).

Autores como Hattie, (2007), Eguren et al. (2019), Ravela (2015), Reimers (2020), entre otros, se refieren a la importancia del proceso de evaluación formativa en la educación e identifican como parte esencial de este proceso a la retroalimentación (Anijovich, 2020). Inclusive, se puede relacionar el éxito de los estudiantes con el hecho de poder recibir una retroalimentación continua sobre los trabajos entregados. Es más, estudios sugieren que los estudiantes están más motivados cuando reciben retroalimentación por parte de sus profesores (Reeve, 2015).

¹ Enfoque constructivista

Como se mencionó anteriormente, la retroalimentación es la parte central del proceso de evaluación formativa (Brookhart, 2020; Hattie, 2009) porque permite que el estudiante obtenga información basada en evidencias de su propio proceso de aprendizaje (Hattie, 2007). A partir de ello, el estudiante sabe en qué aspectos específicos tiene que trabajar para el logro de sus objetivos académicos (Hattie, 2007; Katz, 2014; Reeve, 2015). Por ello, es necesario que el docente sepa brindar una retroalimentación que, basada en la evidencia de los logros de aprendizaje del estudiante, pueda ayudarle a aclarar dónde se encuentra, hacia dónde va y cómo va a llegar a ello. Es decir, que el estudiante va a trazar un plan a partir de la retroalimentación recibida (Brookhart, 2008; Katz, 2014).

Dicho lo anterior, y para fines de la presente investigación, se define retroalimentación como “la información que provee un agente (el docente, en este caso) con respecto la performance o entendimiento de una persona (estudiante, en este caso) sobre de algo” (Hattie, 2007, p. 81) con el objetivo de impulsar el aprendizaje (Hattie, 2007). Dicho de otro modo, la retroalimentación es la consecuencia de una acción previa de la cual se da información sobre la tarea misma o sobre el proceso con el objetivo de que el estudiante cierre la brecha entre lo que sabe y lo que tiene que saber (Sadler, 1989, citado por Hattie, 2009). Es decir que, en principio, el estudiante debe realizar una tarea o trabajo en forma independiente con los objetivos previamente establecidos y también con los criterios de evaluación claros y transparentes. Luego de ello, el estudiante presenta este producto al docente, quien a partir de ello puede devolver al estudiante sus observaciones y recomendaciones; finalmente, el estudiante estaría en la posibilidad de elegir qué acciones tomar para mejorar su proceso de aprendizaje (Anijovich, 2020; Núñez et al., 2006).

Otro aspecto relevante de la retroalimentación es que brinda “información con la cual se puede confirmar, agregar, reescribir, modificar, reestructurar información en la memoria, ya sea que la información sea de conocimiento, conocimiento metacognitivo, creencias sobre sí mismo o la tarea, o estrategias cognitivas” (Winnie y Butler, citados por Hattie, 2007, p. 82), esto refleja la trascendencia de esta acción como un proceso que va a tener repercusiones positivas o negativas en el estudiante. Asimismo, Butler y Nisa (1986), citados por Brookhart (2008), hacen un estudio sobre el impacto de la retroalimentación en contraste con las calificaciones en estudiantes; el resultado de este estudio fue que los estudiantes que recibieron notas escritas por sus docentes tuvieron mejores resultados que aquellos que recibieron solamente calificaciones.

Ello resalta la relevancia de dar retroalimentación en el contexto y momento pertinentes; y del mismo modo, evidencia el rol activo del estudiante dentro del proceso de aprendizaje como el sujeto que construye su conocimiento a partir de estímulos de diversa índole y del contexto en el que se encuentra (Núñez et al., 2006; Winne y Butler, citados por Hattie, 2009).

Por otro lado, la retroalimentación no solo es importante como parte de un proceso de evaluación para el aprendizaje, sino también, porque la retroalimentación tiene repercusiones en el estudiante o persona que la recibe, en niveles afectivo y cognitivo, además de tener un efecto sobre el desarrollo de la tarea misma o en el replanteamiento del objetivo. Por ejemplo, hay estudios (Hattie, 2007; Jabbarov, 2022; Lozano, 2014) que evidencian que recibir una retroalimentación sobre la tarea misma y en el momento oportuno, conduce a la mejora de esta y el logro de objetivos académicos. En cambio, el hacer una tarea y recibir un premio o un castigo como incentivo, no conduce necesariamente al cumplimiento del objetivo académico o personal. Esto demuestra que es más efectivo dar retroalimentación (como un motivador intrínseco) que premiar el logro de una tarea (motivador extrínseco), si lo que se quiere es que la persona se

sienta motivada en el logro de la tarea y a lo largo del proceso (Hattie, 2007; Katz, 2014; Deci, Koester et al., citados por Hattie, 2009; Cameron y Pierce, citados por Hattie, 2009). Asimismo, una buena retroalimentación empodera al estudiante y contribuye al desarrollo de su autonomía, lo cual se busca lograr en el CNEB, a saber: “el estudiante gestiona su aprendizaje de manera autónoma” (Minedu, 2016, p. 33).

La retroalimentación debe permitir al estudiante tomar decisiones pertinentes para el logro de las metas. En segundo lugar, debe brindar herramientas para que el estudiante sea consciente de sus procesos de aprendizaje. En tercer lugar, la retroalimentación debe potenciar el desarrollo del razonamiento del estudiante para que sea consciente de las herramientas que dispone y de los aspectos que necesita desarrollar o para los cuales requiere apoyo como parte del desarrollo de su autonomía. Por ello, promover una retroalimentación que promueva las habilidades del razonamiento toma prioridad en la pedagogía actual (Ricco, 2015).

Adicional a ello la retroalimentación tiene efectos profundos en el estudiante, según la orientación o enfoque que se le dé a este proceso, ya sea que esté enfocada sobre la tarea u objetivo, sobre el proceso, sobre la autorregulación o sobre la persona misma (Brookhart, 2020; Hattie, 2007). Y es indispensable que la persona que brinda la retroalimentación —en este caso, el docente de educación primaria en instituciones educativas públicas— sea consciente sobre en qué nivel está orientando la información, ya que, desde una mirada constructivista, se debería dar la posibilidad para que el estudiante desarrolle estrategias que le permitan construir o reconstruir nuevos aprendizajes, que van a formar, a su vez, la nueva base sobre la cual seguirá construyendo nuevos puentes (Velásquez, 2019). Por ejemplo, brindar retroalimentación solo basada en la persona, podría tener consecuencias negativas en el estudiante porque a la larga, trataría de evitar la tarea para que su *self* no se vea afectado (Hattie, 2009).

Dada la relevancia que tiene la retroalimentación en el proceso de aprendizaje, es necesario ir más allá de la comprensión de los aspectos teóricos que sustentan las bases de las acciones en el aula. El docente es quien brinda retroalimentación y por ello, las acciones de este actor deben ser comprendidas y analizadas, teniendo en cuenta el contexto donde se desarrolla la experiencia de aprendizaje (Lawton, 1980). En este caso, la presente investigación se lleva a cabo durante la pandemia de la COVID-19, lo cual ha afectado las dinámicas de enseñanza aprendizaje.

La pandemia de la COVID-19 ha llevado a los países a tomar decisiones drásticas para frenarla. Una de las mayores áreas afectadas ha sido la educación. En marzo del 2020, las instituciones educativas del Perú no pudieron reiniciar el año escolar. De esta manera, en mayo del 2020, “más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], pp.1, 2020) dejaron de tener clases en forma presencial; y de este grupo, 160 millones estaban en Latino América (Cepal, 2020). Este escenario deja ver y exalta las brechas sociales y económicas de los países, así como su capacidad de respuesta, acentuando las brechas educativas y visibilizando más a los sectores más vulnerables de las sociedades (Burgos, 2020).

Como respuesta a esta situación, el Ministerio de Educación lanzó la iniciativa de Aprendo en Casa, que permitía a los estudiantes a nivel nacional acceder a sesiones de aprendizaje en forma sincrónica y asincrónica usando diferentes canales de comunicación como la radio, televisión e Internet. Sin embargo, a pesar de este esfuerzo, quedó evidenciada la brecha digital que tiene el país. En el informe desarrollado por Unicef, se puede ver que el acceso a Internet tiene que ver con la localización de las instituciones educativas respecto al área geográfica (sector urbano, 80.9 %, sector rural, 40.8 %); así como al tipo de gestión; en el caso

de las instituciones privadas el alcance es del 75.4 %, mientras que, en el caso de las instituciones públicas, 57.9 % (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2021).

Adicional a ello, el Perú, en colaboración con Unesco, Unicef y otras organizaciones peruanas vinculadas a la educación, crearon el capítulo de Coalición para la Educación. Esta iniciativa buscaba reunir a organizaciones y esfuerzos de distintas áreas para fortalecer la implementación de los planes como respuesta a la COVID-19 con la finalidad de proveer de educación de forma equitativa, inclusiva y de calidad. En este sentido, se capacitaron 875 000 personas con herramientas relacionadas a las habilidades socioemocionales, gestión de emociones, entre otros, según informe de la Unesco (2020). Adicional a ello, en el informe de la Unesco (2020) se afirma que “según la última encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje (TALIS) de la OCDE (2019), los docentes de países de América Latina han recibido formación en herramientas de TIC para la enseñanza de educación inicial” (Unesco, 2020, p. 10). Si bien, en este informe no se menciona a Perú, se puede tener una idea general del panorama en la región.

Sin embargo, estudios realizados (Kaplan-Rakowski, 2021; Katz, 2014; Unesco, 2019b) evidencian la necesidad de tener acceso a una experiencia educativa en la presencialidad, ya que los estudiantes, por diversos factores, no responden de la misma forma ante la educación virtual. Con la educación virtual, se ha perdido la posibilidad de interacción entre el estudiante y docente; y la relación entre ambos se limita al acceso que se tenga a tecnología, en consecuencia, el vínculo que se establecía entre ambos ya no se da de la misma forma, aspecto significativo en el compromiso del estudiante y su motivación (Wood, 2017).

Asimismo, la relación entre los padres y los docentes queda debilitada por la ruptura de los espacios de reuniones en los cuales intercambiaban información sobre los hijos (Cepal, 2020;

Huarcaya, 2021). Estas deficiencias visibilizaron las falencias del Estado peruano para responder a estos casos a nivel social, cultural, político y de infraestructura. Además, el poco acceso a la tecnología por parte de los docentes y de los estudiantes ha acrecentado las brechas sociales y educativas en el Perú (Aguilar, 2020).

Otra problemática que ha quedado más visibilizada durante esta pandemia es la compleja realidad en la que trabajan los docentes de instituciones públicas, como el poco acceso a las herramientas básicas para llevar a cabo una enseñanza virtual de calidad. Ello debido al poco conocimiento del manejo de las tecnologías para planificar y brindar sesiones de aprendizaje usando aplicaciones. De otro lado, el acceso a la señal de Internet que permita una conexión adecuada para la búsqueda de información y para tener las sesiones con los estudiantes y, luego de ello, poder tener reuniones con cada uno de los alumnos para brindar retroalimentación oportuna (Zamora, 2021).

Lo mencionado anteriormente revela la difícil situación por la que se ha tenido que atravesar para responder a la emergencia sanitaria debido a la COVID-19. Esto, desde las políticas públicas, hasta las aulas de clases virtuales, escenarios en los cuales los docentes se enfrentaron a sus propias brechas tecnológicas y a las brechas tecnológicas del Estado peruano. Todo ello pone sobre la mesa varios temas importantes: la importancia de la relación entre docente y estudiante; la relevancia de la conectividad y acceso a tecnología, y, también, la capacidad de respuesta del Estado peruano a situaciones de emergencia (Rodríguez, 2020).

Como respuesta a la COVID-19 se debió tomar decisiones rápidas para la implementación de una enseñanza virtual (Sir Daniel, 2020). El Minedu publicó lineamientos en la RVM N.º 00093-2020-MINEDU (2020) para trabajar el acompañamiento a los estudiantes en el aprendizaje virtual. En este documento se menciona la importancia de brindar

retroalimentación a los estudiantes y de enfocarse en una evaluación formativa para el logro de las competencias del CNEB (2016).

No obstante, a pesar de los esfuerzos realizados por el Estado peruano para responder a la COVID-19 de manera eficiente en términos de acceso y calidad educativa, las características socioeconómicas del país han actuado en detrimento de la educación. Para las familias, estudiantes y docentes, esta situación ha venido siendo muy compleja, ya que la educación remota necesita tener acceso a TV, radio o Internet (Miller, 2020; Niños del Milenio, 2020; Unicef, 2020), en este escenario, brindar evaluación formativa y retroalimentación se torna un reto complejo porque requiere un contacto frecuente entre el docente y el estudiante, así como evidencias de los aprendizajes o productos realizados; ello, bajo las limitadas posibilidades de conexión, reduce la posibilidad de una experiencia de aprendizaje significativo.

Se debe tener en cuenta también que la virtualidad como respuesta a la COVID-19, la necesidad de recibir una retroalimentación asertiva y oportuna que considere el aspecto emocional de los estudiantes y el impacto de la retroalimentación en su salud mental, se torna más relevante, debido a que los estudiantes tienen una experiencia educativa en medio de altos niveles de estrés e incertidumbre y posiblemente en ambientes no adecuados para el aprendizaje (Ferdig et al., 2020; Kaplan-Rakowski, 2020); por lo tanto, una visión centrada en la evaluación formativa se hace mucho más necesaria que antes, ya que se está lidiando con niveles altos de estrés en niños en proceso de desarrollo a quienes se les han visto limitadas las posibilidades de socializar (Johnson y Merrick, 2020, citados por Rakowski, 2020) como parte del desarrollo.

Adicional a ello, la desvinculación entre el docente y el estudiante también podría decantar en una sensación de abandono por parte del alumno (Unicef, 2021) ya que la virtualidad no permite una relación cercana y constante entre los dos actores. Estudios han demostrado la

relación estrecha que hay entre estos factores (virtualidad y acompañamiento al estudiante); es decir, que los estudiantes podrían sentirse desmotivados respecto a los estudios ante una falta de acompañamiento constante del docente (Reeve, 2010; Reeve, 2015; Wood, 2017) y ello puede resultar en el fracaso de los logros académicos (Unicef, 2021).

Estas evidencias en torno a la educación virtual y sus implicancias en la experiencia de enseñanza y aprendizaje, conllevar a ahondar sobre cómo están realizando su trabajo los docentes del Perú al brindar retroalimentación. Y para este efecto, las concepciones docentes van a servir para comprender las acciones docentes desde sus perspectivas y vivencias durante la enseñanza virtual como respuesta a la COVID-19.

Las concepciones son constructos que difícilmente pueden modificarse, es importante comprenderlas y analizarlas para tomar acciones que respondan a las necesidades reales de los docentes y los estudiantes, pero inicialmente, para poder comprender a profundidad cómo los docentes explican sus prácticas en el aula (Contreras, 2020).

Las concepciones son un tipo de creencia que trata o intenta conceptualizar las prácticas docentes. Son significados específicos respecto a un fenómeno que median las respuestas que tenemos frente a ese fenómeno y que median la forma en que se ven los acontecimientos de la vida profesional docente; se podría decir que se ve el mundo a través de las concepciones, son como mediadores de percepciones de los eventos. Por ello es lógico pensar que las acciones docentes están mediadas por las concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Pratt, 1992). Entonces, sería pertinente señalar que para comprender las acciones docentes es indispensable tratar de conocer las concepciones sobre sus mismas prácticas de enseñanza, marcadas por su formación profesional y sus experiencias (Contreras, 2020).

Las concepciones docentes son como otras concepciones que “están ancladas en aspectos culturales, sociales, históricos y personales, por ello, la acción del docente está altamente influenciada de sus valores, intenciones” (Pratt, 1992, p. 203), y sobre lo que piensa acerca del aprendizaje, la enseñanza, la evaluación, incluso las expectativas de lo que se enseña; todo ello está mediado por las concepciones docentes (Calderhead, 1987, citado por Pajares, 1992; Pratt, 1992), son como el marco de referencia sobre el cual se actúa (Arbeláez, 2010).

A su vez, el estudio que hace Pratt (1992) revela cinco aspectos sumamente relevantes para la presente investigación. En Primer lugar, se encuentra que los estudiantes llegan a percibir las concepciones docentes mediante todo el accionar, en la misma intensidad que las reglas o estrategias usadas. En segundo lugar, las concepciones docentes enmarcan la cultura del aula con la cual se va a trabajar y ello influye directamente en los estudiantes. En tercer lugar, si bien la cultura ejerce un peso sobre las concepciones, aspectos como hábitos de estudio, también marcan una diferencia. En cuarto lugar, las concepciones docentes son dinámicas; si bien, no son completamente removibles, porque se asientan en concepciones existentes, la experiencia docente puede hacer cambiar las estructuras previas y formar nuevas concepciones. En quinto lugar y sumamente importante, está el rol central que tienen los procesos de evaluación y acompañamiento a los estudiantes en cuanto revelan las concepciones docentes, mejor que otras estrategias de enseñanza (Pratt, 1992). Este autor basa este marco en los aportes de diferentes autores que han trabajado el tema de la educación en la edad adulta (Apps, 1991; Brookfields, 1990; Erickson, 1984; Knox, 1986; Moore; 1986, citados por Pratt, 1992). Este aporte es relevante porque establece una clara relación entre las concepciones docentes y las prácticas.

Asimismo, se establece una diferenciación entre creencias y concepciones, viendo estas segundas un poco ancladas en conceptos aprendidos (memoria semántica), tal vez durante los

estudios de docencia, pero con una clara y necesaria influencia de la práctica docente, así como de carga afectiva. Comprender este aspecto es clave, ya que el modificar las prácticas pedagógicas implica un claro trabajo con las concepciones que tienen los docentes sobre constructos relacionados a la educación y a las prácticas de enseñanza.

Como se mencionó en el párrafo anterior, las concepciones son como definiciones que se basan en el conocimiento, vinculadas con las atribuciones que el docente hace sobre su práctica. Este proceso de atribuir los éxitos o los fracasos a diferentes factores, se denomina atribución causal. Para poder comprender las acciones docentes, es necesario conocer a qué factores, los docentes, atribuyen sus resultados, qué los motiva a seguir trabajando y mejorando sus prácticas. ¿Qué motiva a un docente?, ¿qué hace que esta persona repita la misma acción? (Reeve, 2010).

La teoría de la atribución causal para Reeve (2010), tiene como objetivo explicar la conducta humana desde una mirada de la psicología cultural para comprender los aspectos internos y externos que motivan a las personas a actuar de cierta manera ante situaciones específicas, teniendo muy en cuenta como un factor relevante, el contexto en el que se encuentra la persona, es decir que la conducta humana está influenciada por factores internos y por factores culturales.

Todas las personas tienen evaluaciones sobre el propio desempeño que se puede evaluar como éxito o fracaso ante específicas acciones; estas evaluaciones pueden llegar a tener repercusiones psicológicas en las personas que evalúan sus propias acciones y lo cual deriva en la motivación que va a tener la persona en el futuro (Wiener, 1972, citado por Otzen et al. 2016); en ese caso de las prácticas docentes. Para analizar ello, Weiner (1972) ha identificado cuatro causas que ayudan a interpretar o predecir el resultado de un evento específico. Estas son habilidad, esfuerzo, dificultad en la tarea y suerte. Estas atribuciones causales pueden ser de

carácter interno o externo (Weiner, 1974). La habilidad es de carácter interno y estable; el esfuerzo es interno y variable o inestable; la dificultad de la tarea es estable y externa, y la suerte es externa e inestable.

En la Tabla 1 (Weiner, 1974) se puede apreciar las relaciones entre las variables mencionadas, a modo de resumen y para su mayor comprensión.

Tabla 1

Relaciones entre variables presentes en las atribuciones causales

	Interno	Externo
Estable	Habilidad	Dificultad de la tarea
Inestable	Esfuerzo	Suerte

Las dimensiones causales que ayudan a comprender las atribuciones causales son tres: localización, duración y control. La localización se refiere a la ubicación de la causa que puede ser interna (habilidad) o externa (dificultad de la tarea). La estabilidad tiene que ver con la duración de la causa y puede ser permanente (habilidad) o temporal (esfuerzo). Respecto al control, tiene que ver con la causa como algo que trasciende el control de la persona como la dificultad de un examen o la suerte, o se está dentro del control de la persona como el esfuerzo. Estas dimensiones, ayudan a comprender mejor lo que la persona piensa que es la causa de un resultado específico; lo cual puede o no coincidir con los hechos puntuales, porque se está tratando de un fenómeno subjetivo e individual (Valdiviezo-León, 2020); dicho de otra forma, cada persona puede atribuir el resultado de sus acciones a un factor diferente.

Para llegar a determinar las causas de un resultado exitoso o fallido, las personas han tenido que hacer una tarea cognitiva de reflexión y, en consecuencia, se darán emociones que pueden intervenir en la motivación de las personas (Valdiviezo, 2020) y podrían guiar sus acciones futuras, así como sus expectativas (Zubeldia, 2018). Asimismo, las atribuciones causales tienen una relación directa con el autoconcepto, es decir que, a mayor autoconcepto, mayor atribución causal a factores internos como habilidad o esfuerzo (Asmus, 1986; Legette, 1998; McPherson y McCormick, 2000; Pintrich y Schunk, 1996; Schmidt, 2005; citados por Zubeldia, 2018). Todo ello, recae directamente en las prácticas docentes y en la toma de decisiones futuras en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Weiner, 2007).

Ante ello, es necesario comprender por qué el docente actúa de tal forma durante el proceso de evaluación al estudiante y más, al momento de brindar retroalimentación. Es decir, que el proceso de evaluar y dar retroalimentación también está influenciado por aspectos internos que interfieren positiva o negativamente al momento de actuar. Para Feldman y Blanco (citados por Mujica, 2018, p. 401) “la definición de emoción no es una sola cosa, sino que está representada por múltiples componentes que se reflejan en respuestas fisiológicas, conductuales y subjetivas”. Ello explica la relación que existe entre las percepciones de los docentes sobre sus propias prácticas de retroalimentación y las prácticas en el aula. En este estudio, Mujica (2018) profundiza en la relación que existe entre el conocimiento y reflexión de la práctica docente y las prácticas pedagógicas para comprender por qué la acción de un docente tiene consecuencias directas en las acciones de los estudiantes.

Asimismo, para entender las prácticas docentes, Weiner (2007) da una luz sobre la relación que se establece entre la competencia docente y la motivación desde una mirada intrapersonal e interpersonal. En este sentido, desde una mirada intrapersonal, reflexionar sobre

la propia práctica cuando la tarea puede tener serias consecuencias, lleva al docente a preguntarse: “¿Por qué tuve este resultado?”. En este proceso, surgen las atribuciones causales para explicarse uno mismo estas razones. El punto aquí, para este autor, sería que cuando las experiencias son negativas, la motivación se ve afectada y, por lo tanto, el resultado también. Por ejemplo, si un docente piensa que sus prácticas de retroalimentación no son asertivas, es probable que siga fallando porque podría atribuir estos resultados al *self* (Weiner, 2000). En tal contexto, es necesario mirar el desenvolvimiento docente desde una óptica de la psicología cultural para evitar explicaciones basadas en aseveraciones erróneas sobre la competencia de los docentes.

Por todo lo mencionado anteriormente, se puede ver que existe una necesidad de comprender a profundidad las acciones docentes desde una perspectiva cualitativa, ya que se pretende entender las razones a las cuales los docentes atribuyen los resultados de sus acciones, las cuales son un constructo subjetivo. Por ello, los objetivos de este estudio son, en primer lugar, comprender las atribuciones causales de éxito y fracaso de los docentes sobre sus prácticas de retroalimentación a los estudiantes durante la enseñanza a distancia por la COVID-19. Como objetivos específicos, se busca reconocer las causas con las que los docentes explican su desempeño de éxito o fracaso al brindar retroalimentación durante la enseñanza remota debido a la COVID-19. En segundo lugar, se busca reconocer las emociones resultantes del proceso de atribución causal de los docentes al explicar su desempeño al brindar retroalimentación a sus estudiantes durante la COVID-19. Y, en tercer lugar, se busca reconocer las concepciones sobre retroalimentación, pues ello será importante para comprender las atribuciones de éxito y fracaso de esta práctica pedagógica.

Asimismo, para el logro de los objetivos mencionados, se plantea un diseño fenomenológico temático, el cual permitirá analizar e interpretar las reflexiones de los docentes sobre sus propias experiencias al dar retroalimentación a sus estudiantes.

Finalmente, la presente investigación es relevante porque, en primer lugar, recoge información de docentes que han enseñado a niños de primaria en medio de la pandemia por la COVID-19, acontecimiento que cambió las formas de enseñanza a nivel mundial. En segundo lugar, la información recogida se relaciona a aspectos de la subjetividad de los docentes entrevistados, en especial se ahonda sobre las concepciones docentes en torno a brindar retroalimentación. Esto es relevante porque brindar retroalimentación como parte de una evaluación formativa es un aspecto sobre el cual se ha enfatizado a nivel ministerial con la finalidad de mejorar la experiencia de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, las concepciones docentes permiten ahondar en las atribuciones causales de éxito y fracaso al brindar retroalimentación. Y a partir de estas atribuciones se puede conocer a qué aspectos los docentes confieren el éxito de sus prácticas o el fracaso de estas. A su vez, al reflexionar sobre sus prácticas, los docentes sienten emociones, en este caso asociadas al éxito o al fracaso. Aspecto relevante porque, las emociones están íntimamente ligadas a los aspectos cognitivos. Es decir que si los docentes entrevistados, atribuyen el éxito de sus prácticas a sus propias habilidades, es probable que sientan satisfacción y, por lo tanto, se sientan motivados a seguir realizando las mismas prácticas. Para terminar, todos los aspectos antes descritos, engloban la relevancia de esta investigación, porque a partir de esto, se pueden tomar decisiones más acertadas respecto al acompañamiento docente y sus necesidades.

I. MÉTODO

1.1. Participantes

La selección de los participantes se realizó teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y del acceso (Corbetta, 2007). En primer lugar, en función de los objetivos, todos los docentes debían trabajar en instituciones públicas de primaria y debían enseñar en primaria actualmente. En segundo lugar, por accesibilidad de la investigadora al grupo de participantes, se los contactó inicialmente a la directora de una institución educativa pública (quien no participa en esta investigación como entrevistada) quien refirió a cinco docentes que trabajaban en su institución educativa en Huancayo. Luego, una docente refirió a otra docente que cumplía con los requerimientos en la ciudad de Arequipa. Asimismo, una conocida de la investigadora refirió a una docente de Cajamarca quien accedió a participar y también refirió a otro contacto en Cajamarca para que se llegue a un número planificado para el estudio.

A partir de esto, se procedió a hacer una llamada a cada docente como primer contacto y luego las coordinaciones se dieron por medio del aplicativo *WhatsApp* por mensajes de texto y por llamadas telefónicas. Debido a las condiciones de comunicación y el acceso a tecnología de todos los participantes, todas las coordinaciones se hicieron por estos medios y no por correo electrónico.

Para efectos de la presente investigación se contactó a ocho docentes que actualmente enseñan en diferentes grados de primaria y diferentes tiempos de servicio. La población es autoseleccionada (Corbetta, 2007; Hernández, Fernández y Baptista, 2014) y no hay ningún vínculo entre los participantes y la investigadora. Cabe mencionar que la entrevista de un participante se perdió por aspectos técnicos (la grabación de la entrevista no se pudo volver a

visualizar ni escuchar, por lo tanto, no se pudo hacer la transcripción), por lo que se tomó en cuenta solo siete entrevistas para el análisis.

Con relación al aspecto ético del proceso de investigación, todos los docentes participaron en el estudio de manera voluntaria y brindaron su consentimiento de manera mediante un formulario de Google. En este formulario, se les informó sobre el propósito del estudio, sobre el tiempo de duración y el carácter confidencial de la información brindada durante las entrevistas. Además, se les comunicó que su participación no les causaría ningún perjuicio y que, al finalizar el estudio, se les devolvería los resultados a través de un resumen ejecutivo (ver apéndice A).

Tabla 2

Composición de la muestra de docentes entrevistados

Participantes	Lugar de trabajo	Años de experiencia	Sector	Nivel de enseñanza
P1	Cajamarca	24 años	Público	Primaria
P2	Huancayo	16 años	Público	Primaria
P3	Cajamarca	17 años	Público	Primaria
P4	Arequipa	26 años	Público	Primaria
P5	Huancayo	21 años	Público	Primaria
P6	Huancayo	27 años	Público	Primaria
P7	Huancayo	17 años	Público	Primaria

1.2. Técnica de Recolección de Información

Para la presente investigación se usó entrevistas semiestructuradas para recolectar la información porque es temática y fenomenológica (Corbetta, 2007).

Respecto a los datos básicos de los participantes, se incluyeron preguntas sobre datos generales en la primera parte de la entrevista semi estructurada: nombre del participante, nivel en el que enseña, nombre de la institución educativa y tiempo de años de servicio.

La entrevista se estructuró en tres ejes temáticos: a) conocimiento del contexto de enseñanza, cuyo objetivo fue indagar en la experiencia del docente tanto en relación con sus conocimientos declarativos sobre enseñanza y en la relación de ello con su práctica docente para comprender los retos que afronta en el contexto de enseñanza virtual teniendo en cuenta las deficiencias que afrontaron para responder a la COVID-19. b) Retroalimentación, que tuvo como objetivo reconocer las concepciones sobre retroalimentación y los retos en este contexto de enseñanza virtual. Y c) atribuciones causales de éxito y fracaso al brindar retroalimentación y sus emociones resultantes; cuyo objetivo fue ahondar sobre las atribuciones causales de éxito y fracaso al brindar retroalimentación y las emociones resultantes. Para ello se indagó sobre las experiencias de enseñanza tanto en forma presencial como en forma remota debido a la pandemia de la COVID-19. Adicionalmente, se pidieron ejemplos que puedan aclarar estas atribuciones. Asimismo, se buscó conocer las emociones como resultado de su proceso de reflexión al atribuir éxito o fracaso al brindar retroalimentación.

Todo ello respondió a un enfoque fenomenológico, para lo cual fue necesario incluir información sobre la experiencia de los docentes como base para sus reflexiones al brindar retroalimentación (Corbetta, 2007; Cornejo, 2011).

1.3. Procedimiento

La presente investigación se llevó a cabo en tres fases: inicial, piloto y aplicación. A continuación, se detalla cada una de ellas.

Debido al contexto de emergencia sanitaria por COVID-19 en el que se desarrolla la presente investigación, la relación con todos los participantes fue virtual, por lo cual se usó aplicaciones como *WhatsApp* para coordinar las entrevistas y la recolección de diversos datos. Las entrevistas se realizaron por la aplicación *Zoom* y fueron grabadas para su posterior análisis, con consentimiento de los participantes y en total confidencialidad.

En la fase inicial, se hizo una planificación del número y características de los participantes a partir de los objetivos de la investigación. Asimismo, se realizó una revisión teórica sobre las mejores alternativas para recolectar la información, y se llegó a la conclusión de que la entrevista semiestructurada es la mejor alternativa por el carácter de la investigación. También se hizo la relación de preguntas y repreguntas que se iban a realizar, enfocadas en recabar información a partir de la experiencia de los docentes y de los objetivos de la investigación.

Con la finalidad de tener un proceso riguroso, se envió la guía de entrevista a dos expertos para recibir sus recomendaciones (ver apéndice B). Ambos expertos son docentes de la Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo. Luego de recibir los aportes de ambos expertos se analizó y se corrigieron todos los aspectos mencionados en las recomendaciones, como la relación de la pregunta con respecto al objetivo, el orden de las preguntas, y su pertinencia con la asesora de tesis. A partir de ello, se puede tener la guía para la entrevista (ver apéndice C).

Debido al contexto de emergencia sanitaria por COVID-19 en el que se desarrolla la presente investigación, la relación con todos los participantes fue virtual, por lo cual se usó aplicaciones como *WhatsApp* para coordinar las entrevistas y la recolección de diversos datos. Las entrevistas se realizaron por la aplicación *Zoom* y fueron grabadas para su posterior análisis, con consentimiento de los participantes y en total confidencialidad.

La aplicación de la entrevista se llevó a cabo por *Zoom* en una semana y media, tiempo en el cual se fueron transcribiendo cada una de las entrevistas. Cada entrevista fue grabada para el posterior análisis de las respuestas de cada uno de los participantes bajo el enfoque de análisis temático (Braun y Clarke, 2006), ya que se trata de profundizar en el análisis de las percepciones de los docentes en torno a los temas eje para la investigación señalados anteriormente. Todos los participantes manifestaron que las preguntas fueron claras y que se sintieron escuchados mientras eran entrevistados.

1.4. Análisis de información

La entrevista ha sido analizada bajo la luz del análisis temático inductivo (Braun y Clarke, 2006; Creswell, 2007) de tal forma que se ha seguido las fases rigurosamente desde la familiarización con la data, la transcripción de esta y la constante revisión de la información obtenida en función del tema de investigación. A partir de este análisis se han definido temas para luego definir si están de acuerdo con la data.

Una vez que las entrevistas fueron transcritas, se procedió a revisar cada una en forma minuciosa para el posterior análisis de cada una de estas. Luego, se aisló el objetivo general y los específicos para tenerlos como guía durante todo el análisis de la información.

Luego de ello, se pasaron todos los fragmentos relacionados a los tres ejes temáticos que guían la investigación. Por ejemplo, se copió los fragmentos con relación a las concepciones sobre

la retroalimentación de cada uno de los entrevistados; así como las atribuciones de éxito y fracaso al brindar retroalimentación y sobre las emociones resultantes de este proceso de reflexión. Una vez que los fragmentos fueron organizados según los participantes y los temas en hojas Excel, se procedió a codificarlos y agruparlos según la relación que guardaba cada uno de ellos. Esto permitió que se realice la categorización de esta información. Por ejemplo, se agrupó todas las concepciones sobre retroalimentación, como una relación de preguntas y respuestas entre los estudiantes y el docente; así como la retroalimentación como un proceso individual entre el docente y el estudiante; también como un proceso que se basa en evidencias. Luego de este paso, se encontró aquellas frases comunes a algunos participantes y se les asignó una categoría que comprendiera o englobara a estas respuestas de los entrevistados. Como resultado se encontró que los docentes atribuían gran responsabilidad al rol de los padres en el éxito al dar retroalimentación y más en época de pandemia por el tipo de comunicación que se mantuvo con los estudiantes. Este proceso permitió comprender más a profundidad las atribuciones de éxito y de fracaso de los docentes, ya que ayudó a deslindar ideas previas de la investigadora sobre este tema y enfocarse en las respuestas de los docentes de la forma más objetiva posible, porque se toman en cuenta las respuestas de los docentes sobre cada uno de los temas tratados.

Con la finalidad de obtener un resultado que refleje lo más posible las perspectivas de los participantes, se ha cumplido con los criterios de rigor en cada etapa de esta investigación (Cornejo, 2011). En tal sentido, se ha brindado información veraz a los participantes sobre el uso de sus declaraciones en las entrevistas. Del mismo modo, el análisis de la información obtenida ha seguido un proceso de reflexión sistemática con el fin de evitar que las preconcepciones o ideas previas a la investigación, sobre el tema elegido, puedan incidir en el proceso de recolección de información y análisis de esta (Creswell, 2007).

Por ello, se puede afirmar que para el cumplimiento de los objetivos de esta investigación se ha mantenido la distancia y objetividad durante todo el proceso, lo cual quiere decir que se ha procurado no hacer sobreinterpretaciones o emitir juicios de valor a las declaraciones de los entrevistados.



II. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio es comprender las atribuciones causales de éxito y fracaso de los docentes sobre sus prácticas de retroalimentación a los estudiantes durante la enseñanza a distancia por la COVID-19. Por ello se han organizado los resultados en torno a los tres temas. El primero, sobre las concepciones docentes sobre la retroalimentación; el segundo, acerca de las atribuciones causales de éxito y fracaso al brindar retroalimentación y, finalmente, el tema 3 busca comprender a los docentes a partir de las emociones, el cual se ha integrado a las atribuciones, pues, en conjunto, constituyen el proceso de la atribución causal de identificar una emoción resultante de la causa que explica el resultado obtenido por los docentes.

2.1. Tema 1: Concepciones docentes sobre retroalimentación

Se identificaron 3 concepciones. En la primera, se concibe retroalimentación como hacer preguntas orientadas a identificar el error para trabajar en ello (P1, P6 y P7). La segunda concepción se refiere a una retroalimentación uno a uno a partir de evidencias enviadas con los estudiantes (P4). La tercera como un repaso (P2 y P3). A continuación, se analizarán cada una de ellas.

2.1.1. Retroalimentación como hacer preguntas orientadas a identificar el error para trabajar en ello

Cabe aclarar que, debido a la COVID-9, este diálogo no puede ser en persona, se da por teléfono y no puede durar mucho tiempo porque, como mencionan los docentes, los padres no tienen los recursos para poder pagar muchos minutos en el teléfono móvil.

En la siguiente cita se puede ver cómo el docente concibe la retroalimentación como una actividad de hacer preguntas al estudiante con la finalidad de que el mismo estudiante pueda

encontrar la respuesta correcta a partir de identificar donde está su error. Esta concepción sobre retroalimentación es visible en la narración que hace el docente sobre sus prácticas de enseñanza ya que no se pueden observar las sesiones de aprendizaje, ni las reuniones que tiene el docente en persona con los estudiantes porque durante la pandemia de la COVID-19, esto no estaba permitido. Sin embargo, con la finalidad de aportar más claridad al proceso de análisis de esta concepción. Se cita abajo la narrativa del docente acerca de la retroalimentación y luego se hace otra cita con la práctica del docente al dar retroalimentación. Es así que se observa una concordancia entre la idea que tiene el docente acerca del tema y su práctica. Para el P1, la retroalimentación tiene como finalidad encontrar el error para corregirlo.

P1: [Retroalimentación] es generalmente hacerle ver en donde está fallando para que él justamente se dé cuenta a través de preguntas en este caso, para que el mismo se dé cuenta donde falla y conteste donde está fallando y ayudarlo para que el entienda mejor su actividad a realizar, eso es lo que entiendo como retroalimentación. Ayudar al niño con preguntas para que se dé cuenta en sus fallas.

P1: [...] yo les pregunto si han hecho la actividad y si han tenido alguna dificultad, cuando dicen sí yo les digo a ver que han hecho, ¿dónde tienes dificultad? Sí profe, y yo voy viendo ¿Qué es lo que has hecho? ¿Estará bien o no, porque es lo que sale en el menú? “Sí profe, pero”, y él empieza a pensar..., si lo hubieses hecho de otra manera ¿qué te parece?, entonces a partir de allí empezamos a trabajar y seguir al niño, entonces comenzamos las preguntas para que el niño nos pueda decir la respuesta, porque entonces mejor copia y copia esto, entonces no. Es a través de las preguntas para que el niño se dé cuenta dónde está el error y corregir lo que está fallando.

Asimismo, en la misma cita se puede ver que el docente realiza preguntas de invitan al estudiante a desarrollar procesos metacognitivos, es decir, reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje cuando le pregunta: “¿dónde tienes dificultad? [...] ¿Qué es lo que has hecho” (P1)? El docente no menciona el tipo de preguntas que está realizando al estudiante, ello demuestra

que, para este docente, es importante hacerse preguntas sobre los propios procesos de aprendizaje; en este caso, él guía al estudiante en este proceso metacognitivo.

Luego de ello, el docente menciona las frases que le dice al estudiante para motivarlo.

P1: Obviamente que el niño pueda entender bien, mejor dicho, que parta de él donde está su error o el que pudo haber tenido, el profesor solamente va a guiar para que el estudiante se dé cuenta de esto.

P1: Dar ánimos al estudiante: sigue así, esta perfecto, estás mejorando.

Para el P1, las preguntas forman parte de una diálogo con el estudiante, más que un interrogatorio. Se puede observar en las citas que las preguntas van orientadas a buscar aquellos aspectos en los que el estudiante debe mejorar. Este estilo de brindar retroalimentación podría indicar que el docente evidencia interés en el aprendizaje de los estudiantes porque los conduce a reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje tratando de resaltar los aspectos positivos, cuidando en aspecto emocional del estudiante (Hattie, 2007), y de este modo, motivar al estudiante. En el mismo sentido, la forma de diálogo que sostiene el docente con el estudiante ayuda a estudiante a construir nuevos aprendizajes que le van a servir de base para lo que aprenderá después (Núñez et al., 2006; Ültanir, 2012).

Sin embargo, en las citas anteriores, del participante P1, no se observa que el docente indique o haga referencia al objetivo de aprendizaje de esa actividad: y tampoco indica al estudiante con claridad, qué aspectos tiene que mejorar o lograr para cerrar la brecha entre lo que se ha comprendido y lo que se necesita comprender o aprender (Hattie, 2007), sino más bien, retorna la estudiante comentarios un tanto generales: “Sigue así, esta perfecto, estás mejorando” (P1). Sería interesante que el docente pudiera brindar información clara al estudiante para cerrar la brecha entre lo que comprendido o aprendido y lo que está pendiente. Y, a su vez, fomentar más la independencia del estudiante desde primaria.

2.1.2. Retroalimentación uno a uno a partir de evidencias enviadas por los estudiantes

En la siguiente cita, emergen concepciones docentes sobre una retroalimentación basada en evidencias como punto de partida para el trabajo uno a uno. En este caso específico, las evidencias son virtuales debido al contexto de enseñanza virtual en el que se encuentra este docente. Si bien, la pandemia no permite que estas reuniones sean en persona, la participante P4 hace uso de la tecnología para poder tener este momento en forma oportuna.

P4: Bien, todos los días son las clases virtuales, por lo tanto, todos los días hay evidencias de trabajos realizados. De lunes a viernes.

P4: Allí cuando me envían sus evidencias, me envían por WhatsApp y ahí tenemos un contacto profesora y estudiante, un WhatsApp personal. Entonces sus evidencias las tengo con ellas directamente y comienza la revisión...

A su vez, se puede observar que para esta docente la retroalimentación también incluye escribir un mensaje al estudiante en el que destaca los aspectos positivos del trabajo y luego hace recomendaciones sobre cómo mejorarlo. En este estilo de retroalimentación, el estudiante recibe una indicación clara del docente; el estudiante sabe qué tiene que mejorar y en dónde se encuentra en función de la meta trazada al inicio de la actividad. Ello brinda claridad al estudiante y fomenta su independencia (Hattie, 2007).

P4: ...al finalizar la revisión les pongo una notita, como por ejemplo “Muy bien, cumpliste con tu actividad” o “Visto bueno, todo está correcto” o si no, “Muy bien, cumpliste con tu actividad, pero tienes que mejorar en la formulación de tus respuestas, fundamentarlas...”. En ese mismo momento que yo le coloco su nota le doy a comprender a la niña que si la niña ha alcanzado o no la meta que nos colocamos al comienzo de la actividad.

Como se observa en la cita anterior, para la docente, la concepción de una retroalimentación implica dejar una “notita” refiriéndose a los mensajes que escribe en los trabajos de las estudiantes. Sin embargo, luego menciona que en ese mismo momento coloca “su nota” para dejar claridad si se cumplió o no con la meta de la actividad. Respecto a este aspecto, no se hace más comentarios; por lo cual se puede interpretar que posiblemente destine una calificación numérica como parte de lo que ella concibe como retroalimentación dentro de la evaluación formativa, teniendo en cuenta que los estudiantes serán promovidos de año en todos los casos (RVM N.º 193-2020-MINEDU, 2020).

Por otro lado, la cita posterior vuelve a reflejar la concepción que tiene la docente sobre una retroalimentación basada en las evidencias enviadas por las estudiantes y, al mismo tiempo, se puede ver que las acciones de la P4 guardan relación con sus ideas de brindar una retroalimentación oportuna a las estudiantes cuando menciona: “desde que van llegando (las evidencias), yo voy revisando”.

P4: Pues mientras más temprano ellas sean puntuales enviando sus tareas, pues ellas pueden enviar sus evidencias hasta las 4 de la tarde, les hemos puesto un tiempo y así ellas tienen para aprovechar su tiempo, sus horas, que tengan tarde libre. Bueno, hasta las 4 recibimos las evidencias y desde que van llegando yo voy revisando y viendo quien las hizo y me doy cuenta quien las hizo bien, regular o quien tiene problemitas y eso allí justamente debemos seleccionar a la niña que necesita retroalimentación para poder hacerle su llamadita, para avisarle y poder asegurar que la niña pueda comprender la sesión y pueda corregir su tarea y comprender sus evidencias.

2.1.3. Retroalimentación como un repaso

La siguiente cita de las participantes P2 y P3 refleja una concepción de retroalimentación como un repaso de lo que se ha trabajado en la sesión de aprendizaje asincrónica debido a la COVID-19. En el caso de la P3, la docente manifiesta que para ella la retroalimentación es:

P3: Bueno la retroalimentación es un repaso de la actividad para que el niño comprenda si ha tenido dificultades, para que comprenda mucho mejor con una explicación breve, pero también para despejar las dudas del niño

P3: [...] le pregunto y ya lo has hecho en tu cuadernito y me dice “si profesora” y como lo has hecho?, y los números lo hace al revés. Pero no hija ahí es para que dibujes y profe así yo hice los números y están bien y yo le digo: no hijita vamos a volver a hacerlo entonces contemos de nuevo y me cuenta con sus piedras y le digo: vuelve a dibujar esas piedritas. Así como hemos quedado para que sea constante, si son 100, dibujas 100. Debemos ser constantes porque a veces no entienden a la primera, haciendo esto hasta que nos entiendan. A veces que ya si no nos contestan o no nos entienden ya el lunes tenemos que hacer vuelta de nuevo la retroalimentación.

Como se puede leer en las citas anteriores, la idea que tiene la docente sobre retroalimentación como un repaso de lo trabajado, se observa en sus acciones al dar retroalimentación a la estudiante. Al finalizar la parte de la narración de sus acciones al dar retroalimentación, la docente afirma que, si no se aprendió, el lunes tiene que volver a hacer la retroalimentación, es decir, el repaso.

En el caso de la P3, envía los materiales antes de la sesión para que los estudiantes los tengan a la mano y puedan trabajar los ejercicios en casa. Luego de ello, la docente llama a los niños por teléfono y les hace preguntas para verificar si, en efecto, ellos han trabajado o si alguien en casa les hizo la tarea. Este seguimiento es complejo, como comenta la docente, por la edad de los niños que recién están en primero de básica. Sin embargo, la docente brinda retroalimentación a los estudiantes por teléfono o, cuando se puede, en persona. Asimismo, se puede extraer de la cita, que la docente ve retroalimentación como una práctica de repetir lo que se ha trabajado si es evidente que es estudiante no ha comprendido.

P3: Bueno, los lunes que son los días que subimos, recogiendo ya el material y después de haberlos llamado pues ya vamos y ellos vienen, bueno no vienen todos a la misma vez, de uno en uno, conforme vienen vamos explicando que fue lo que no entendió o lo que nosotros nos dimos cuenta a través de lo que no entendió o damos una retroalimentación ya directa.

P3: [...] pero ya en la llamada el niño no sabe qué hacer entonces nos damos cuenta de que tuvo una ayudita. Entonces ahí damos la explicación y le decimos “mira hijo acá está muy bien, pero mira...” conversamos con el niño.

De la siguiente cita, emerge la concepción de retroalimentación como un repaso ya que luego de que la docente verifica que el niño no ha comprendido bien lo que se trabajó en la sesión, es ella (la docente) quien vuelve a explicar el niño y a hacer el ejercicio de contar las piedritas junto con el estudiante hasta que este comprenda. También, se observa que la docente deja clara la expectativa de aprendizaje del estudiante cuando le dice que tiene que dibujar 100 si hay 100 piedritas. Es interesante en esta cita observar que la docente no queda satisfecha con solo preguntar: “¿cómo vas con los números?” sino que vuelve a preguntar: ¿Y cómo lo has hecho? (P3). Ello refleja que, para la docente, la retroalimentación va más allá de repetir los contenidos, es parte de un proceso de verificación de los aprendizajes y volver a enseñar para que el estudiante aprenda.

P3: por ejemplo, tengo un niño que yo le digo que va a cuidar a sus ovejitas casi todo el día prácticamente, este niño tenía que hacerlo con ayuda de la hermana. La hermana pues estaba en quinto grado de primaria y la niña pues ese día estábamos con el niño conversando en la sesión como tenía que resolver ¿no? el niño aparentemente si me entendió y su hermanita me dijo “ya profesora, ya lo vamos a hacer” y el niño lo había hecho (era de números) tenía que contar y colocar los números, era algo sencillo pero el niño debía contar con la semilla y después que lo cuenta, que dibuje las semillitas en el cuaderno de trabajo y la hermana pues yo creí que él había hecho el número de frente, pues, en primer grado debemos recién ir con el material concreto antes de ir con el número (Se escucha mal) y la hermana lo había hecho de frente y otro día lo

llamo y le digo “¿cómo vas con los números?” porque tenía que ir contando el niño, él me contaba muy bien y le pregunto y ya lo has hecho en tu cuadernito y me dice “si profesora” y como lo has hecho y los números lo hace al revés, pero no hijo ahí es para que dibujes y profe así yo hice los números y están bien y yo le digo no hijito vamos a volver a hacerlo entonces contemos de nuevo y me cuenta con sus piedras y le digo vuelve a dibujar esas piedritas así como hemos quedado para que sea constante, si son 100, dibujas 100.

2.2. Tema 2: Atribuciones de éxito y fracaso, y emociones resultantes al brindar retroalimentación

El presente análisis se va a realizar siguiendo el orden en que fueron narrados los acontecimientos por los participantes. En un primer momento, cuando inició la pandemia, la educación pasó de la presencialidad a la virtualidad sin capacitación a los docentes y sin los recursos tecnológicos idóneos para brindar una experiencia de enseñanza y aprendizaje exitosa en la educación pública del Perú. Ante este escenario, los docentes se vieron desprovistos de herramientas, tanto ellos como los estudiantes. En un segundo momento, los docentes hacen uso de diferentes recursos para poder lograr los objetivos de aprendizaje. Por tal motivo, primero se van a analizar las atribuciones causales de fracaso y sus respectivas emociones; y, en segundo lugar, las atribuciones causales de éxito y sus respectivas emociones.

2.2.1. Atribuciones de fracaso al dar retroalimentación

Atribución de fracaso al dar retroalimentación por el restringido acceso a la tecnología

Los participantes P1, P4, P5, P6 y P7 atribuyen el fracaso al restringido acceso a tecnología, un obstáculo bastante recurrente en el proceso de enseñanza durante la COVID-19 que revela la gran brecha digital. Dado que la mayoría de los estudiantes no tienen acceso a Internet, por un lado y, por otro lado, algunos participantes tuvieron que hacer frente a sus

brechas digitales para poder dar las sesiones de aprendizaje y para brindar retroalimentación oportuna.

En la siguiente cita, el P1 menciona que el restringido acceso a internet es un problema para poder llegar a los niños. Hay niños cuyos padres no tienen datos en sus teléfonos y eso hace muy complejo el proceso de enseñanza y dificulta poder brindar retroalimentación oportuna.

Para el docente.

P1: [...] hay decadencia, ¿en qué sentido, no hay acceso a Internet, lo que justamente hace un problema para estos dos años en la pandemia, que nos ha dado un golpe muy fuerte ¿no?, ¿cómo vamos a trabajar con los niños? Es muy complicado trabajar y hasta la fecha hay niños que tienen padres que no tienen ni un celular de segunda para poder comunicarnos con ellos, datos no tienen, nos han llegado *tablets*, pero sin datos, por ejemplo.

Como resultado de la reflexión sobre la causa de su fracaso, el P1 siente frustración porque no puede dar retroalimentación como él quisiera, y no logra que los estudiantes logren sus objetivos de aprendizaje, lo cual se puede ver en la siguiente cita.

P1: obviamente cuando no logramos lo que queremos nos sentimos también frustrados. ¿Qué más podemos hacer para ayudar a esos niños, para poder superar estos problemas?

La mayoría de los padres no cuenta con acceso a Internet, entonces, los niños tienen que conversar con el docente por teléfono y cuidando el uso del crédito y de los datos del celular. Así también, la virtualidad desvirtúa los procesos de aprendizaje de los estudiantes, como expone P1 en la cita anterior. Del mismo modo, el participante P4 manifiesta que la causa de su fracaso al dar retroalimentación es el poco acceso a las computadoras debido a la situación económica de los estudiantes.

P4: [...] es casi imposible llegar a todos los niños, porque no tienen acceso a computadoras, de 34 niños, solo 8 tienen una, ...ello dificulta dar retroalimentación.

P4: Por la condición económica de las niñas no podemos trabajar directamente con ellas por otras plataformas como el Zoom o el Meet o el Skype, trabajamos con todas por el WhatsApp, por el celular.

En la siguiente cita, la participante 6 (P6) explica lo complejo que es trabajar en la modalidad a distancia porque el contacto con los estudiantes está mediado por los padres que no tienen acceso a tecnología en forma continua y la consecuencia emocional de ello es la impotencia.

P6: Bueno, lo que sentimos es un poco de impotencia por las dificultades que tenemos. A veces quisiéramos hacer más por ellos, pero a veces no se puede en el sentido de que tenemos que nuestro intermediario de acá es el padre de familia y es el que maneja el celular, la PC, etc. [...] Y si fueran los niños yo sé que si tuviesen sus celulares yo sé que inmediatamente ellos estarían respondiendo. Lamentablemente la situación no es así y son niños pequeños que todavía dependen de mamá, papá o algún familiar adulto.

Del testimonio anterior resalta la impotencia de la docente porque ella comenta que la relación con los estudiantes está mediada por los padres, quienes no cuentan con los medios para garantizar una comunicación fluida entre los docentes y los estudiantes. Complementando esto, la misma participante declara, en la cita posterior, una experiencia de retroalimentación y acompañamiento fallidos a un estudiante, con el cual fue casi imposible mantener una comunicación fluida. Quien (el estudiante) finalmente terminó por abandonar los estudios. Ante ello, la docente se siente frustrada porque no logra brindar la retroalimentación que ella considera que debe darse y, en segundo lugar, no logra comprender qué sucede con los padres de familia.

P6: Sí. Mira yo tuve un caso de ahora del trabajo a distancia que estamos teniendo, donde había un niño que no participaba mucho, no ingresaba a las videollamadas, se le llamaba y no contestaba y entonces yo no

sabía qué hacer ya, hasta que un día le dije a la mamá por favor solo con una llamada ni siquiera quiero una videollamada y el niño me empezó a contar que tenía muchas dificultades en su casa, que su mamá y papá estaban separándose. Entonces la verdad esos temas son un poco más perjudiciales para el niño que el docente y los padres. Ese día por ejemplo no logré mucho con el niño, lo que sí logré fue que confíe en mí y en cómo se sentía, pero no trabajamos del tema. Nos salimos del tema y solo conversé con él para entenderle y apoyarle de otra manera. De decirle “cuentas conmigo, llámame cuando puedas, que tu mami te preste el teléfono para contarme cómo te sientes” y le empecé a decir que de esta forma va a estar leyendo y trabajando porque no tenemos otra forma de comunicarnos. Y luego de un mes casi el niño no se conectó, la mamá definitivamente me elimino del WhatsApp, se salió del grupo. No sé qué problemas tenía, pero perjudicó enormemente a su niño. Eso en cuanto a no era retroalimentación, sino buscar al niño para ver cómo apoyarlo, cómo puedo ayudarlo. La otra frustración que tengo es que muchos padres les llamo y no responden, dos o tres veces los llamo y no responden. Entonces, no sé qué pasa con los papás también.

La participante 7 también atribuye el fracaso a los problemas que le representaron el sorpresivo cambio a la virtualidad y la falta de condiciones necesarias para una óptima enseñanza.

P7: Yo realmente miss creo que 2020 fue algo sorpresivo para nosotros, sobre todo tal vez para los padres de familia que se sienten limitados al acceso de la tecnología. Tal vez nosotros como docentes siempre estamos ahí con la laptop y con Internet, pero los padres sí han sentido limitaciones más que nada con sus hijos, sobre todo los que tienen 3, 4, 5 hijos y no se abastecen. Por lo cual el 2020 profesora hemos tenido dificultades en el proceso de la enseñanza virtual, a distancia.

De la cita anterior se puede extraer que, en un primer momento, la virtualidad fue algo sorpresivo para la docente y que también puede pensar que los padres se encuentran desprovistos de herramientas para facilitar la educación de sus hijos en un escenario virtual. Como consecuencia de ello, se ve en la cita posterior, esta situación le genera tristeza.

P7: Me siento y quedó un poco triste miss. Me quedo pensando en que habrá pasado, si está enfermo o no el estudiante. Y ya cuando se comunican ya me comentan “no profesora trabajo de 8 am hasta 8 p. m. y mi hija está dormida hace rato, entonces...” entonces hay que entender, buscar otra manera para ya tratar de ubicarnos en un día diferente al que ella no estuvo y recuperar.

De las citas anteriores emergen atribuciones causales que explican el fracaso al dar retroalimentación debido al restringido acceso Internet. La causalidad es externa e incontrolable porque los docentes no pueden cerrar la brecha tecnológica que hay en los hogares de los estudiantes. Asimismo, se puede decir que es inestable porque podría ser que en el futuro los hogares de los estudiantes puedan contar con las condiciones necesarias para conectarse a Internet. Según la teoría de atribuciones causales (Wiener, 1972) estas circunstancias que impiden brindar una buena retroalimentación exceden el locus de control de los docentes y se han presentado de una forma inesperada. Esto podría conllevar a que los docentes perciban que no es responsabilidad suya hacerse cargo del problema porque está fuera de su locus de control.

Pero, como se ve en las citas, los docentes sienten responsabilidad sobre el aprendizaje de los estudiantes. Al ser factores externos, no comprometen su autoconcepto y autoestima (Austin y Vispoel, 1998, citados por Zubeldía, 2018), lo que les permite adaptarse a la situación y eventualmente buscar soluciones.

Las atribuciones de fracaso narradas por los docentes de esta investigación coinciden con la investigación de Chura-Cupita, L. (2021) realizada con siete docentes de un centro educativo público de Tacna, muestra que los docentes comparten esta concepción de retroalimentación y en ello reside también el obstáculo de poder brindar una buena retroalimentación oportuna, debido a las diferentes deficiencias relacionadas a la educación virtual como respuesta a la COVID-19. Es

evidente entonces, que la retroalimentación debe ser oportuna y basada en evidencias para poder servir realmente como herramienta de aprendizaje y motivación de los estudiantes (Reeve, 2020).

El poco acceso a Internet restringe la calidad de la experiencia educativa a los sectores más vulnerables y ahonda la brecha educativa dentro el país (Naciones Unidas, 2020), lo cual queda evidenciado por los participantes, quienes mencionan que los estudiantes no tienen, en su mayoría, Internet. Tienen radio o teléfono analógico y dar retroalimentación por esta vía es complejo, porque muchas veces se va la señal o los padres no dan los teléfonos a los estudiantes (P1, P3, P4, P5, P6, P7). Esta brecha de acceso a la tecnología reduce la facilidad con la que los estudiantes pueden adaptarse a nuevas tecnologías para cerrar las brechas educativas o acceder a retroalimentación oportuna (Davis y Graff, 2005; Harrison et al., 2013; Xu y Jaggars, 2013, citados por Hast, 2021).

Respecto a las emociones resultantes; Las declaraciones de los docentes en este primer momento en el que se enfrentan a un escenario educativo inesperado y para el cual no estaban preparados. En estas condiciones no pueden brindar una retroalimentación oportuna o que responda a las expectativas de los docentes, como resultado, los participantes sienten frustración (P1, P4, P6), impotencia (P6) tristeza y sorpresa (P7).

Atribución de fracaso al dar retroalimentación cuando hay poco apoyo de los padres

En esta sección se van a analizar las atribuciones causales de fracaso debido al poco apoyo de los padres. La siguiente cita expone la dificultad que tiene la docente (P6) para lograr dar un buen acompañamiento a sus estudiantes; para este docente, los padres descuidan a los hijos menores por dar más atención a los mayores porque los padres mencionan que tienen hijos en el colegio y que se contacten con ellos el sábado. Incluso manifiesta que dos padres de familia que tienen ya los horarios ocupados con hijos mayores. Adicional a ello, los padres no tienen los

recursos para cargar sus celulares para que la docente llame a los niños en el tiempo oportuno para brindar una retroalimentación. Se interpreta esto a partir de lo que menciona la P6: “en qué momento yo le doy la ayuda y el apoyo que necesita”; de aquí se puede inferir que para esta profesora la retroalimentación es como un tipo de ayuda que da a los niños y al no poder dar este acompañamiento, se siente mal.

P6: Ellos me dicen que tienen hijos en el colegio, en la escuela y ellos hacen en la mañana en la tarde y yo les digo “¿en qué horario los llamo entonces? ¿Un sábado entonces los llamaré?” entonces ellos me dicen “Ya profesora” entonces, prefieren más a los hijos de secundaria, o de primaria de los otros grados superiores y no a un niño de primer grado, hay dos papás que me dicen así “no tengo, estoy ocupada por mi hija de 2 a 6 y mi hijo de 8 a. m. a 1 p. m.” no hay tiempo, entonces a la pobre niña en qué momento yo le doy la ayuda y el apoyo que necesita “A las 8 p. m.” Pero hace rato el niño/a esta cansado, durmiendo. Ese tipo de situaciones son las que más nos frustran, nos sentimos mal. Queremos que los papás asuman su verdadero rol de facilitar al menos un celular para que el niño tenga esa conectividad. Cosa que otros no toman bien, lo toman no como una sugerencia sino “no tengo plata, solo un celular maneja tres hijos” tampoco se les puede ya obligar, forzar, entonces ya. Eso es lo que más me frustra a mí.

De la cita anterior se destacan las acciones que hace la docente con la finalidad de llegar a los estudiantes; sin embargo, las condiciones externas a ella impiden que los niños tengan el debido acompañamiento en el proceso de aprendizaje (Burgos, 2020); asimismo, es probable que esta inconstancia de comunicación entre la docente y los estudiantes pueda afectar la motivación de estos (Reeve, 2010; Reeve, 2015; Wood, 2017). En este escenario la docente se siente frustrada, como se puede ver en la siguiente cita.

P6. [...] La otra frustración que tengo es que muchos padres les llamo y no responden, dos o tres veces los llamo y no responden. Entonces, no sé qué pasa con los papás también.

P6: [...] hay dos papás que me dicen así “no tengo, estoy ocupada por mi hija de 2 a 6 y mi hijo de 8 a. m. a 1 p. m.” no hay tiempo, entonces a la pobre niña en qué momento yo le doy la ayuda y el apoyo que necesita “A las 8 p. m.” Pero hace rato el niño/a esta cansado, durmiendo. Ese tipo de situaciones son las que más nos frustran, nos sentimos mal.

De las citas anteriores se infiere que la participante P6 siente emociones asociadas al estrés docente por la presión que tienen que afrontar constantemente como parte de su trabajo (Kyriacou, 1987, citado por Kärner, 2021) y más aún en la modalidad virtual como respuesta a la COVID-19; los docentes sienten frustración como una emoción resultante ante la imposibilidad de tener el control sobre lo que sucede (Fuentes, 2021), y en este caso exactamente, sobre la imposibilidad de cambiar la realidad de los padres y de los estudiantes.

Básicamente, lo que se puede observar es que los docentes no pueden brindar retroalimentación como a ellos les gustaría hacerlo, o como ellos lo han hecho en las clases presenciales; según sus concepciones de lo que es una retroalimentación.

Del mismo modo, el P3 menciona que no puede dar un acompañamiento a los estudiantes como quisiera porque no cuenta con el apoyo de los padres que son los intermediarios entre los profesores y los niños.

P3: Bueno, muchas veces frustración. Nos frustra no poder llegar a todos por igual o que todos por igual nos entiendan, nos sentimos frustrados como ¿Qué hacer más? ¿Para que entiendan como hacer ver a los papás que tienen que apoyarnos más, que tienen que estar más constantes? Hay mucha frustración de nuestra parte, hay mucha angustia también. A veces no podemos hacer más de lo que queremos.

Analizando las declaraciones, se infiere que para este docente es importante que todos sus estudiantes reciban el mismo acompañamiento cuando menciona que “no puede llegar a todos por igual” (P3) y esto le causa frustración. Se ve también, que no puede hacer mucho para que los padres cambien sus acciones, menciona que quisiera “hacer entender a los padres” (P3) que

su apoyo es relevante para la educación de los niños. Aquí se puede apreciar que confluyen aspectos tanto de brecha tecnológica, digital como también educativa por parte de los padres, por ejemplo, la participante P2 menciona que algunos padres no comprenden de qué trata la retroalimentación y cortan la comunicación entre el docente y el estudiante.

Este rol de los padres con relación a la escuela se profundiza en la investigación realizada por Huarcaya, C. (2021) en la cual la relación que tienen los padres con las escuelas en zonas rurales del Perú se ve afectada negativamente por la virtualidad. Para los padres, mucho de la experiencia de aprendizaje tiene que ver con la presencialidad de los niños y la relación de los padres con los docentes. Al romperse esta conexión, la experiencia educativa se ve desvirtuada, por decirlo de algún modo. Ello representa un reto para los participantes como el P5, quien menciona que “la falta de contacto con los niños hace que los padres hagan los deberes o restrinjan el acceso a los estudiantes para poder darles retroalimentación...”. Todo ello impide que la experiencia educativa sea de calidad.

En un estudio realizado en España (Validivieso, 2020), los estudiantes responden que atribuyen su éxito a la presencia de sus padres en su proceso de aprendizaje. Cabe resaltar que dicha investigación no ha sido enfocada estrictamente en educación virtual; sin embargo, queda claro el rol de los padres en el aprendizaje exitoso de los estudiantes.

Otro aspecto asociado a este fracaso al brindar retroalimentación debido a la virtualidad es que los participantes mencionan que incluso hay casos en que los niños han estado por abandonar los estudios (P1). Ello podría deberse a la falta de motivación de los estudiantes al perderse el contacto directo con sus profesores.

P1: “Entonces si profesor es que ella no quiere ir porque no sabe y no entiende y yo les dije igual mándeme a esa niña porque yo le voy a explicar cómo lo va a hacer, yo la ayudo”.

En el reporte de las Naciones Europeas del 2020, como respuesta a la COVID-19 se menciona que la motivación del estudiante tiene una relación directa con la evaluación de los aprendizajes, si son evaluados, los estudiantes se sienten motivados (Elika y Schuhmann, 2010); entonces se podría decir que las evaluaciones podrían verse como un aspecto que mejore la motivación de los estudiantes. Adicionalmente, Austin (1978) identifica que la revisión de las tareas en forma oportuna tiene un efecto positivo en la tarea misma para el estudiante (Di Pietro, 2020).

Respecto a ello, Hast (2021) señala que la experiencia educativa de los estudiantes se ve disminuida en calidad por la virtualidad, ya que las posibilidades de los estudiantes de acceder a una retroalimentación son disímiles y con poca equidad, poniendo al estudiante como responsable directo de esta experiencia. Adicionalmente, la falta de una reunión en persona entre el estudiante y el docente limita las posibilidades de implementar cambios en el proceso de aprendizaje a la comprensión del mensaje por parte del estudiante, lo cual actúa en detrimento del propio proceso de autonomía y desarrollo de este (Andrade, 2010; Hast y Healy, 2018; Hattie y Timperley, 2007; citados por Hast, 2021).

2.2.2. Atribuciones de éxito al dar retroalimentación

Esta sección se va a subdividir en dos subsecciones con la finalidad de analizar dos atribuciones de éxito halladas en las declaraciones de los participantes. La primera se debe al rol de los padres y la segunda, a la relación que se establece entre el docente y el estudiante.

Las declaraciones que vendrán a continuación corresponden a una segunda etapa en las experiencias de los docentes (P7 y P4). En una primera etapa los docentes sienten que ha fracasado al brindar retroalimentación por los factores analizados anteriormente. En una segunda etapa, los docentes narran cómo se han ido adaptando a la nueva modalidad (Heifetz, 2009) y

han ido aprendiendo en el camino cómo hacerle frente a la educación virtual buscando estrategias diversas.

P7: Tampoco puedo decir que una excelente retroalimentación misma, sino que todos estamos ahí en un proceso de aprendizaje que tenemos los docentes en esto de la modalidad de distancia que no es igual a una presencial, que te permite dialogar más, demostrarle más al estudiante por qué están ahí. En este caso no se puede apoyar tanto al estudiante, esto de la virtualidad es un poco dificultoso sobre todo para los papás que no pueden conectarse, pero también yo pienso que no podemos buscar excusas miss, porque tenemos que seguir aprendiendo, buscando estrategias, formas y sobre todo buscar ayudar y apoyar al estudiando y comprendiendo que la educación tendrá muchos cambios a partir de esta pandemia. Debemos seguir buscando herramientas.

P4: Directamente es el manejo del celular con ellas y bueno, al trabajar ya las clases por el WhatsApp ahí utilizo los audios para la comunicación con ellas, los videos que hago yo o los que bajo en YouTube, los recorto y acomodo para que las niñas lo tengan. Veo las mejores formas para que las niñas puedan acceder a las informaciones a través de imágenes con movimiento verdad. Los videítos, como le dije audios, grabaciones, grabaciones que bueno con cualquier material que nosotras consigamos de Internet o que hemos creado.

Las citas anteriores reflejan las conductas adaptativas de los docentes, esto se puede deber a que atribuyeron sus fracasos a factores externos a ellos y fuera de su locus de control. Esta atribución, al no implicar sus habilidades, no va en detrimento de su autoconcepto como docente ni de su autoestima. Ello también puede relacionarse con el logro de los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, El estudio virtual de los aprendizajes, realizado por la Unidad de medición de la calidad (2021), señala que los docentes que perciben ser buenos en la educación virtual logran mejores resultados de aprendizaje con sus estudiantes (UMC, 2021).

Los docentes toman la decisión de enfrentar el problema y hacerse cargo. Es así como toman acciones orientadas a solucionar en alguna medida el problema de conectividad con los

estudiantes. Esta capacidad de tomar decisiones, asumir la responsabilidad y actuar tiene que ver con creer que uno es capaz, a esto se refiere con la autoeficacia de los docentes (Mussaddag, 2022).

Como expresan los participantes, las situaciones adversas los llevan a tomar decisiones para que los estudiantes cumplan con sus objetivos de aprendizaje. Es probable que estas situaciones hayan generado estrés en los docentes, y la forma de afrontar ello tiene que ver con aspectos antes mencionados como el ambiente de trabajo, factores culturales o aspectos de la personalidad (Fletcher y Sarcar, 2013, citados por Zager, 2020). Posiblemente, en los participantes prepondera la responsabilidad que sienten sobre los estudiantes, lo cual los lleva a tener acciones sobresalientes para que los estudiantes logren sus aprendizajes, lo cual ha debido implicar hacer frente a las dificultades en la comunicación con los padres, aprender nuevas formas y estrategias de enseñanza, trabajar bajo emociones de tristeza y frustración (Peñañiel, 2020). Cabe mencionar que estos docentes tienen que haber desarrollado estrategias diversas para hacer frente al nuevo escenario de enseñanza virtual (Kärner, 2021; Palomera, 2022) en espacios formales e informales, como parte activa de su rol en este escenario (Villalobos y Flores, 2022). Es así que, al percibir que han logrado superar los obstáculos, a través de la resiliencia, los docentes se sienten satisfechos.

Atribución de éxito al rol de los padres

Se ha identificado que se atribuye el éxito de una retroalimentación al rol que juegan los padres en el acompañamiento de los hijos. Como se ve en la cita posterior, la participante P6 atribuye su éxito al dar retroalimentación a la presencia de los padres en el proceso de aprendizaje en modalidad virtual. Esta docente trabaja con niños de primero de primaria que necesitan acompañamiento y más en el contexto de aprendizaje en que se encuentran (educación

virtual). Asimismo, la docente expone que no hay horarios fijos, más bien, hay mucha tolerancia para adaptarse lo más posible a los horarios de sus estudiantes, ello lleva a pensar que esta apertura que muestra la docente podría conllevar a que los padres se sientan comprendidos y colaboren con la docente. Esta relación que ha cultivado la docente le da tranquilidad porque puede realizar el acompañamiento dentro de las limitaciones de la virtualidad.

P6: [...] Entonces tengo la colaboración de los padres de esta forma y yo también por supuesto yo les entiendo y no hay de otra forma por ahora. Entonces no puedo establecer horarios rígidos, no. Les doy una tolerancia, pero también la cumplen y en el día la envían, así sean las 10 p. m. me están enviando. Entonces yo tranquila les reviso, les hago. Entonces la retroalimentación de ese tema, que yo ayer ya no pude les doy al día siguiente al niño/a en la mañana ya sea 10/11 am, le doy una llamadita y le voy indicando que le faltó, como lo vamos a hacer y le voy apoyando de cómo lo puede mejorar y así.

La misma docente manifiesta en la siguiente cita que los padres no saben la teoría de la retroalimentación, pero que dan soporte a los niños a su manera. Es interesante como la P6 califica la retroalimentación que los padres dan a sus hijos a partir de sus concepciones (para la participante P6 la retroalimentación se basa en hacer preguntas a los estudiantes para que ellos construyan sus aprendizajes) y afirma que, aunque los padres no sepan la teoría, igual son un apoyo para los niños.

P6: [...] Los papás son los primeros que de repente están ahí como los primeros ahí apoyando, dando su soporte a sus niños. De todas maneras, ellos están haciendo retroalimentación al indicarle, al enseñarle. No lo harán de forma que no saben teoría, pero a su modo a su manera lo están haciendo. Muchos niños ya están logrando ahora, por ejemplo, que tienen conectividad mayor están leyendo y justamente ahora estaban viendo una estrategia para enseñar comprensión lectora y estaban haciéndolo ya para la semana siguiente empezar a trabajar.

La participante P6 narra que los estudiantes ahora ya están viendo comprensión lectora como un logro compartido con los padres, ello le da tranquilidad. En este caso, la docente

atribuye su éxito a un tercero que son los padres, pero también a aspectos internos como su paciencia y su habilidad para poder organizar las retroalimentaciones en distintos horarios según las posibilidades de conexión de los niños. Asimismo, hay dos factores asociados en esta atribución, en primer lugar, el apoyo de los padres que es inestable e incontrolable porque bien podría disminuir en el tiempo o mantenerse según las circunstancias de cada familia. De otro lado, la habilidad de la docente que es estable y controlable (Wiener, 1986), y a través de una conducta adaptativa, la docente busca recursos para solucionar la situación inicial y ajusta sus horarios para acompañar a los estudiantes.

Por su parte el participante 2 (P2) atribuye su éxito a los padres que tienen un rol importante porque repiten lo que el docente ha trabajado con los niños y ello le garantiza su aprendizaje “ya hizo profesora, así...” (P2). Es interesante, también, cómo el docente asocia una creencia subyacente: que los niños están vacíos porque son del campo y que necesitan que se los llene de aprendizajes.

P2: Claro porque son pequeños y como digo estos niños son del campo digamos. Vienen vacíos estos niños y nosotros tenemos que como dice de ver y tratar de ayudarlos a resolver esta situación. Para ellos es un conflicto algo nuevo, algo diferente y es de gran ayuda que el padre de familia nos ayude en la retroalimentación porque ellos son como una repetidora, ellos van repitiendo y el niño ah ya, si no lo entendió ellos nos dicen “profesora a ver cómo le digo como hacerlo” o “ya hizo profesora así...”.

En la cita posterior la P2 expresa que todo este proceso del cambio a la educación virtual inicialmente fue complejo pero que ahora se siente feliz por los logros que está viendo en los estudiantes, hace referencia a los aprendizajes que están alcanzando los niños en esta modalidad virtual y eso le hace sentirse bien.

P2: Bueno yo creo que sí, si estoy logrando eso y me estoy me siento feliz porque hasta ahora éste, hasta el momento los niños que están entrando están logrando competencias y no sé, me doy cuenta que sí tiene interés están cumpliendo con sus trabajitos, los papás también están bien [...], pero sí me siento bien, me siento bien y cada vez que tengo este contacto con ellos me siento feliz de haber estado con ellos y creo que también ellos se sienten feliz porque están ahí constante y solo veo ausencia cuando tienen alguna dificultad de ya sea hasta de salud.

Atribución de éxito a la relación que se establece entre docente y estudiante

Otro hallazgo relacionado al éxito que atribuyen los docentes al brindar retroalimentación es mencionado por la participante P4, quien afirma que el tipo de relación que establece con sus estudiantes es un factor importante para tener éxito al brindar retroalimentación en la educación virtual. Este hallazgo coincide con el estudio realizado por Burbano y Betancourth (2018), en el cual se concluye que el progreso de los estudiantes está relacionado al componente afectivo, comunicación y empatía entre el docente y el estudiante, dado que el aspecto afectivo está siempre ligado a la cognición.

P4: En este medio que estamos virtual es difícil dar retroalimentación, es difícil dar retroalimentación detrás de un celular, de una computadora. Es por eso que mientras más personalizada sea el mejor ¿no? Siempre para mí yo creo que lo mejor es una educación frente a frente, con la alumna directa, pero ahora sí no se puede por la pandemia pues tenemos que hacer lo imposible para que esa niña logre los objetivos, las metas que nos hemos trazado.

E: [...] ¿por qué cree que tiene éxito en la retroalimentación? Cuando usted percibe que le va bien.

P4: Bueno porque depende mucho de tu trato con la estudiante. Con el trato que tú le das al estudiante, la paciencia y la voluntad que pones haces que tu retroalimentación sea un éxito o no. Si yo voy a tratar a la estudiante con dureza o frialdad, entonces puedo poner una pared entre ella y yo; y ella ante esa pared va a sentirse bloqueada obviamente entonces para mí si es retroalimentación de este tipo o del otro, el respeto hacia las niñas, el carisma, el trato dice mucho.

En este testimonio, la P4 atribuye la causa de su éxito la relación que la docente establece con los estudiantes, lo cual depende de su habilidad para conectar con los estudiantes, esto que es un factor interno y estable, asimismo, se encuentra dentro de su locus de control, porque es ella quien asume la responsabilidad de modificar sus acciones ante las condiciones incontrolables como es la enseñanza a distancia (Wiener, 1972). Esta docente comenta que tiene esta habilidad por su experiencia de muchos años de trabajo, es decir que posiblemente tenga la concepción de que la relación entre el docente y estudiante es la base sobre la cual se pueden construir los aprendizajes (Weiner, 2007) y ello lo ha ido validando con más de 10 años de experiencia como docente de primaria con buenos resultados, motivándola a realizar esta práctica (Huarcaya, 2021; Wood, 2017). Asimismo, podría interpretarse que los buenos resultados obtenidos al fortalecer la relación entre ella y los estudiantes favorecen su seguridad y autoeficacia (Bandura, 1993) y; asimismo, los logros de los estudiantes la motivan a seguir repitiendo la misma práctica docente (Wood, 2017).

Como se mencionó anteriormente, las reflexiones de los docentes en torno a su desempeño profesional traen consigo una emoción que va ligada a la atribución del éxito. En este caso, la participante, luego de reflexionar sobre su práctica docente, atribuyó el éxito al dar retroalimentación a la relación que ha logrado establecer con sus estudiantes, producto de ello, la P4 siente satisfacción.

E: Y ante esto ¿Qué sentimientos tiene el dar una buena retroalimentación?

P4: Bueno, cuando logras y sabes que has dado una buena retroalimentación, te sientes bien, te sientes bien realmente porque sabes que la niña si te entendió, capto el tema, la actividad. El problema matemático que presente y se quedó en nada y ahora con la retroalimentación ya lo has entendido entonces te sientes satisfecho. Me siento satisfecha.

Como se puede ver, la P4 ha ido reflexionando, inicialmente, profundiza sobre lo sus concepciones acerca de la retroalimentación. A partir de esto, puede atribuirle causas a su percepción de éxito al brindar retroalimentación y es interesante cómo la P4 hace una relación entre los aprendizajes logrados por la estudiante y su sentimiento de satisfacción. Ello podría interpretarse como una evidencia del compromiso que tiene la docente con los logros de los aprendizajes de los estudiantes, por un lado. Y, por otro lado, se podría pensar que el nivel de motivación de esta docente incrementa luego de hacer visible su satisfacción. Asimismo, no sería muy difícil poder predecir que las prácticas de retroalimentación de esta docente seguirán en esta línea dado que se siente satisfecha y obtiene buenos resultados.

En un segundo momento, los docentes toman la decisión de enfrentar el problema y hacerse cargo. Es así como toman acciones orientadas a solucionar en alguna medida el problema de conectividad con los estudiantes. Esta capacidad de tomar decisiones, asumir la responsabilidad y actuar tiene que ver con creer que uno es capaz, a esto se refiere con la autoeficacia de los docentes (Mussaddag, 2022).

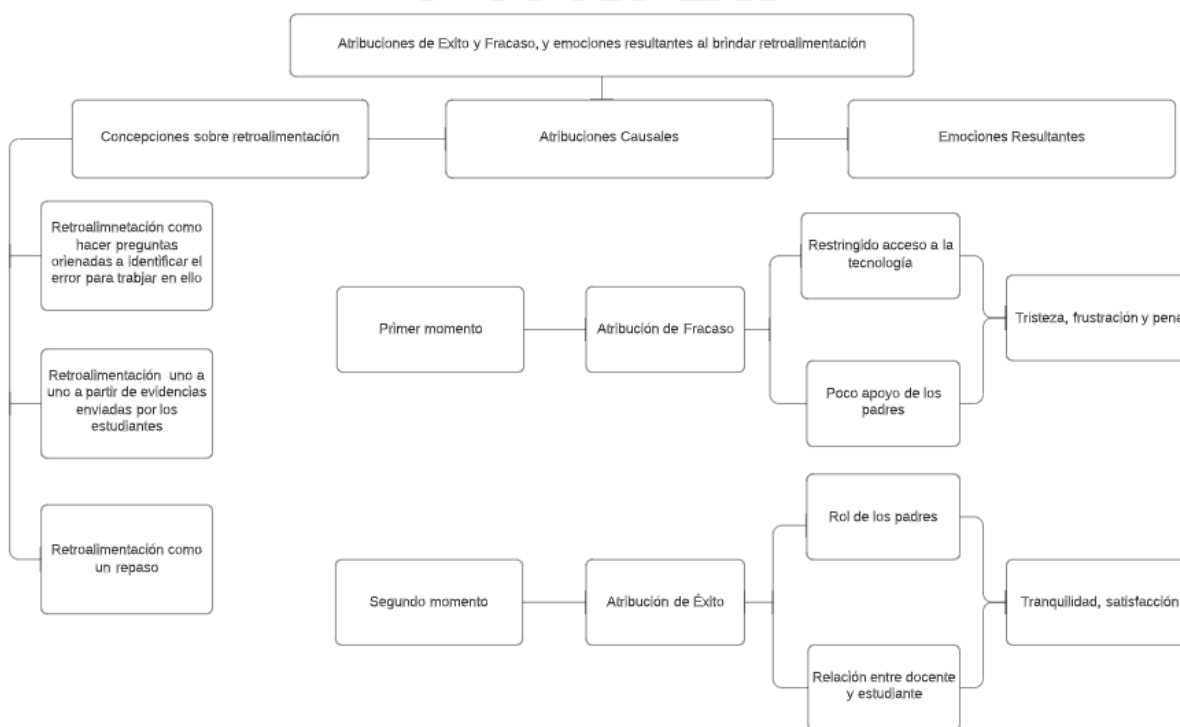
Las situaciones adversas llevan a los docentes a tomar decisiones para que los estudiantes cumplan con sus objetivos de aprendizaje. Es probable que estas situaciones hayan generado estrés en los docentes, y la forma de afrontar ello tiene que ver con aspectos antes mencionados como el ambiente de trabajo, factores culturales o aspectos de la personalidad (Fletcher y Sarcar, 2013, citados por Zager, 2020). Posiblemente, en los participantes prepondera la responsabilidad que sienten sobre los estudiantes, lo cual los lleva a tener acciones sobresalientes para que los estudiantes logren sus aprendizajes, lo cual ha debido implicar hacer frente a las dificultades en la comunicación con los padres, aprender nuevas formas y estrategias de enseñanza, trabajar bajo emociones de tristeza y frustración (Peñañiel, 2020). Cabe mencionar que estos docentes tienen

que haber desarrollado estrategias diversas, para hacer frente al nuevo escenario de enseñanza (Kärner, 2021; Palomera, 2022), en espacios formales e informales, como parte activa de su rol (Villalobos y Flores, 2022).

A modo de resumen, se puede apreciar en la figura 1 un mapa integrador de los hallazgos encontrados.

Figura 1

Contexto educativo (virtualidad debido a la COVID-19)



A manera de conclusión, en el presente estudio se identificaron concepciones respecto a retroalimentación, atribuciones de éxito y fracaso al brindar retroalimentación y, también emociones resultantes de este proceso. De las entrevistas emergieron tres concepciones acerca de la retroalimentación: a) Retroalimentación como hacer preguntas orientadas a identificar el error para trabajar en ello; b) A partir de evidencias de evidencias enviadas por los estudiantes; y c)

Como un repaso. Respecto a las atribuciones de fracaso, se encontraron dos: a) Restringido acceso a tecnología; y b) Poco apoyo de los padres. De ello se desprenden emociones como la frustración y también tristeza. Sobre las atribuciones de éxito, se hallaron dos: a) Rol de los padres; y b) Relación que se establece entre la docente y los estudiantes. Las emociones que emergen de estas atribuciones son la satisfacción, tranquilidad y felicidad.

En torno a las concepciones sobre retroalimentación como un dialogo de preguntas y respuestas, hay una cercanía entre esta concepción y los hallazgos de Hattie (2007); la retroalimentación busca construir nuevos aprendizajes a partir de la reflexión con la guía del docente. Ello contribuye a la independencia de los niños para tomar futuras decisiones sobre sus procesos de aprendizaje (Hattie, 2007). Sin embargo, tanto a nivel discursivo como en la narrativa de las prácticas al brindar retroalimentación, se puede ver un énfasis en identificar el error para que el estudiante lo subsane. Sin embargo, para Hattie (2007, 2021), poner la mirada en el error no conduce a mejoras significativas en el logro de los objetivos y en la motivación del estudiante.

A su vez, para otros docentes, la retroalimentación parte de las evidencias enviadas por los alumnos y a partir de ello, se coloca una nota o un comentario. Sin embargo, es complejo identificar hasta qué punto la información que retorna al estudiante es la que se requiere para concretar las experiencias de aprendizaje, ya que la virtualidad dificulta la relación directa entre los actores.

En segundo lugar, respecto a las atribuciones de fracaso al brindar retroalimentación, el restringido acceso a tecnología y el poco apoyo de los padres dificulta el proceso de enseñanza en la virtualidad debido a la COVID-19. Los docentes comentan que es muy difícil poder brindar retroalimentación a los niños cuyos padres no les facilitan los medios para conectarse con los docentes y con las sesiones de aprendizaje sincrónicas. Se identifica la urgencia de acercar la

tecnología a los estudiantes y a los docentes, siendo este un gran impedimento para poder ejecutar las sesiones de aprendizaje en forma exitosa, y para poder brindar retroalimentación oportuna. Los estudiantes necesitan tener un comentario basado en evidencias de su propio proceso de aprendizaje, ello contribuye a la motivación intrínseca (Reeve, 2020), y posiblemente tendría un impacto positivo en el rendimiento académico.

Ante ello, es interesante observar cómo los docentes utilizan los pocos espacios que tienen con los estudiantes para brindar mensajes de contención y comprensión hacia los niños. Ello demuestra que conocen de las carencias de sus estudiantes y trabajan a partir de la empatía. Por el ejemplo, en el caso de la P4, la docente manifiesta que se siente satisfecha de brindar retroalimentación uno a uno y de trabajar sobre las bases de la relación empática con los estudiantes. Respecto a este aspecto, el Estudio Virtual de Aprendizajes (EVA) realizado por la UMC (2021), reporta en los resultados de habilidades socioemocionales, que solo uno de diez estudiantes se percibe capaces de enfrentar situaciones emocionales desagradables. Asimismo, solo cuatro de diez estudiantes, se sienten capaces de gestionar su aprendizaje y lograr sus expectativas académicas (UMC, 2021). En este escenario, el acompañamiento socioemocional a los estudiantes es muy relevante.

En tercer lugar, respecto de las atribuciones causales de éxito, los padres juegan un rol crucial en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que tienen en sus manos la posibilidad de que los niños estén conectados con los docentes, así como también, reforzar lo trabajado en clases, porque como son clases virtuales, muchos aspectos quedan en el aire si no hay un adulto que pueda apoyar a los niños en casa. Cuando hay este apoyo, los docentes sienten satisfacción. Se pone sobre la mesa, entonces, el rol que ejercen los padres como acompañantes en el proceso de aprendizaje de los niños, más que nada en primaria. Los docentes entrevistados identifican

una clara relación entre la presencia y apoyo de los padres y el éxito de los estudiantes. Ello debería llevar a reflexionar sobre los momentos que tienen los padres para acompañar a los hijos y las herramientas con las que cuentan para este rol. Tal vez, la escuela pueda ser un lugar donde también se pueda acompañar a los padres en esta tarea.

Del mismo modo, los docentes atribuyen el éxito al brindar retroalimentación a la calidad de relación que logran establecer con los estudiantes. Ello es relevante porque las relaciones sólidas y que brindan seguridad y confianza a los estudiantes traen consigo que los estudiantes se sientan más motivados por aprender y más seguros al momento de recibir una retroalimentación. Es decir, que las relaciones entre docentes y estudiantes podrían ser consideradas como las bases que van a permitir que los aprendizajes sean consolidados, más aún en el medio virtual de enseñanza.

En cuarto lugar, respecto a las emociones resultantes; los docentes sienten satisfacción, principalmente, como emoción resultante al dar buena retroalimentación y como es esperable, sienten frustración al dar una retroalimentación mala. Pero, lo importante del análisis de los resultados de esta investigación, reside en hacer visible la capacidad de los docentes de hacerse cargo de los problemas para resolverlos, mostrando compromiso con sus estudiantes; es decir que los docentes del estudio demuestran su capacidad de resiliencia al enfrentarse a situaciones que exceden su locus de control.

Demuestran capacidad de lidiar con la frustración, tomar el control de la situación y revertir los problemas para darles solución con la finalidad de lograr los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Como se vio anteriormente, los docentes atribuyen sus fracasos al dar retroalimentación a factores externos a ello, que exceden su locus de control (restricción de acceso a Internet o escasa comunicación con los padres y estudiantes); sin embargo, es muy

resaltante ver cómo este grupo de docentes no espera que la respuesta o la solución venga de agentes externos, sino que ellos asumen la responsabilidad como docentes y hacen uso de diferentes estrategias para buscar soluciones.

En cuanto a las limitaciones en el presente estudio, fue el difícil acceso a los participantes debido al contexto en el que se realizó. Inicialmente se pensó trabajar con docentes de una sola institución; sin embargo, no fue posible porque no se pudo contactar a todos los docentes en modalidad virtual. En segundo lugar, se identificó un contacto que podría colaborar para llegar a más docentes, pero la situación en esa institución educativa se complicó por cambio de directivos y, en la virtualidad, fue imposible llegar a ellos. Finalmente, habiendo identificado a todos los colaboradores, se tuvo muchas dificultades para poder realizar las entrevistas porque la señal de Internet no era buena para algunos docentes y también se tuvo el caso de una docente que cayó enferma de COVID-19.

Este estudio es relevante porque permite visibilizar las prácticas docentes en un contexto sumamente complejo y retador para los docentes. A partir de la información recogida, es posible comprender las causas de las prácticas de enseñanza. Por qué los docentes atribuyen éxito o fracaso al brindar retroalimentación, estas causas podrían ser externas, porque exceden su locus de control. En este escenario, el 63.7% de docentes a nivel nacional reporta que brindar retroalimentación como parte de la evaluación toma más de 3 horas (Minedu, 2021), actividad a la que se tienen que sumar otras responsabilidades diarias de los docentes y el reto de la virtualidad.

Pero sí tienen control en cómo van a actuar ellos frente a esta situación. Es visible, inicialmente, que los docentes se sienten frustrados y preocupados por la imposibilidad de llegar a todos los estudiantes o de atender a sus necesidades. Por ejemplo, en la Encuesta Nacional

Docente, el 57.1% señal que el difícil atender los problemas socioemocionales de los estudiantes (Minedu, 2021). Pero luego, se observa cómo se hacen cargo del problema y usan diferentes recursos para poder llegar a los estudiantes de diferentes maneras, lo cual les hace sentir satisfacción.

Como recomendaciones a partir de esta investigación, en primer lugar, se hace visible la necesidad de contar con más investigaciones que aborden las acciones docentes desde la perspectiva las concepciones, más que nada en el nivel de enseñanza básica en el sector público. En segundo lugar, es urgente visibilizar las carencias que tienen tanto docentes como estudiantes respecto al acceso de tecnología. Ello, no solamente porque se relaciona con una brecha sistémica, sino que repercute directamente en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Como se mencionó en esta investigación, las limitaciones tecnológicas impiden que los estudiantes reciban una retroalimentación oportuna que les permita tomar decisiones sobre su aprendizaje. Ello sumado a la posible sensación de abandono que pueden sentir los estudiantes ante la distancia física y la poca comunicación con su profesor.

Asimismo, es necesario escuchar la voz de los docentes de instituciones públicas en todos los niveles de enseñanza. Ya que, a partir de ello, se pueden identificar sus concepciones sobre los procesos de enseñanza y buscar caminos para mejorar dichas prácticas.

Finalmente, se recomienda que se realicen posteriores estudios a partir de este, en los cuales se pueda ahondar en las atribuciones de éxito y fracaso de los docentes, no solamente al brindar retroalimentación, sino del proceso de enseñanza y aprendizaje como un ejercicio complejo que necesita ser comprendido, conociendo a los principales actores que son los docentes y los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Anijovich, R. (2020). *Retroalimentación formativa: Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula*. Summa.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Becker, F. (2009). ¿Qué es el constructivismo? de Fernando Becker traducido. Blog de Susana Frisancho. *Desarrollo humano, constructivismo y educación*. blog.pucp.edu.pe/blog.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101, DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Brookhart, S. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Brookhart, S. y McMillan, J. (2020). *Classroom Assessment and Educational Measurement*. Routledge.
- Burbano, D. y Betancourth, M. (2018). El afecto en las relaciones docente-estudiante. *MED-UNAB*, 20(3), 310-318. <https://doi.org/10.29375/01237047.2729>
- Burgos, C., Vázquez, E., López, E. y Adaos, R. (2020). Análisis de las dificultades, propuestas y retos educativos ante el COVID-19. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 17-34. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5145>
- Chura-Cutipa, L. M., Linares-Cutipa, N. T., Polo-Pari, M. A., y Zegarra-Palacios, A. (2021). Las prácticas de retroalimentación reflexiva y sus expresiones de desigualdad en tiempos de

pandemia. *Investigación Valdizana*, 15(4), 209-217.

<https://doi.org/10.33554/riv.15.4.1087>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal]. (agosto de 2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-2019*.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Contreras, G. y Zúñiga, C. (2020). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Magis. Revista Internacional de la Investigación en Educación*, 9, 69-90 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281052678004>

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas e investigación social edición revisada*. Avaraca.

Cornejo, M. y Salsa, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 2(10), 12-34.

Creswell, J., Hanson, W., Plano, V. y Morales, A. (2007). Qualitative Research Design: Selection and Implementation. *The Counseling Psychologist*, 2(34), 236-264. DOI: 10.1177/0011000006287390

de Belaunde, C., Eguren, M. y González, N. (2019). *Leyendo al Estado desde el aula. Maestros, pedagogía y ciudadanía*. Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

Delval, J. (2016). Prólogo. En S. Frisancho (Ed.), *Ensayos constructivistas* (pp. 11-30). Editorial PUCP.

Di Pietro, G. F. (2020). *JRC Technical Report: The likely impact of COVID-19 on education: reflections based on the existing literature and recent international datasets*. European Union.

Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú*. Santillana.

- Ertmer, P. y Newby, T. (2013). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Institutional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 43-71. <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.1993.tb00605.x>
- Ferdig, R., Baumgartner, E., Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski, R. y Mouza, C. (2020). Teaching Technology and Teaching Education during the COVID-19. *Pandemic: Stories from the Field*. Obtenido de <https://www.learntechlib.org/p/216903/>.
- Fuentes, A. (2021). Impacto psicológico en los docentes de educación primaria a causa de la COVID-19. *ACADEMO, Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(2), 129-139. <https://doi.org/10.30545/academo.2021.jul-dic.2>
- Gonzales, N. (2017). *Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible. (Agosto, 2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. <https://unsdg.un.org/es/resources/informe-de-politicas-educacion-durante-la-covid-19-y-mas-alla>
- Guerrero, G. (2018). *Estudio sobre las implementaciones del Currículo Nacional de la Educación Básica en instituciones educativas focalizadas*. Arteta.
- Hast, M. (2021). Higher education in times of COVID-19: giving online feedback implementation another look. *Higher Education Studies*, 11(1). doi:10.5539/hes.v11n1p1
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487

- Heifetz, R., Grashow, A. y Linsky, M. (2009). *The Practice of Adaptive Leadership: Tools and Tactics for Changing Your Organization and the World*. Harvard Business Review Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Huarcaya, C. (2021). *Afecto y participación en la relación familia-escuela en los tiempos de la COVID-19: El caso de un aula multigrado en la comunidad campesina "San Antonde Cusicancha"*. [Tesis para optar por el grado académico de magíster en Antropología con mención en Estudios Andinos]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Jabbarov, R., Valiyeva, Y., Valiyeva, V. y Aliyeva, S. (2022). La función de los efectos emocionales en la retroalimentación del aprendizaje. *Apuntes Universitarios*, 12(3), 129-145. <https://doi.org/10.17162/au.v12i3.1107>
- Kaplan-Rakowski, R. (2021). Addressing students' emotional needs during the COVID-19 pandemic: A perspective on text versus video feedback in online environments. *Educational Teach Research*, 69(1), 133-136. 10.1007/s11423-020-09897-9
- Kärner, T., Weiß, J. K. y Heinrichs, K. (2021). A social perspective on resilience: social support and dyadic coping in teacher training. *Empirical research in vocational education and training*, 13(24). <https://doi.org/10.1186/s40461-021-00126-y>
- Katz, I., Eilat, K. y Nevo, N. (2014). I will do it Later: Type of motivation, self-efficacy, and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38(1), 111-119 DOI 10.1007/s11031-013-9366-1
- Laveault, D. (2016). *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation*. Springer Nature.

- Lawton, J., Saunders, R. y Muths, P. (1980). Theories of Piaget, Bruner and Ausubel. Explications and Implications. *The Journal of Genetiv Psychology*, 136(1), 121-136. 10.1080/00221325.1980.10534102
- León, E. (2017). *El fenómeno de la ECE y sus efectos en las prácticas docentes*. Tarea.
- Lozano, G. y Tamez, L. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 197-221. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331431248010>
- Miller, A. (7 de abril de 2020). *Formative Assessment in Distance Learning*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/article/formative-assessment-distance-learning>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación. <http://www.Minedu.gob.pe/curriculo>
- Ministerio de Educación. (2021). Encuesta Nacional Docente [ENDO 2021]. <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/pdf/endo/2021/endo2021-0-nacional.pdf>
- Mujica, F. (2018). Percepción de las emociones y su atribución en la formación docente de Educación Física. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 397-416. <https://doi.org/10.6018/j/350061>
- Mussaddag, E. (2022). Improving teaching professionals' satisfaction through the development of student engagement and stress control: A cross sectional study. *Educational Science: Theory and Practice*, 22(1), 1-12. 10.12738/jestp.2022.1.0001
- Niños del Milenio. (2020). Boletín de Políticas Públicas N.º 10. Principales resultados de la segunda llamada de la encuesta telefónica COVID-19: Escuchando a Niñ@s del Milenio en el Perú. https://ninosdelmilenio.org/wp-content/uploads/2020/11/Boletin-10-de-pol%C3%ADticas-p%C3%ABlicas_compressed.pdf

- Núñez, J., Solano, P., González-Pianda, J. y Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139-146.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827303>
- O'Donnell, A. M. (2012). Constructivism. En K. R., Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra y J. Sweller (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 1, Theories, constructs, and critical issues* (pp. 61-84). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13273-003>
- Ordóñez, B., Ochoa, M. y Espinoza, E. (2020) El constructivismo y se prevalencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación básica en Machala. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(3), 24-31
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2019a). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: reflexiones para el contexto peruano*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372172>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2019b). *Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/goal-04/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2020). *La Unesco en Perú ante la emergencia de COVID-19: una respuesta estratégica*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373740>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *17 objetivos para transformar nuestro mundo*. Objetivos de Desarrollo Sostenible.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

- Otzen, T., Betacourt, H., Gonzales, M. y Martella, D. (2016). Fatalism, Atributions of Failure and Academic Performance in Mapuche and Non-Mapuche Chilean Students. *Anales de Psicología*, 32(3), 341-348. [Dx.doi.org/10.6018/analesps.32.2.2.13751](https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.2.13751)
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3) 307-332. [doi:10.3102/00346543062003307](https://doi.org/10.3102/00346543062003307)
- Palomera, R., González-Yubero, S., Mojsa-Kaja, J. y Szklarczyk-Smolana, K. (2022). Differences in psychological distress, resilience, and cognitive emotional regulation strategies in adults during the Coronavirus pandemic. A cross-cultural study of Poland and Spain. *Anales de Psicología*, 38(2), 201-208. [10.6018/analesps.462421](https://doi.org/10.6018/analesps.462421).
- Peñafiel, O. V. (2020). Resilience of early childhood education teachers in handling new technologies in virtual education due to the COVID-19 pandemic. *Revista Catalana de Pedagogia*, 18, 51-67. <http://revistes.iec.cat/index.php/RCP/article/view/148292>
- Piscoya, L. (2004). *La formación docente en el Perú*. IESALC-Unesco.
- Pratt, D. (1992). Conceptions of Teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220. <https://doi.org/10.1177/074171369204200401>
- Rakowski, R. (2020). Addressing Students Emotional Need During the COVID-19 Pandemic: A Perspective on Texts Versus Video Feedback in Online Environments. *Education Tech Research Dev*, 69(1), 133-136. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09897-9>
- Ravela, P. (2015). Consignas, devoluciones y calificaciones: Los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en Latinoamérica. *Páginas de Educación*, 2(1), 49-89. <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. The McGraw-Hill Companies.
- Reeve, J. (2015). Rewards. En J. Reeve, *Handbook of Classroom Management*. Taylor y Francis.

Reeve, J. y Hyeon, S. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>

Reimers, F. (2020). *Educating Students to Improve the World*. Springer.

Resolución Viceministerial 00093-2020-MINEDU. [Ministerio de Educación]. Orientaciones pedagógicas para el servicio educativa de educación básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el Coronavirus COVID-19. 25 de abril de 2020.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/632256/RVM_N__093-2020-MINEDU.pdf

Resolución Viceministerial 00094-2020-MINEDU. [Ministerio de Educación]. Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica. 26 de abril de 2020.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N__094-2020-MINEDU.pdf

Resolución Viceministerial 193-2020-MINEDU. [Ministerio de Educación]. Orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria pro la COVID-19. 11 de octubre de 2020.
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1364676/RVM%20N%C2%B0%20193-2020-MINEDU.pdf.pdf>

Ricco, R. (2015). The Development of Reasoning. En R.M. Lerner, L.S. Liben y U. M. Müller (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7.^a ed., vol. 2, pp. 519-537). Wiley.

Roces, C. (2002). Proceso y estrategias cognitivas y metacognitivas. *Manual de la Psicología de la Educación*, 95-106.

- Rodríguez, M., Cobo, C., Muñoz-Najar, A. y Sánchez, I. (2020). *Remote Learning During The Global School Lockdown: Multi-Country Lessons*. <http://hdl.handle.net/10986/36141>
- Sánchez, G. (2014). *Educación 3.0: The struggle for talent in Latin America*. Books y Books.
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la educación*. McGraw-Hill.
- Sir Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 Pandemic. *Prospects*, 49, 91-96.
<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Ültanir, E. (2012). An Epistemological Glance at the Constructivism Approach: constructivist learning in Dewey, Piaget and Montessori. *International Journal of Instruction*, 5(2), 195-213.
- Unidad de Medición de la Calidad el Ministerio de Educación [UMC]. (2021). Estudio Virtual de Aprendizaje - EVA 2021. (2021). <https://umc.minedu.gob.pe/resultadoseva2021>
- Unidad de Medición de la Calidad-Ministerio de Educación. (2019). *Resultados. Evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019*.
<http://umc.Minedu.gob.pe/resultadosnacionales2019/>
- United Nations Children's Fund. (2020). *Keeping children in Peru learning in the time of COVID-19*.
<https://www.unicef.org/peru/media/8536/file/Keeping%20children%20learning.pdf>
- United Nations Children's Fund. (2021). *Niñas, niños y adolescentes en el Perú. Análisis de su situación al 2020. Resumen Ejecutivo*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
<https://www.unicef.org/peru/media/12141/file/Resumen%20Ejecutivo:%20Situaci%C3%B3n%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20en%20el%20Per%C3%BA%20.pdf>

- Valdivieso, L. y Román, J. M. (2020). Causal attributions in Early Childhood Education: A new categorization system. *Psicothema*, 32(3), 366-373.
- Velásquez, A. (2019). Teoría del desarrollo humano en Jerome Bruner: de la psicología cognitiva a la psicología social. *Revista de Psicología GEPU*, 10(2), 214-223.
- Villalobos, P. y Flores, C. (2022). La renovación de las prácticas: Su aporte al fortalecimiento de la resiliencia en profesorado principiante. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-20.
<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.31>
- Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *Review of Educational Research*, 42(2), 203-215. <https://doi.org/10.2307/1170017>
- Weiner, B. (1974). An Attributional Interpretation of Expectancy-Value Theory. En B. Weiner, *Cognitive Views of Human Motivation* (pp. 51-69). Academic Press.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14.
<https://doi.org/10.1023/A:1009017532121>
- Weiner, B. (2007). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of Explaining competence. En A. Elliot y C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 73-84). The Guilford Press.
- Wood, R. (2017). Student Engagement Through Self-Determination Theory: A Literature Review. En R. Wood, *The influence of teacher-student relationships and feedback on students engagement with learning* (pp. 17-41). Cambridge Scholars.
- Zager, G., Kavčič, T. y Avsec, A. (2020). Resilience matters: Explaining the association between personality and psychological functioning during the COVID-19 pandemic. *International*

Journal of Clinical and Health Psychology, 21(1), 1-10.

<https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.08.002>

Zamora, M. P. (2021). Autopercepción de la preparación docente ante el COVID-19 en México.

Educación y Humanismo, 3(41), 1-27. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.4594>

Zubeldia, M., Díaz, M. y Goñi, E. (2018). Diferencias en el autoconcepto, las atribuciones causales y la ansiedad-rasgo asociadas a la edad, el género y el grupo instrumental del alumnado de conservatorio. *Dilnet*, 1(10), 79-102.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360184>



APÉNDICES

Apéndice A:

Protocolo de consentimiento informado para entrevistas para participantes

Estimado/a participante:

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Roxana María Rivas Suárez*, estudiante de la Maestría de Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente *Gloria Gutiérrez Villa*. La investigación titulada “Atribuciones causales de éxito y fracaso de docentes sobre la retroalimentación durante la COVID-19” tiene como finalidad comprender las razones que atribuyen los docentes a sus prácticas exóticas o fallidas al momento de brindar retroalimentación a estudiantes del nivel de primaria.

Se le ha contactado a usted en calidad de docente de primaria. Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente entre 30 y 45 minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación. La grabación y las notas de las entrevistas *serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora personal por un periodo de tres años, luego de haber publicado la investigación, y solamente ella y su asesora tendrán acceso a la misma*. Al finalizar este periodo, la información será borrada.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si

tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

Al concluir la investigación, le enviaremos un informe ejecutivo con los resultados de la tesis a su correo electrónico.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: roxrivs@gmail.com o al número 980878787. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe.

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

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

Declarada, es decir, que en la tesis se hará referencia expresa de mi nombre.

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

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

Nombre completo del (la) participante

Fecha

Correo electrónico del (la) participante: _____

Nombre del investigador responsable

Firma

Fecha

Apéndice B:

Primer borrador de guía de entrevista sobre atribuciones causales

El siguiente piloto de entrevista se realizará a una docente de educación primaria. Será realizado por Zoom y grabado para la posterior transcripción y análisis.

Acercamiento al entrevistado

Buenas noches, ¿podría contarme un poco sobre su experiencia profesional como docente?

¿Cuántos años lleva ejerciendo la docencia?

¿Es docente de profesión?

Tema 1. Conocimientos sobre evaluación formativa

En su experiencia como docente, ¿qué idea tiene de una evaluación formativa?

¿Por qué piensa que es relevante la evaluación formativa?

¿Me podría comentar alguna experiencia suya relacionada a la evaluación formativa?

¿Qué retos encuentra en la evaluación a distancia?

Tema 2. Conocimientos sobre retroalimentación

¿Qué entiende por retroalimentación?

En este caso, ¿qué tan relevante cree usted que es brindar retroalimentación?

En la práctica como docente, ¿cómo cree que le va al brindar retroalimentación?

Tema 3. Atribuciones causales de éxito y fracaso al brindar retroalimentación

¿A qué cree que se deba este resultado?

¿Podría darme algún ejemplo de lo mencionado?

¿Cómo ha sido su experiencia durante la pandemia para dar retroalimentación?

Tema 4. Emociones de los docentes como resultado de su proceso de reflexión sobre retroalimentación

¿Cómo se siente luego de analizar su desempeño al brindar retroalimentación?

¿Por qué piensa que se siente de este modo?

¿A qué le atribuye usted estas emociones?

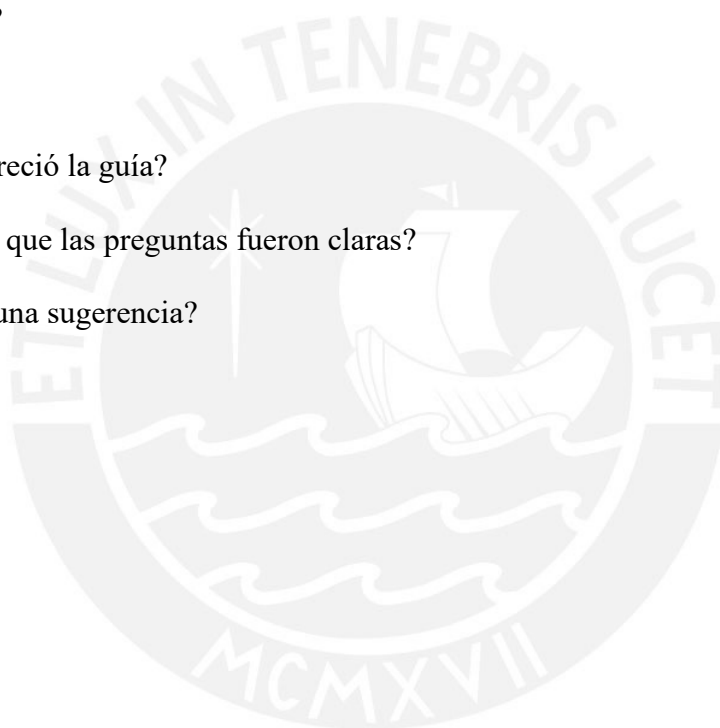
En su experiencia, ¿usted cuenta con espacios para reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza?

Sugerencias

¿Qué le pareció la guía?

¿Le parece que las preguntas fueron claras?

¿Tiene alguna sugerencia?



Apéndice C:

Tercera revisión de la guía de entrevista

Guía de entrevista sobre atribuciones causales sobre retroalimentación

El siguiente piloto de entrevista se realizará a un docente de educación primaria. Será realizado por Zoom y grabado para la posterior transcripción y análisis.

Acercamiento al entrevistado

¿Es docente de profesión?

¿Usted cree que el estudiar educación le dio herramientas para realizar mejor el rol en esta modalidad de enseñanza?

¿Cuántos años lleva ejerciendo la docencia?

¿Podría contarme un poco sobre su experiencia profesional como docente durante las clases a distancia con la COVID?

En su experiencia, ¿cómo fue el cambio de la presencialidad a la virtualidad?

¿Qué fue lo más complejo de enfrentar en este cambio?

Tema 1. Conocimientos del contexto de enseñanza

¿Cómo ha llevado a cabo sus sesiones de aprendizaje en la enseñanza remota?

¿Con qué recursos educativos ha contado para brindar sus sesiones de aprendizaje?

Tema 2. Retroalimentación

¿Cómo se da cuenta de que los estudiantes han alcanzado las metas de aprendizaje de la sesión en las clases virtuales como respuesta a la COVID?

¿Podría decirme en qué manera lleva a cabo estas actividades?

¿Cómo da a conocer a los estudiantes que han alcanzado o no las metas de aprendizaje?

A partir de lo que me comenta, ¿cómo definiría usted la retroalimentación?

En su experiencia, ¿qué características debe tener una buena retroalimentación?

¿Por qué piensa que esas serían las características?

En ese caso, ¿qué características debería tener una mala retroalimentación?

¿Por qué pensaría que estas serían las características?

Tema 3. Atribuciones causales de éxito y fracaso al brindar retroalimentación

En la práctica como docente durante la COVID, ¿cómo cree que le va al brindar retroalimentación, entendiendo retroalimentación según lo que me mencionó?

¿Por qué cree que le va de esta manera?

¿Podría describirme qué sentimientos surgen cuando tiene estos resultados?

¿En qué situaciones le va bien al retroalimentar?

¿Por qué cree que le va bien?

¿Cómo se siente al percibir que da una buena retroalimentación?

¿En qué situaciones piensa que no lo va bien?

¿Cómo se siente al percibir que no da una buena retroalimentación?

De manera general y a partir de lo conversado, ¿cómo piensa que le ha ido al brindar retroalimentación durante la COVID 19?

¿Podría comentarme alguna situación específica en la que percibió que dio una buena retroalimentación?

¿A qué piensa que se debe esto?

¿Podría darme algún ejemplo de lo mencionado?

¿Tiene algo más que añadir o alguna recomendación?

¿Todas las preguntas fueron claras y que sugerencias me daría a partir de los objetivos?

Apéndice D: Resumen de observaciones sobre la guía de entrevista

Área	Pregunta	Objetivo: reconocer las dimensiones de la identidad docente, los incidentes críticos y su afrontamiento durante el contexto de la COVID-19.	
		Objetivo de la pregunta	Observaciones y sugerencias
Acercamiento al entrevistado	3. ¿Es docente de profesión?	Definir si es docente de profesión.	Recomiendo también preguntar cuál es su formación profesional y si ha llevado cursos de formación docente y sobre qué
Tema 2 Retroalimentación	6. ¿Cómo se da cuenta de que los estudiantes han alcanzado las metas de aprendizaje de la sesión?	Identificar teorías subjetivas sobre la docencia en el contexto de la COVID-19.	La pregunta me parece bien. Pero podría ser "de las sesiones"
	a. ¿Podría describirme el modo en que lleva a cabo estas actividades?	Identificar las acciones concretas que realiza el docente como respuesta a la COVID 19	No queda claro cuáles son "estas actividades". ¿Las sesiones, la forma en la que se da cuenta de los estudiantes aprender?
	10. ¿Cuándo se habla de una buena retro y cuándo se habla de una mala retro?	Identificar si el docente puede diferenciar buenas prácticas de malas prácticas al dar retroalimentación	¿Qué características tiene una buena retro y una mala retro?, ¿por qué piensa que esas serían las características?
	11. ¿Cómo ha llevado a cabo en las sesiones durante la COVID 19?	Conocer más sobre las prácticas pedagógicas del docente como respuesta a la COVID 19	¿Cómo ha llevado a cabo las retroalimentaciones en las sesiones durante la COVID 19?
Tema 3 Atribuciones causales de éxito y fracaso al brindar retroalimentación y sentimientos relacionados	a. ¿En qué situaciones le va bien al retroalimentar durante la COVID 19?	Identificar a que situaciones el docente le atribuye éxito o fracaso al dar retroalimentación	En estos casos, si el docente da una respuesta muy general, es bueno preguntarle: ¿podría comentarme alguna situación específica en la que percibió que dio una buena retro?
	d. ¿En qué situaciones piensa que no lo va bien?	Identificar las causas a las cuales el docente atribuye un éxito o fracaso al dar retroalimentación	En estos casos, si el docente da una respuesta muy general, es bueno preguntarle: ¿podría comentarme alguna situación específica en la que percibió que dio una mala retro?
	e. ¿Cómo se siente a partir de este resultado?	Identificar las emociones resultantes de este proceso	¿Qué resultado? Sugiero: ¿Cómo se siente al percibir que da una buena retroalimentación?
	12. ¿Considera que siempre tuvo el mismo resultado?	Identificar las percepciones de éxito o fracaso del docente	No me queda claro lo de resultado en esta pregunta. Además es una pregunta cerrada. Recomiendo reformularla.
	13. ¿A qué le atribuye estos resultados?	Identificar las causas a las cuales el docente atribuye un éxito o fracaso al dar retroalimentación	Nuevamente no me queda claro cuáles son los resultados.
	14. ¿Podría darme algún ejemplo de lo mencionado?	conocer mas sobre la experiencia docente al brindar retroalimentación	La pregunta es parcialmente clara, pero como se deriva de la anterior y no logro comprender la anterior, no logro ver esta pregunta con claridad.