



PERÚ

Ministerio
de Desarrollo
e Inclusión Social



BICENTENARIO
PERÚ
2024

VI EDICIÓN
CONCURSO DE

INVESTIGACIONES
CULMINADAS

DIRIGIDO A JÓVENES
HASTA 29 AÑOS

Resumen de la investigación

Ir a la escuela antes y durante la
pandemia: vivencias de la cultura escolar
y el aprendizaje presencial y a distancia de
adolescentes de una escuela pública en Lima

Mención honrosa

EVIDENCIA MIDIS
Conocer para incluir



Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social

Julio Javier Demartini Montes
Ministro

Fanny Esther Montellanos Carbajal
Viceministra de Políticas y Evaluación Social

José Enrique Velásquez Hurtado
Director General de Seguimiento, Evaluación e Innovación Social

Luis Fernando Llanos Zavalaga
Director de Evaluación

Elaborado por:

Natalia Elena Figueroa Casas (Pontificia Universidad Católica del Perú)

© Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (Midis), 2024
Av. Paseo de la República 3101, San Isidro, Lima – Perú
Teléfono: (01) 631-8000 / (01) 631-8030
Página web: www.gob.pe/midis

La versión electrónica de este documento se encuentra disponible en forma gratuita en:
<https://evidencia.midis.gob.pe/concurso-investigaciones/>

Reservados algunos derechos:

Este resumen de investigación ha sido elaborado por la investigadora Las opiniones, interpretaciones y conclusiones aquí expresadas no son necesariamente reflejo de la opinión del Midis. Nada de lo establecido en este documento constituirá o se considerará una limitación o renuncia a los privilegios del Midis, los cuales se reservan específicamente en su totalidad.

Figueroa Casas, Natalia Elena (2024). ***Ir a la escuela antes y durante la pandemia: vivencias de la cultura escolar y el aprendizaje presencial y a distancia de adolescentes de una escuela pública en Lima.*** Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. <https://evidencia.midis.gob.pe/concurso-investigaciones/>

Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS)
Av. Paseo de la República 3101, Lima 27 – Perú
Central telefónica: (51-01) 631-8000

www.gob.pe/midis

Ir a la escuela antes y durante la pandemia: Vivencias de la cultura escolar y el aprendizaje presencial y a distancia de adolescentes de una escuela pública en Lima

Resumen

La investigación tuvo como objetivo explorar las vivencias de la educación a distancia en contraste con la presencial a partir de las visiones y valoraciones de la cultura escolar y el aprendizaje en estudiantes de 4to de secundaria de una escuela pública de Lima Metropolitana. Para ello, se utilizó un abordaje cualitativo, y se realizaron entrevistas con ocho estudiantes. Los resultados indicaron que las vivencias de la educación a distancia fueron influenciadas por factores como problemas de acceso a TIC y el trabajo remunerado. Además, la cultura escolar continúa siendo autoritaria, transmisionista y jerarquizada. Sobre los aprendizajes, reportaron dificultades para aprender a distancia por la baja calidad de la enseñanza, poca retroalimentación y menor exigencia académica. En conclusión, si bien identifican que aprenden más en la educación presencial, en ambas modalidades persisten aspectos de la cultura escolar que no contribuyen con los aprendizajes ni el bienestar, y deben transformarse.

Fecha de culminación de la investigación: diciembre 2022.

1. Introducción

En el contexto de la pandemia por la COVID-19 y el confinamiento como prevención del contagio, espacios como centros laborales, escuelas y universidades fueron cerrados, dando paso inmediato a su virtualización a nivel mundial (Prem et al., 2020). En el Perú, la limitada sistematización de experiencias implicó que se construya una estrategia de educación a distancia desde cero, en lugar de darle continuidad y aprovechar los aportes de lo trabajado previamente (Bustamante, 2020). Esta medida evidenció las enormes desigualdades ya existentes, visibilizando que el confinamiento y la transición a la virtualidad fueron privilegios a los cuales no todos los niños, niñas y adolescentes lograron acceder (Álvarez et al., 2020). En Latinoamérica, las brechas de desigualdad no solo se agudizaron más durante la pandemia, sino también se predice que seguirá teniendo consecuencias en el incremento de la pobreza a futuro (Bracco et al., 2024; Acevedo et al., 2024).

Además de ello, el contexto de pandemia implicó una constante incertidumbre, miedo al contagio y preocupaciones por el cuidado de la salud física y mental, impactando en las y los adolescentes en distintos aspectos de su desarrollo. Al perder importantes espacios físicos de socialización entre pares, como la escuela, podría haber afectado el desarrollo de la identidad (Steinberg, 2017). A nivel educativo, la UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y OECD (2022) señalaron que durante la educación a distancia, las y los adolescentes fueron perjudicados por la pérdida de aprendizajes. Más aún, Pease et al. (2020) sugieren que también pueden presentar dificultades para imaginar y construir un futuro posible, lo cual es particularmente problemático en la adolescencia por la importancia que ocupa el futuro para ellos y ellas. Pese a ello, no fueron priorizados durante la emergencia sanitaria, evidenciado en la ausencia de decretos legislativos que atiendan sus necesidades. Esto podría deberse a que se asume erróneamente que pueden adaptarse mejor que las niñas y los niños, a quienes sí se atendió.

En las escuelas, surgen retos importantes para lograr la adaptación a la modalidad a distancia (Díaz-Barriga, 2020), lo cual también dependía del capital social, material y humano de las instituciones, docentes y familias (Cueto et al., 2018), por lo que este proceso es aún más complejo en las escuelas públicas. A los retos propios de la pandemia y la virtualización de la educación, se suman a los ya existentes antes de la pandemia, muchos de los cuales se asocian a la cultura escolar predominante en las escuelas peruanas (Pease et al., 2022). En el Perú, ha sido reportada consistentemente como transmisionista, autoritaria y docente-centrada. Este tipo de culturas escolares son problemáticas no solo a nivel de aprendizajes y relacionamiento, sino también a nivel cognitivo. Principalmente, porque no promueven el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos que permitan desarrollar el pensamiento crítico. Ello es particularmente preocupante ya que la educación formal es uno de los principales espacios donde las y los adolescentes deben ser guiados para ello (Rivas et al., 2022). En esa línea, resulta crucial transitar del paradigma transmisionista al constructivista (Stojnic, 2009).

Estudiar las experiencias de las y los estudiantes en la educación a distancia desde el contraste con la educación presencial previa, brinda la oportunidad de comprender si la cultura escolar es afectada por dicha modalidad. Particularmente, permite el reconocimiento y reflexión sobre los aspectos que son rígidos, obsoletos y no responden a las necesidades de las y los adolescentes, e identificar aquello que se replica de la educación presencial y las transformaciones más relevantes (Díaz-Barriga, 2020). Todo ello es importante y urgente puesto que permitirá orientar el desarrollo de intervenciones y políticas educativas dirigidas a transformar las escuelas, que respondan adecuadamente a las demandas y necesidades de las y los adolescentes (Álvarez et al., 2020). En ese sentido, el objetivo general fue explorar las vivencias de la educación a distancia en contraste con la presencial antes de la pandemia, a partir de las visiones y valoraciones de la cultura escolar y el aprendizaje en adolescentes de secundaria de una escuela pública de Lima Metropolitana.

2. Marco teórico

Adolescencia

La adolescencia es una etapa del desarrollo caracterizada por transformaciones a nivel biológico, cognitivo, social y emocional que se producen simultáneamente y en un período de tiempo relativamente corto; por ello, aprender a gestionar los cambios que se presentan implica un reto importante (Pease, et al., 2019). Esta etapa es definida en su duración y características por la cultura en la que se desarrollan, lo cual influye en sus vivencias puesto que cada cultura tendrá una manera de entender lo que implica transitar a la adultez (Valsiner, 2000). Para comprender la adolescencia, se debe considerar la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson (1980), la cual plantea que la principal tarea es la construcción de la identidad psicosocial, caracterizada por ser un proceso de exploración a distintos niveles y por un posterior compromiso con ciertos valores, metas y creencias (Marcia, 1967).

Con respecto a los cambios evolutivos, a nivel cognitivo, ocurren en relación con el pensamiento, razonamiento y procesamiento de la información (Steinberg, 2017). En esta etapa emerge el potencial de desarrollar el pensamiento abstracto, el cual refiere a la manipulación de pensamientos que no están directamente conectados con la realidad experimentada (García-Milà, 2018). El desarrollo de este pensamiento les permite utilizar un razonamiento hipotético-deductivo e inductivo.

En relación con el procesamiento de la información, durante esta etapa ocurren mejoras en procesos cognitivos como la atención y memoria, así como también a nivel metacognitivo (Steinberg, 2017). Los procesos metacognitivos hacen referencia a la capacidad de planificar, controlar y evaluar su propia cognición, y para identificar dónde, cuándo, cómo y con quién deben aprender (Pozo et al., 2018). Ello les permite monitorear y regular sus procesos y lograr metas de aprendizaje (Kuhn, 2009). Cabe resaltar que tanto el desarrollo del pensamiento abstracto como el de los procesos metacognitivos, constituyen un potencial que depende del ambiente, los estímulos y la instrucción formal y no formal (Kuhn et al., 1995).

A nivel social, el grupo de pares cobra mayor importancia en la adolescencia (Oliva, 2018). En el Perú, Pease et al. (2022) encontraron que los pares tienen un rol más protagónico que en la niñez, tienen mayor cercanía y realizan más actividades juntos. Además, las y los adolescentes reportaron que sus amigos y amigas son principalmente de la escuela a la que asisten. Ello da cuenta de que las instituciones educativas son uno de los espacios de aprendizaje y socialización más importantes durante la adolescencia (Ames y Rojas, 2010); en el cual, además, se desarrollan a partir de la interacción entre pares y con sus docentes. Por tanto, al tener implicancias en el desarrollo de procesos cognitivos, metacognitivos y sociales (Pozo et al., 2018), resulta fundamental que las escuelas comprendan el desarrollo adolescente. Ahora bien, para comprender a la escuela secundaria peruana, se partirá de la comprensión de la cultura escolar.

Cultura escolar y aprendizaje

La cultura escolar es un sistema de creencias, normas, valores, tradiciones y actitudes transmitidas históricamente en la escuela, compartidas por sus miembros y caracterizan los modelos de relación y formas de organización de la escuela (Guzmán, 2015). Es una práctica cultural producida y reproducida por directores, docentes y estudiantes. Dado que las investigaciones usualmente se han llevado a cabo en sociedades denominadas desde la psicología cultural como WEIRD (*Western, Educated, Industrialized, Rich, Democratic*; en español: Occidentales, Educadas, Industrializadas, Ricas y Democráticas) (Heine, 2015), conviene analizar este tema en un contexto como el peruano. En el Perú, la cultura escolar ha sido descrita como docente centrada, transmisionista y autoritaria (Pease et al., 2022; Rojas, 2016), lo cual se manifiesta en aspectos como las creencias sobre el propósito de la escuela, la disciplina escolar, las relaciones en la escuela, y la enseñanza-aprendizaje.

Respecto al *propósito de la escuela*, este tiende a ser autoexplicado e instrumental, como un medio para acceder a la educación superior para conseguir mejores condiciones laborales y bienestar

económico (Cuenca et al., 2017; Rojas, 2016). La *disciplina escolar* es vista como necesaria por las y los estudiantes pese a que las normas y consecuencias tienden a ser elaboradas por las autoridades, quienes no explican qué objetivos persiguen. La disciplina se usa como mecanismo de control y obediencia a las y los docentes, quienes parten de sus interpretaciones sobre las reglas (Pease et al., 2022).

Las *relaciones en la escuela* entre docentes y estudiantes son mayormente verticales y autoritarias, caracterizadas por favoritismos y limitado acompañamiento emocional y académico (Pease et al., 2022). Entre estudiantes, las relaciones se consideran muy valiosas; sin embargo aparecen también relaciones cargadas de violencia y predominan casos de violencia psicológica, física y sexual (MINEDU, 2022). Por último, sobre la *enseñanza*, en el Perú predominan prácticas como el dictado de información, copiar en cuadernos, explicaciones, tareas individuales y limitada participación de estudiantes (Rojas, 2016). Así, la cultura escolar produce formas de aprender que tienden a ser contradictorias con las maneras de aprender fuera de la escuela, y se promueven aprendizajes que sólo tiene sentido utilizar en el contexto donde fueron aprendidas (Lave & Wenger, 1991).

Las prácticas de enseñanza, además, influyen en las formas de entender el aprendizaje (Pease et al., 2022). Para comprender cómo las y los estudiantes entienden el aprendizaje y las formas de aprender, partimos del continuum entre los paradigmas transmisionista y constructivistas de enseñanza-aprendizaje. Desde el paradigma transmisionista, las y los docentes poseen el conocimiento y se encuentran en el centro del proceso educativo, por lo que sus estudiantes cumplen un rol pasivo en sus aprendizajes. Sus opiniones e intereses no son considerados en la planificación del contenido y las tareas escolares. Por el contrario, el constructivismo les concibe como agentes activos en la construcción de sus aprendizajes siendo las y los docentes facilitadores del aprendizaje, debiendo adaptarse a sus necesidades (Coll, 2018). Siguiendo el trabajo de Maria Elena Pease (2018), en la Tabla 1 presentada a continuación, se resumen los principales aspectos de los paradigmas de aprendizaje transmisionista y constructivista.

Tabla 1

<i>Paradigmas del aprendizaje</i>		
	+ Transmisionista	+ Constructivista
Cómo entiende el conocimiento y el aprendizaje	El conocimiento se encuentra fuera del sujeto y se adquiere por asociación, repetición o refuerzo para ser aplicado en el futuro.	El conocimiento es construido por el sujeto a partir de sus experiencias y conocimientos previos, en interacción con el entorno y otras personas.
Fuente de verificación del aprendizaje	Externa (lo puede repetir, porque es evaluado y le va bien, porque tiene buena nota).	Interna (porque hace uso de ello, porque le encuentra un sentido personal, porque lo entiende).
Rol de la memoria	Rol crucial: se aprende por repetición.	Rol secundario respecto a la comprensión.
Rol del poner en práctica	La práctica es repetición, aplicación.	La práctica es utilizar lo aprendido, o se aprende haciendo.
Rol de la comprensión	Es secundario respecto a la memoria. No se identifica bien.	Es más importante que la memoria. Solo se aprende lo que se entiende.

Adaptación de Pease (2018), quien elabora su organización a partir de: Badía & Monereo (2004); Bransford et al. (2000); (1996, 2007); Díaz Barriga (2014); Litwin (2008); Ortiz (2010); Pozo et al. (2006); Schon (1992); Serrano & Pons (2011); Segovia & Beltrán (1998); Staub & Stern (2002); Whitcomb (2003).

En las escuelas peruanas predomina el paradigma transmisionista, pese al compromiso del MINEDU a través de lineamientos y normativas para promover que las escuelas asuman la responsabilidad de los aprendizajes, lideren la calidad de enseñanza y partan de una gestión democrática que las acerque al constructivismo (MINEDU, 2017). Ahora bien, los estudios sobre cultura escolar en el Perú

se realizaron antes de la pandemia y el contexto de educación presencial por lo que resulta necesario comprender también esta modalidad.

Educación a distancia

La educación a distancia es un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en un diálogo didáctico mediado por las y los docentes quienes se encuentran espacialmente alejados de sus estudiantes. Esta puede darse de forma sincrónica, asincrónica, híbrida, entre otras. En la modalidad sincrónica, estudiantes y docentes coinciden temporalmente y en la asincrónica se encuentran separados temporalmente. Además, las modalidades mixtas o híbridas pueden contar con clases sincrónicas y asincrónicas, o con clases a distancia y presenciales (Para una revisión de las distintas clasificaciones, ver García-Aretio, 2020).

En la educación a distancia, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) tienen un rol fundamental. Estas son tecnologías que proveen acceso a información a través de la telecomunicación, e incluyen la radio, televisión, teléfonos, computadoras, entre otras (PNUD, 2002). Si bien tienen el potencial de facilitar el proceso de aprendizaje y los aprendizajes significativos, incrementar la motivación, y mejorar el desempeño académico de las y los estudiantes) ello no ocurre únicamente con asegurar las posibilidades de acceso a las tecnologías. El potencial transformador de las TIC supone un uso adecuado, que dependerá en gran medida del manejo de metodologías de enseñanza por parte de las y los docentes (Gómez-Vahos et al., 2019).

3. Metodología

Diseño del estudio

La investigación tuvo un abordaje cualitativo exploratorio y parte del marco epistemológico fenomenológico, enfocado en cómo las personas perciben la realidad (Smith et al., 2009). Se enmarca en la psicología cultural, desde la cual las vivencias dan cuenta del modo como las personas interpretan, valoran y juzgan la realidad (Esteban, 2011). Estas son construidas culturalmente a partir de las relaciones, objetos y símbolos, y pueden transformarse según cambie la forma de valorar la realidad de cada persona. El diseño es de tipo temático, en tanto este otorga flexibilidad para obtener información detallada y compleja, por lo que es posible realizar un análisis inductivo y deductivo (Braun & Clarke, 2006).

Participantes

Se seleccionaron ocho estudiantes de cuarto de secundaria, cuatro mujeres y cuatro hombres, entre 14 y 17 años. Pertenecen a una escuela pública de Lima, en el distrito de Comas. La selección del distrito fue intencional con el objetivo de buscar casos típicos (Patton, 2002); por tanto, no representa casos extremos, ni superiores ni inferiores en nivel socioeconómico. El tipo de muestreo fue intencional por máxima variabilidad y el número de participantes se determinó considerando el principio de saturación de categorías (Flick, 2015), por lo que son diversos según criterios de género, nivel de conectividad, trabajo, rendimiento académico y sección en la institución (*ver el Anexo para mayor detalle de las características sociodemográficas*). Se seleccionaron estudiantes de 4to de secundaria dado que, al ser adolescentes medios, pueden haber desarrollado mayores habilidades metacognitivas, lo que les podría permitir reflexionar sobre su aprendizaje (Steinberg, 2017). Como criterios de inclusión, se consideró que hayan estudiado en esa escuela durante los años previos, se encuentren asistiendo a las clases a distancia y tengan contacto con sus compañeros y docentes.

En relación con los cuidados éticos, se contó con un consentimiento informado para la entrevista con la directora de la institución educativa. En el caso de los estudiantes, al ser menores de edad, se contó con un consentimiento informado para sus padres, madres y/o apoderados y un asentimiento informado para estudiantes.

Instrumentos

Se recogió información mediante tres instrumentos: una ficha sociodemográfica y dos guías de entrevista semi-estructuradas (*ver el Anexo para mayor detalle de los instrumentos*). La ficha

sociodemográfica tuvo el objetivo de recoger información para caracterizar a las y los participantes y su entorno. Para recoger sus experiencias, se realizaron *entrevistas semi-estructuradas* puesto que estas facilitan la discusión y permiten que vuelvan sobre sus recuerdos, desarrollen y expresen sus ideas de manera amplia (Ravitch & Mittenfelner, 2016). Como parte de la entrada al campo e insumo para elaborar la guía de entrevista de estudiantes, se entrevistó a la directora de la escuela. De manera específica, se buscó comprender cómo se realizaron las clases a distancia, los principales retos y dificultades, y los aprendizajes. Esta guía fue planteada a partir de la revisión de literatura y las guías de Pease et al. (2022) y Pease, M. E. (2018).

Procedimiento

Previo al trabajo de campo, inició con una entrevista a la directora de la institución. A partir de ello, se elaboró la guía de entrevista para estudiantes, la cual fue revisada y validada por cinco jueces expertos en distintas áreas relacionadas a la investigación. Luego, se reclutó a las y los participantes, y previo consentimiento de sus cuidadores y asentimiento, se realizaron las entrevistas. La primera entrevista fue el piloto, permitiendo determinar las modificaciones a realizar en la guía. Posteriormente, las entrevistas fueron transcritas de manera literal. Siguiendo el diseño de análisis temático, se inició con la codificación, por medio de Microsoft Excel. En una primera fase, emergió una tercera área temática sobre la caracterización de la educación a distancia. A partir de ello, se realizó un segundo libro de códigos, el cual fue revisado por una experta. El libro de códigos final incluyó áreas temáticas, categorías y códigos, que fueron organizados a partir de los objetivos (Braun & Clarke, 2006).

Análisis de la información

Siguiendo el diseño de análisis temático, se inició con la codificación, por medio de Microsoft Excel. Primero, se elaboró un libro de códigos con dos entrevistas, a partir de las áreas de la guía de entrevista, la información previa y la información que surgió en las entrevistas. En esta fase, emergió una tercera área temática, en relación con la caracterización de la educación a distancia. A partir de ello, se realizó un segundo libro de códigos con dos entrevistas adicionales, el cual fue revisado por una experta. El libro de códigos final incluyó áreas temáticas, categorías y códigos, que fueron organizados a partir de los objetivos de la investigación (Smith et al., 2009). Siguiendo a Creswell (2013), en el proceso de análisis las etapas son continuas y se dan en espiral; es decir, de manera simultánea y recursiva. En ese sentido, las áreas temáticas, categorías y códigos identificados fueron constantemente revisados para encontrar diferentes explicaciones e interpretaciones, a través de la triangulación de múltiples fuentes: revisión de la data, literatura y expertos (Ravitch y Mittenfelner, 2016). Durante el proceso, además, resultó importante que la investigadora reflexione sobre su posicionalidad, para evitar las ideas preconcebidas en la elaboración de los temas y estos puedan surgir a partir de las experiencias subjetivas de las y los participantes y la teoría (Groenewald, 2004).

4. Fuente de información

Fuentes de datos utilizadas y disponibilidad de acceso

La investigación fue realizada en el contexto de seminario de tesis para licenciatura de la Facultad de Psicología de la PUCP, con supervisión de una asesora experta en adolescencia y educación secundaria, sin financiamiento externo. El principal tipo de fuente de información fue primaria, recolectada por la investigadora por medio de entrevistas. El acceso a la Institución Educativa se dio por contacto directo, por medio de una carta enviada por correo electrónico a la directora, explicando el contexto en el que se realiza la investigación, sus objetivos y solicitando la participación tanto de la directora como de las y los estudiantes. La comunicación para reclutar a las y los participantes se dio por medio de los tutores del grado y posteriormente al celular que cada cuidador/a indicaba.

Contexto de recojo de información y aspectos éticos

El recojo de información se dio en el mes de mayo del 2021, en un contexto de pandemia, educación a distancia, semanas previas a la segunda vuelta de elecciones presidenciales. Dado el contexto de pandemia, distanciamiento social y cierre de escuelas, las entrevistas se realizaron de manera no presencial y fuera del horario escolar. Además, debido a la limitada conectividad de algunos participantes, las entrevistas se realizaron por llamada telefónica. Para controlar la privacidad, se solicitó a las y los participantes que busquen un horario y espacio donde puedan conversar con mayor comodidad y sin interrupciones de sus familiares. Para controlar ello, previo al inicio de la entrevista se les consultó si se encontraban en un espacio cómodo y privado para iniciar la entrevista.

Para la participación de estudiantes, los padres, madres o cuidadores principales firmaron el consentimiento informado, el cual incluye el propósito del estudio, los cuidados éticos y los correos a los que pueden contactarse. El consentimiento fue firmado por un formulario de Google, por medio del cual también se especificó si preferían el contacto vía llamada de teléfono o de WhatsApp. Previo al inicio de las entrevistas con las y los estudiantes, se leyó de manera conjunta el asentimiento informado, y posteriormente se pidió el asentimiento oral. Posterior al trabajo de campo, para mantener la confidencialidad de los nombres de las y los participantes, se utilizaron seudónimos. Además, se revisaron las transcripciones para eliminar cualquier información que podría identificarlos/as.

5. Principales resultados

A partir del análisis, se encontraron tres temáticas: educación a distancia en contexto de pandemia, cultura escolar en la educación presencial y a distancia, y aprendizaje presencial y a distancia.

Educación a distancia durante la pandemia

La asistencia de estudiantes a las clases a distancia sincrónicas fue por medio del celular o computadora, dado que estas se daban principalmente por medio de mensajes vía WhatsApp, y en menor medida por videollamada. Se identificaron dos principales problemáticas del contexto: el acceso a TIC e internet y el trabajo adolescente. En cuanto a los problemas de acceso a tecnologías, hacen referencia a las fallas del internet, cortes de luz por horas o días, celulares o computadoras que se pierden o malogran, o tener que compartir el celular o la computadora con algún familiar. Por ejemplo, Gina (bajo rendimiento) comentó lo siguiente: “o sea sí lo hice pero cambié de celular, me compraron otro nuevo celular (...) y perdí todas mis tareas, los archivos de mis tareas ya se me borraron todos y tuve que empezar de nuevo”.

Al respecto, UNICEF (2022) reporta que durante la pandemia, el 15,05% de adolescentes en el Perú indicaron que no contaban con dispositivos tecnológicos o internet. En este contexto, la problemática del trabajo adolescente, reportada por más de la mitad de participantes, se dio en el contexto de brindar apoyo económico a sus familias o para resolver sus problemas de acceso a las TIC y poder asistir a las clases. Entonces, si bien existe el riesgo de deserción escolar por empezar a trabajar (Cueto et al., 2020), también ocurrió que trabajan para poder estudiar. Así, la virtualización por la pandemia contribuyó al incremento de las brechas sociales, y limitó el acceso a la educación a

quienes podían acceder a tecnologías y tenían conocimiento de cómo utilizarlas para estudiar y aprender (Gómez-Arteta & Escobar-Mamani, 2021).

Cultura escolar en la educación presencial y a distancia

Con respecto al *propósito de la escuela*, entienden que su finalidad tiene que ver con el futuro, sobre todo asociado a tener una mejor calidad de vida. De manera similar a lo encontrado en estudios previos (Guerrero, 2014; Pease et al., 2022), tienen el objetivo de ir a la universidad y ser profesionales, lo cual asocian con “ser alguien en la vida”, tal como señala Daniel (alto rendimiento): “es una vía para salir adelante, para tener mejor calidad de vida” y Marco (bajo rendimiento) “quemarnos las pestañas para ser alguien en la vida”. No obstante, en el Perú, menos del 40% de jóvenes que culminan la secundaria logran acceder a la educación superior (SENAJU, 2023).

Sobre la *disciplina escolar*, señalan que el uniforme sirve para identificarse como estudiantes de una institución educativa, representarla, darle honor y transmitir a las personas externas la calidad de la institución. Sin embargo, a distancia no es obligatorio usarlo y comentan que no tiene sentido hacerlo. Respecto a las normas y reglas, a distancia se mantuvieron normas como la puntualidad, el respeto, no interrumpir y levantar la mano para participar. Asimismo, las y los docentes continuaron elaborando la mayoría de normas, tal como menciona Alessia (alto rendimiento): “el profesor nos da las normas o reglas que tenemos que seguir (...) los profesores ya tienen las reglas y nos dicen que cumplamos”. Respecto a las consecuencias por incumplir las reglas, son de carácter académico, verbal y llamadas a sus cuidadores. Por ejemplo, les bajan la nota y los retiran de la clase presencial, o del grupo de WhatsApp en las clases a distancia. La persistencia de estas prácticas en la educación a distancia indica que las y los docentes no se encontraban preparados para abordar la disciplina desde el paradigma constructivista. Similarmente, Hordatt y Haynes (2021) encontraron que a los docentes les costó adecuarse al manejo de aula, ya que sus estrategias de las clases presenciales no funcionaban a distancia; sin embargo, no conocían otras alternativas. Además, Andrada y Mateus (2022) señalan que para las y los docentes de escuelas públicas en Perú y Chile su principal reto era aprender a usar tecnologías, por lo que adaptar sus metodologías de enseñanza y manejo de la disciplina estaba en segundo plano.

Lo presentado da cuenta del carácter jerárquico, autoritario, controlador y sancionador de la disciplina escolar, que se mantiene tanto presencial como a distancia. Esto se refleja en la imposición de las reglas, la limitada o nula explicación de su propósito, y en las sanciones aplicadas. Por tanto, no hay espacios para que las y los estudiantes cuestionen lo planteado por la autoridad; más aún, incluso podrían no concebir que la autoridad pueda ser cuestionada. Culturas escolares como esta son perjudiciales para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que no se promueve el diálogo ni el desarrollo de habilidades argumentativas, y se refuerza que el conocimiento válido viene de una autoridad (Kuhn et al., 2000).

En cuanto a las *relaciones en la escuela*, con sus docentes, a distancia percibieron menor interés hacia ellas y ellos, y recibieron menos apoyo académico y emocional del que les brindaban presencial. Además, estudios realizados con niños, niñas y adolescentes en diversas regiones del Perú encontraron que valoran que sus docentes muestren interés genuino, sean respetuosos, involucren soporte emocional, busquen motivarlos y los acompañen y orienten para enfrentar problemas personales. Al respecto, Alonso (bajo rendimiento) comenta:

[Presencial] cuando no hacías la tarea, cuando no prestabas atención, decían a tus apoderados o a ti: ¿qué cosa pasa? ¿por qué estás así? Había preocupación (...), por clases virtuales todo es diferente; si haces, bien por ti. Si no, pues mal.

Los cambios en las relaciones con sus docentes fueron perjudiciales, sobre todo porque las buenas relaciones docentes-estudiantes influyen positivamente en el bienestar, aprendizaje y desempeño académico (Stahl, 2021). Con respecto a las relaciones entre pares de la escuela, la interacción se redujo por la pandemia, tal como menciona Gabriela (alto rendimiento):

Presencial tenías tu tiempo (...) conversabas con tus amigas, era una forma diferente que conversar por chat porque las veías todos los días (...). Ahora me da flojera hablarles. Es que no pues, tampoco no hay nada de qué hablar, más que tareas.

Sin embargo, tanto presencial como a distancia consideran que son un apoyo académico y emocional. Como apoyo académico, recurren a ellos para resolver dudas cuando no entienden un tema de la clase, lo cual se daba con mayor facilidad en la educación presencial ya que no se necesitan las TIC. Sobre el apoyo emocional, la mitad de participantes reportaron que durante la pandemia daban y recibían apoyo emocional de sus amigos y amigas. Quienes reportaron no dar o recibir apoyo emocional a distancia, ocurría porque la comunicación era menos frecuente, y en algunos casos casi no se daba. Además, la mayoría de estudiantes que lo reportaron también trabajan, lo cual podría incidir en el tiempo que disponen para conversar con sus amigos y amigas.

Ahora bien, tener espacios reducidos para interactuar con sus pares impacta en distintos aspectos de su desarrollo (Oliva, 2018). Por ello, es fundamental que las escuelas no solo fomenten espacios de interacción, sino también promuevan el buen trato entre estudiantes y busquen prevenir la violencia, de modo que sea un espacio seguro para el desarrollo y los aprendizajes (Hebib & Žunić-Pavlović, 2018). Ello es relevante además dado que en el contexto peruano se ha reportado una alta prevalencia de violencia escolar entre pares adolescentes, y en el retorno a la presencialidad aumentaron los casos de violencia escolar (MINEDU, 2022).

Finalmente, en relación con la *enseñanza*, en ambas modalidades predominan las prácticas pedagógicas tradicionales, priorizando el modelo expositivo y el trabajo individual durante clase. Más aún, a distancia también ocurría que sus docentes no les explicaban los contenidos con claridad, dejaban tareas sin explicarlas y no atendían sus dudas. Frente a esto, Pedro (alto rendimiento) comenta:

Algunos profesores son más entusiastas, más alegres (...). Una cosa es estar 40 minutos en ver una pantalla escuchando a un profesor que explica, explica, explica y que te haga aburrir, y otra cosa es que el profesor también haga chistes, sea divertida la clase, cosa que nosotros le prestamos más interés.

Las y los estudiantes demandan que sus docentes sean más entretenidos, promuevan la participación durante la clase, brinden explicaciones claras, retroalimentación y se muestren interesados por que aprendan. Estas demandas, además, se han encontrado en estudios con adolescentes peruanos antes de la pandemia (Rojas, 2016; Pease et al., 2022). Al respecto, en la siguiente área se profundizará con respecto a la enseñanza y el aprendizaje desde este paradigma.

Aprendizaje presencial y a distancia

Siguiendo el continuum entre los paradigmas transmisionista y constructivista de enseñanza-aprendizaje, la manera como entienden el aprendizaje y cómo aprenden en la escuela corresponde a visiones más de corte transmisionista. Entienden el significado de aprender como adquirir conocimientos nuevos, por lo que perciben el conocimiento como algo que se encuentra fuera del sujeto. Incluso, algunos asocian el aprendizaje a la escuela, lo cuál puede dar cuenta de una comprensión de la institución educativa como una de las únicas fuentes autorizadas del saber.

Las y los estudiantes reportaron con mayor frecuencia fuentes externas de verificación del aprendizaje, tales como exámenes y aprobar el año escolar. Dado que a distancia no tuvieron exámenes con nota y el paso de grado fue automático, les fue más difícil identificar si aprendieron. Si bien sus docentes calificaban sus tareas, comentan que no evaluaban el desempeño, ya que obtenían una buena calificación solo con cumplir con la entrega; por tanto, las notas no reflejaban sus niveles de logro en los aprendizajes. Al respecto, Gina (bajo rendimiento) señala: “En presencial lo aprendido lo demuestras en un examen (...) pero ahora no están sacando exámenes (...) es como que viniste a la clase, le envió al profesor y ya”.

Además, comentan que no les enseñan temas que pueden aplicar en su vida cotidiana, por lo que no pueden aprender haciendo ni poner en práctica lo aprendido fuera del contexto escolar. Esto refleja que los aprendizajes en la escuela están descontextualizados de las necesidades e intereses de las y los estudiantes, así como de las formas de aprender fuera de la escuela. Al respecto, en un estudio previo con adolescentes en Perú, se encontró que fuera de la escuela tienden a aprender de manera más constructivista (Pease et al., 2022).

Dada la predominancia del paradigma transmisionista en la escuela, es importante que las y los docentes fomenten prácticas más constructivistas. Esto no solo permitiría contextualizar y mejorar los aprendizajes, sino también contribuiría a fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en las y los adolescentes (Kwan, 2021). Para ello, deben tener el rol de guías en el aprendizaje y promover una participación activa de sus estudiantes en la construcción del conocimiento, a través de estrategias que fomenten el análisis y la reflexión (Dogani, 2023).

Diferencias entre aprender presencial y a distancia

En general, las y los participantes prefieren la modalidad presencial, dado que les resulta más fácil aprender y perciben que aprenden más. En ese sentido, reportan tres aspectos que promueven sus aprendizajes, y están presentes principalmente en la educación presencial. En primer lugar, aprender presencialmente era mejor porque involucra la interacción entre pares y con sus docentes, como menciona Gina (bajo rendimiento): “Aprender con mis amigos y mi profesor (...). A mi emocionalmente me ayudaba estar rodeada de gente y hablar de un tema, y así aprender”. Ello muestra que promover la interacción en la escuela es fundamental para el desarrollo, el bienestar y juega un rol importante a nivel emocional (Stahl, 2021).

En segundo lugar, perciben la enseñanza presencial más clara y detallada, y sus docentes les brindan mayor retroalimentación y apoyo durante clase y tareas. A distancia, en cambio, no revisaban a detalle el progreso de sus estudiantes, como comenta Mariana (bajo rendimiento): “a veces nos dicen muy bien, trabajo bien hecho (...). Y cuando nos dicen lo voy a revisar, después cuando lo revisan nos dicen que está bien”. Ello era perjudicial para sus aprendizajes ya que, sobre todo a distancia, la retroalimentación es fundamental para orientar el aprendizaje autónomo de las y los estudiantes (Alvarado, 2014).

En tercer lugar, el nivel de exigencia académica en la educación presencial era más alto y las expectativas académicas de sus docentes han disminuido, lo cual influye en su desempeño académico y motivación (Shan, 2021). Las y los participantes esperaban que la exigencia a distancia sea similar a la que tuvieron durante la educación presencial; al no ser así, tuvieron menor interés y motivación para realizar las tareas. Ello se evidencia en lo que comenta Gabriela (alto rendimiento): “Le mandaba dibujos, títulos bonitos, le mandaba tal y cual estaba en Aprendo en Casa, y luego me llamó y me dijo que no, que no haga mucho porque hay muchos alumnos”. A pesar de ello, durante la educación a distancia su objetivo como estudiantes no cambió. Para la mayoría, fue aprender y ser “buenos estudiantes”, lo cual podría asociarse a que valoran a la escuela desde sus expectativas de progreso, como un medio para acceder a la educación superior por medio del buen rendimiento (Cueto et al., 2018).

6. Principales conclusiones y recomendaciones

Esta investigación permite comprender lo que significó ir a la escuela antes y durante la pandemia para las y los adolescentes de una escuela pública de Lima Metropolitana, así como también visibilizar las problemáticas centrales que atravesaron durante la educación a distancia. A partir de sus experiencias y valoraciones, es posible identificar los aspectos que se pueden mejorar tanto de la educación presencial como a distancia.

1. **Persiste una percepción del propósito de la escuela como medio para salir de la pobreza.**

Las y los estudiantes participantes perciben como sin sentido la experiencia escolar a distancia, y la valoran la escuela a partir del propósito que perciben de esta: un medio para acceder a la universidad y, consecuentemente, mejorar su calidad de vida y la de sus familias. Esta visión instrumental de la educación revela la necesidad de repensar el propósito de la escuela con todos los actores involucrados: estudiantes, docentes, padres de familia, funcionarios de las UGEL, DRE y el MINEDU. Desde las recomendaciones del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) de la UNESCO (2018), esto es necesario para transformar una visión de la educación en un plan de acción a nivel del sistema educativo, el cual debe ser liderado por el MINEDU.

2. **La cultura escolar continúa siendo transmisionista y autoritaria, reflejado en las formas de enseñar, aprender y la disciplina escolar.**

Este tipo de cultura escolar no permite cuestionamientos a la autoridad y, por el contrario, fomenta la comprensión de la disciplina como una práctica que debe basarse en la obediencia. Más aún, predominan prácticas pedagógicas que no favorecen el desarrollo de habilidades metacognitivas y argumentativas. Todo ello tiene un impacto negativo importante en el desarrollo del pensamiento crítico.

Dado que aún predominan los abordajes transmisionistas, y en línea con las demandas de las y los estudiantes, sería importante que, desde el MINEDU, la Dirección de Formación Docente en Servicio implemente un programa de capacitación para directivos y docentes en metodologías constructivistas de enseñanza-aprendizaje. Dichas capacitaciones podrían orientarse a que las y los estudiantes cumplan un rol activo en la construcción de sus aprendizajes, le den un sentido a lo que aprenden en la escuela y puedan ponerlo en práctica en otros contextos. Para ello, organismos como las UGEL deben promover que las escuelas y docentes de su jurisdicción participen de dichas capacitaciones, así como también monitorear los resultados de las mismas.

3. **Destaca el rol crucial de la escuela en términos socializadores.**

Las y los estudiantes reportan que las relaciones con sus pares y docentes son lo más importante y aquello que más extrañaron de la educación presencial. En esa línea, los cambios y las dificultades que atravesaron en el relacionamiento durante la pandemia les afectó negativamente en distintas áreas del desarrollo, a nivel académico y en su bienestar. Sin embargo, en el retorno a la presencialidad se reportó un aumento en las cifras de violencia escolar, dando cuenta de la necesidad de que las escuelas sean espacios para aprender a socializar sin violencia.

Transformar las culturas escolares donde predominan enfoques autoritarios hacia escuelas más democráticas, colaborativas y respetuosas permitirá reducir la violencia y crear entornos donde las y los estudiantes se sientan seguros. En ese sentido, se recomienda que el Programa Integral de Prevención de la Violencia en el Entorno Escolar (PREVI) del MINEDU oriente las acciones de prevención y atención de la violencia desde la comprensión de la cultura escolar y los cambios que se necesitan atender a nivel estructural, de modo que las intervenciones puedan ser sostenibles.

4. **La experiencia de educación a distancia les llevó a valorar el uso de las TIC en el contexto educativo; sin embargo, acceder a ellas fue uno de los principales problemas.**

Tanto las y los estudiantes como la directora de la institución señalaron que lo que más valoraban de la educación a distancia fue el uso de las TIC para el aprendizaje escolar. Sin embargo, también reportaron problemas para acceder a las tecnologías necesarias para asistir a las clases. Además, comentan que estudiantes, docentes y directivos no se encontraban capacitados para usar las TIC adecuadamente en contextos educativos, por lo que no podían acceder a todo el potencial de la herramienta, y fue más bien un obstáculo.

Con el rápido avance de las tecnologías, van dejando de ser una herramienta complementaria, para ser necesaria. Sobre todo, en situaciones de crisis que impliquen una transición temporal a la educación a distancia. En ese sentido, es crucial que las políticas públicas aborden estas barreras para asegurar que las y los estudiantes en condiciones de mayor vulnerabilidad tengan las herramientas tecnológicas necesarias para garantizar el derecho a la educación.

Este aspecto puede ser fortalecido desde la Unidad de Operaciones del Programa Nacional de Apoyo Directo a los más Pobres (JUNTOS), del MIDIS. Específicamente, desde la entrega de las tecnologías necesarias a las familias más vulnerables, a fin de evitar que las y los adolescentes trabajen para poder estudiar y se reduzca el riesgo de la deserción escolar. De esta forma, además de brindarles orientación sobre la importancia de la educación, se podría realizar seguimiento sobre el uso que se le está dando a la tecnología asignada al adolescente.

Ahora bien, un reto importante para las instituciones educativas es capacitar a las y los docentes y estudiantes en el uso de herramientas digitales en contextos educativos, tanto presenciales como a distancia. En el contexto actual, donde la virtualización de la educación y el uso de la inteligencia artificial para la educación está instaurándose cada vez con mayor fuerza, no atender la brecha digital implicará que a futuro se amplíen aún más las brechas educativas y sociales.

- 5. Es necesario sistematizar experiencias de educación en contextos de crisis para anticipar planes para futuras situaciones similares.** La educación a distancia tiene el potencial de extender el acceso a la educación, y puede ser una herramienta valiosa durante desastres naturales u otras crisis que impidan la asistencia presencial de estudiantes. Por ello, es clave recoger datos para aprender de las experiencias previas en el contexto peruano, a fin tener una planificación previa que permita replicar las buenas prácticas, anticipar los desafíos y utilizar los recursos de manera eficiente.

Desde el Estado, no solo se debe priorizar el recojo de datos, sino también una integración de estos para el planeamiento educativo a largo plazo. Al respecto, el IIFE UNESCO recientemente publicó el marco conceptual para el manejo de los datos de educación en situaciones de emergencia, con el objetivo de brindar orientaciones para el planeamiento educativo sensible a las crisis (IIFE UNESCO, 2024). Este documento podría brindar orientaciones clave para este proceso; e incluso, se podría solicitar apoyo técnico del IIFE UNESCO para implementarlo en el contexto peruano.

7. Referencias bibliográficas

- Acevedo, I., Castellani, F., Cota, M. J., Lotti, G., & Székely, M. (2023). Higher inequality in Latin America: a collateral effect of the pandemic. *International Review of Applied Economics*, 38(3), 280–304. <https://doi.org/10.1080/02692171.2023.2200993>
- Alvarado, M. A. (2014). Retroalimentación en la educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 59-73. <https://doi.org/10.5944/ried.17.2.12678>
- Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, A., Noli, A., Ortiz, M., Pérez, M., Rielbe-Aubourg, S., Rivera, M., Scannone, R., Vásquez, M. & Viteri, A. (2020). *La educación en tiempo del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Andrada, P. & Mateus, J. C. (2022). Percepciones del impacto de la pandemia en las prácticas docentes de Chile y Perú. *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales*, 49(92), 5-32. <https://doi.org/10.21678/apuntes.92.1550>
- Bae, Y., Fulmer, G. & Hand, B. (2021). Developing latent constructs of dialogic interaction to examine the epistemic climate: Rasch modeling. *School Science and Mathematics*, 121(3), 164–174. <https://doi.org/10.1111/ssm.12460>
- Bracco, J., Ciaschi, M., Gasparini, L., Marchionni, M. & Neidhöfer, G. (2024), The Impact of COVID-19 on Education in Latin America: Long-Run Implications for Poverty and Inequality. *Review of Income and Wealth*. <https://doi.org/10.1111/roiw.12687>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bustamante, R. (2020). *Educación en cuarentena: cuando la emergencia se vuelve permanente* <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Educaci%C3%B3n-en-cuarentena-parte-dos-Roberto-Bustamante.pdf>
- Coll, C. (2018). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 29 - 66). Alianza Editorial.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Cuenca, R., Carrillo, S., de los Ríos, C., Reátegui, L. & Ortiz, G. (2017). *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú, Documento de trabajo No 237*, Instituto de Estudios Peruanos.
- Cueto, S., Escobal, J., Felipe, C., Pazos, N., Penny, M., Rojas, V. & Sánchez, A. (2018). *¿Qué hemos aprendido del estudio longitudinal Niños del Milenio en el Perú? Síntesis de hallazgos*. Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Cueto, S., Felipe, C. & León, J. (2020). *Predictores de la deserción escolar en el Perú*. GRADE, Niños del Milenio.
- De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 39 - 46). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 19 - 29). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Dogani, B. (2023). Active learning and effective teaching strategies. *International Journal of Advanced Natural Sciences and Engineering Researches*, 7(4), 136-142.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. W W Norton & Co.
- Esteban, M. (2011). Una interpretación de la psicología cultural: aplicaciones prácticas y principios teóricos. *Suma Psicológica*, 18(2), 65-88.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flores-Cueto, J., Hernández, R., & Garay-Argandoña, R. (2020). Tecnologías de información: Acceso a internet y brecha digital en Perú. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 504-519.
- García-Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 09-28. <https://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- Gómez-Arteta, I. & Escobar-Mamani, F. (2021). *Educación virtual en tiempos de pandemia: Incremento de la desigualdad social en el Perú. Chakiñan*. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.10>
- García-Milà, M. (2018). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias físiconaturales: Una perspectiva psicológica. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y*

- educación 2. *Psicología de la Educación Escolar* (pp. 527 - 574). Alianza Editorial.
- Gómez-Vahos, L., Muriel-Muñoz, L. & Londoño-Vásquez, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Revista Encuentros*, 17(2), 118-131.
- Groenewald, T. (2004). A phenomenological Research Design Illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 42-55. <https://doi.org/10.1177/160940690400300104>
- Guerrero, G. (2014). *Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando: expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú*. Documento de investigación 74. GRADE.
- Guzmán, E. (2015). Cultura escolar: reflexiones sobre su intervención desde una mirada sociocultural de la psicología educacional. *Summa Psicológica*, 12(2), 7-17.
- Hebib, E. & Žunić-Pavlović, V. (2018). School climate and school culture: A framework for creating school as a safe and stimulating environment for learning and development. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 50(1), 113-134.
- Heine, S. J. (2015). *Cultural psychology: Third International Student Edition*. WW Norton & company.
- Hordatt, C. & Haynes, T. (2021). Latin American and Caribbean Teachers' Transition to Online Teaching During the COVID-19 Pandemic: Challenges, Changes and Lessons Learned. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 61, 131-163. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.88054>
- IIEP UNESCO. (2018). *¿Qué es el planeamiento educativo?* Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Oficina para América Latina. [Video de YouTube]. Recuperado de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/difusion/multimedia/que-es-el-planeamiento-educativo>
- IIEP UNESCO. (2024). *Marco conceptual para el manejo de los datos de educación en situaciones de emergencia*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388203_spa
- Kuhn, D. (2009). Adolescent thinking. En R. M. Lerner y L. Steinberg, *Handbook of adolescent psychology*, (pp. 152-186). John Wiley & Sons.
- Kuhn, D., Cheney, R. y Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15(3), 309-328. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(00\)00030-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(00)00030-7)
- Kuhn, D., Garcia-Milà, M., Zohar, A., Andersen, C., White, S. H., Klahr, D. y Carver, S. M. (1995). Strategies of knowledge acquisition. *Monographs of the society for research in child development*, 60(4), 1-157. <https://doi.org/10.2307/1166059>
- Kwan, Y. W. (2021). Exploring the relationships between constructivist learning environment and critical thinking ability of secondary school students. *International Conference on Education and New Developments* (pp. 457-461).
- Lave, J. y Wenger E (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Marcia, J. E. (1967). Ego identity status: Relationship to change in self-esteem, "general maladjustment," and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35(1), 119-133. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1967.tb01419.x>
- MINEDU. (2017). *Participación y clima institucional para una organización escolar efectiva*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5922/Participaci%C3%B3n%20y%20clima%20institucional%20para%20una%20organizaci%C3%B3n%20escolar%20efectiva.pdf>
- MINEDU. (2020). *Avances de estrategia Aprendo en Casa*. Reporte al 13 de abril del 2020.
- MINEDU. (2022). *Números de casos reportados en el SiseVe a nivel nacional*. <http://www.siseve.pe/Web/>
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Oliva, A. (2018). Desarrollo social durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva* (pp. 493 - 517). Alianza Editorial.
- Patton, M. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283. <https://doi.org/10.1177/1473325002001003636>
- Pease, M. A., Guillén, H., De La Torre-Bueno, S., Urbano, E., Aranibar, C. y Rengifo, F. (2019). Nuestra deuda con la adolescencia. Proyecto "Ser adolescente en el Perú". UNICEF-PUCP
- Pease, M. A., Guillén, H., De La Torre-Bueno, S., Urbano, E., Aranibar, C. y Rengifo, F. (2020). Acompañar adolescentes en medio de una pandemia. *Visibilizando los retos y necesidades de las y los adolescentes en el contexto del COVID-19 en el Perú*. UNICEF-PUCP
- Pease, M. A., Guillén, H., De La Torre-Bueno, S., Urbano, E., Aranibar, C. & Rengifo, F. (2022). *Ser adolescente en el Perú. Tomo 3: Aprendizaje y mundo escolar*. Fondo Editorial PUCP y UNICEF.
- Pease, M. E. (2018). *El enfoque formativo en la formación inicial docente de una facultad de educación de una universidad privada de Lima* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad

- Católica del Perú]. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Católica del Perú.
- PNUD. (2002). *Informe sobre desarrollo humano en Venezuela 2002: Las tecnologías de la información y la comunicación al servicio del desarrollo*.
- Pozo, J. I., Monereo, C. y Castelló, M. (2018). El uso estratégico del conocimiento. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 211 - 234). Alianza Editorial.
- Prem, K., Liu, Y., Russell, T. W., Kucharski, A. J., Eggo, R. M., Davies, N., Jit, M. y Klepac, P. (2020). The effect of control strategies to reduce social mixing on outcomes of the COVID-19 epidemic in Wuhan, China: a modelling study, *The Lancet Public Health*, 1 - [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30073-6](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30073-6)
- Ravitch, S. & Mittenfelner, N. (2016). *Qualitative Research: Bridging the Conceptual, Theoretical, and Methodological*. Sage Publications.
- Rivas, S., Saiz, C., & Ossa, C. (2022). Metacognitive Strategies and Development of Critical Thinking in Higher Education. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219>
- Rojas, V. (2016). *¿Cómo perciben los niños, niñas y adolescentes el rol del estado? Reflexiones a partir de los servicios de salud y educación*. Research Document 81, GRADE.
- Semeraro, C., Giofrè, D., Coppola, G., Lucangeli, D. & Cassibba, R. (2020). The role of cognitive and non-cognitive factors in mathematics achievement: The importance of the quality of the student-teacher relationship in middle school. *Plos one*, 15(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231381>
- SENAJU. (2023). Día Mundial de la Educación: Más del 90% de jóvenes de 15 a 29 años accede a la educación secundaria y menos del 40% transita a la educación superior. <https://juventud.gob.pe/2023/03/dia-mundial-de-la-educacion-mas-del-90-de-jovenes-de-15-a-29-anos-accede-a-la-educacion-secundaria-y-menos-del-40-transita-a-la-educacion-superior/>
- Shan, C. (Noviembre 26-28, 2021). *The Effect of Teacher Expectation to Students' Intrinsic Motivation*. [Conferencia]. 2021 International Conference on Education, Language and Art, Sanya, China.
- Smith, J.A., Flower, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Sage Publications.
- Stahl, G. (2021). 'They make time for you': upwardly mobile working-class boys and understanding the dimensions of nurturing and supportive student-teacher relationships. *Research Papers in Education*, 1-17. <http://doi.org/10.1080/02671522.2021.1905705>
- Steinberg, L. (2017). *Adolescence*. McGraw Hill Education.
- Stojnic, L. G. (2009). La escuela, un espacio para la democratización peruana. Un estudio comparado entre la propuesta educativa tradicional y una propuesta educativa alternativa, *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(1), 123 - 162.
- UNESCO, UNICEF, World Bank & OECD. (2022). *From learning recovery to education transformation: Insights and Reflections from the 4th Survey on National Education Responses to COVID-19 School Closures*. <https://www.unicef.org/media/127286/file/From%20Learning%20Recovery%20to%20Education%20Transformation.pdf>
- UNICEF. (2022). *Resumen ejecutivo. Resultados del "Estudio exploratorio sobre brechas digitales de género en población adolescente en Perú"*. <https://www.unicef.org/peru/informes/estudio-exploratorio-sobre-brechas-digitales-de-genero-en-poblacion-adolescente-en-peru>
- Valsiner, J. (2000). *Culture and Human Development*. Sage Publications.

8. Anexo

Detalles adicionales de la metodología

Participantes

Se seleccionó una escuela pública de Lima Metropolitana en el distrito de Comas, la cual fue fundada hace 37 años, y cuenta únicamente con el nivel de secundaria. Con respecto a la directora de la institución, llevaba seis años en el puesto y 26 ejerciendo la docencia. Durante la educación a distancia, tuvo acceso a una computadora personal e internet ilimitado.

Con respecto a los datos sociodemográficos de las y los participantes, residían en los siguientes distritos: Comas (6), Los Olivos (1) y La Victoria (1). Sobre el lugar de nacimiento, seis nacieron en Lima, uno en Piura y uno en Trujillo. En cuanto a sus familias, las personas con las que viven se reportan en la siguiente tabla:

Tabla 2

<i>Personas que viven con las y los participantes</i>	
Familiar	Cantidad de participantes
Madre y/o Padre	4
Hermana(s) y/o hermano(s)	8
Abuela(s) y/o abuelo(s)	3
Tía(s) y/o tío(s)	2
Pareja de la madre o padre	3

Sobre los lugares de procedencia de sus padres o madres, señalan los siguientes: Lima, Piura, La Libertad, Ancash, Cusco, Huánuco, Puno y Cajamarca. Con respecto a la estructura familiar y del hogar, señalan que tienen entre uno y ocho hermanos o hermanas. En cuanto al nivel educativo más alto alcanzado por alguno de sus padres, madres o cuidadores principales, se detalla en la tabla a continuación:

Tabla 3

<i>Nivel educativo más alto alcanzado por los padres, madres o cuidadores principales de las y los participantes</i>	
Nivel educativo	Cantidad de participantes
Primaria o secundaria incompleta	5
Secundaria completa	3
Técnica incompleta	2
Universitaria incompleta	2
Técnica completa	1
Universitaria completa	2

Por otra parte, las y los participantes reportan que el nivel socioeconómico autopercebido de sus familias es medio (4) y medio bajo (4). Además, reportan tener internet en sus hogares. Con respecto al acceso a TIC, se indica en la siguiente tabla:

Tabla 4

<i>Acceso a TIC en el hogar de las y los participantes</i>		
Tecnología	Uso compartido	Uso personal
Televisor	7	-
Tablet	2	-
Computadora	3	2
Laptop	1	-
Radio	6	-
Smartphone	1	7

En base a lo mencionado, el medio de acceso a las clases a distancia más común es el *Smartphone* (7), seguido de la computadora o laptop (3). A partir de ello, se comunicaron con sus docentes entre una y dos veces por semana, principalmente a través de mensajes por WhatsApp y videollamadas grupales, y excepcionalmente por llamada telefónica. En cuanto a la comunicación con sus compañeros y compañeras de clase, la frecuencia varía por cada estudiante, siendo entre una vez por semana y todos los días. Así, los principales medios que utilizan son WhatsApp, Facebook Messenger, llamadas telefónicas y videollamadas.

En relación con el *uso de TIC en la escuela presencial*, seis comentaron que les enseñaron a usar la computadora en la escuela, y dos que no les enseñaron nada sobre las TIC. Además, cinco mencionaron que las usaban para realizar tareas académicas, aunque estas eran solicitadas por pocos docentes. Finalmente, seis señalaron que no les enseñaron a navegar en internet. Por otro lado, en cuanto al *espacio físico de sus hogares*, cuatro tienen un cuarto personal, y cuatro comparten con algún hermano o hermana. Según reportaron, los espacios donde asistieron a clases a distancia contaban con mesas, sillas y buena iluminación. Además, cinco compartieron dicho espacio con al menos una persona, y cinco consideran que el espacio es libre de ruidos.

Ahora bien, cinco participantes comentaron que *trabajaron durante la pandemia*, tanto en negocios familiares como en empresas. Trabajaron en promedio tres días a la semana, siendo lo mínimo uno y lo máximo seis días. Los horarios de trabajo son en promedio de cinco horas y media, y oscilan entre tres y doce horas consecutivas. Finalmente, respecto a *la COVID-19 en el entorno cercano*, siete participantes reportan que algún familiar ha pasado por la enfermedad, pero solo una comentó que su familiar falleció. Además, únicamente dos participantes han pasado por la enfermedad de la COVID-19, con síntomas leves o asintomáticos.

Instrumentos

Para la recolección de información, se utilizaron tres instrumentos: una ficha sociodemográfica y dos guías de entrevista semi-estructuradas. Con respecto a la guía para las y los estudiantes, contó con dos áreas que se describen a continuación:

Área 1. Cultura escolar en la educación presencial y a distancia.

Comprende 23 preguntas con repreguntas que indagan respecto al contraste entre la educación presencial y a distancia, sobre los siguientes aspectos: propósito de la escuela, las normas y reglas, las consecuencias o castigos, buenos y malos docentes, los roles y metas de estudiantes y docentes y las relaciones con sus docentes y entre estudiantes. Por ejemplo, se tienen las siguientes preguntas: “En la educación presencial, ¿cómo era tu relación con tus docentes?” y “En la educación a distancia, ¿tu relación con tus docentes ha cambiado? ¿Cómo así?”.

Área 2. Aprendizaje presencial y aprendizaje a distancia en contexto de pandemia.

Comprende 12 preguntas con repreguntas, que indagan respecto a las visiones transmisionistas y constructivistas del aprendizaje, las diferencias entre el aprendizaje presencial y a distancia, el aprendizaje a través de TIC y la utilidad de los aprendizajes. Por ejemplo, se incluyeron las siguientes preguntas: “¿Cuál piensas que es la diferencia entre el aprendizaje presencial y el aprendizaje a distancia?” y “Las tecnologías digitales que están usando, ¿ya sabías usarlas antes de las clases a distancia?”.