

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



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

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Psicología que presenta:

Natalia Elena Figueroa Casas

Asesora:

María Angélica Pease Dreibelbis

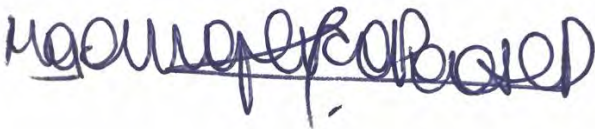
Lima, 2022

INFORME DE SIMILITUD

Yo, María Angélica Pease Dreibelbis, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada “Ir a la escuela antes y durante la pandemia: Experiencias subjetivas de la cultura escolar y el aprendizaje presencial y a distancia de adolescentes de una escuela pública en Lima”, de la autora Natalia Elena Figueroa Casas, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 10%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 20/02/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 20 de febrero 2023.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Pease Dreibelbis, María Angélica</u>	
DNI:07879967	Firma 
ORCID: 0000-0003-2645-4580	



Para mi abuelita, Luz Calderón, ex docente de escuela pública, quien me inspira desde siempre a trabajar por una educación pública de calidad.

Agradecimientos

A mi mamá y a mi papá, por haber hecho posible que estudie psicología. Mamá, gracias por acompañarme y confiar en mí siempre. Papá, gracias por ser una de las primeras personas en mostrarme el mundo de la investigación.

A mi abuelita, mi segunda madre, por ser la persona que me entiende mejor, quien me acompaña y apoya en todo. Gracias por cada una de tus historias sobre tu experiencia como docente de adolescentes. Todo lo que he aprendido de ti me acompañará siempre.

A mis tíos, tías, primos y abuelito: Amelia, Katia, Julio, Juan Alonso, Felipe y Juan, por las conversaciones, consejos, guía y apoyo incondicional.

A mis amigas y amigos, porque su apoyo, compañía y cariño fue fundamental para lograr hacer una tesis a distancia y en medio de una pandemia. Gracias Caro, Maga, Mika, Gustavo, Vicky y Mafer. Qué suerte haber coincidido con ustedes en la universidad. Gracias Dana, Megu y Daniel, por estar desde hace más de 10 años.

A Nani, mi asesora, gracias infinitas. Tu guía y acompañamiento desde que entré a la Facultad ha sido fundamental en el proceso de encontrar lo que me apasiona y poder empezar a construirme como investigadora. Muchas gracias por todos los aprendizajes y las oportunidades en estos años.

A la directora de la institución educativa, por abrirme las puertas de su escuela y compartir sus preocupaciones y aprendizajes de la educación a distancia. Y gracias infinitas a las y los ocho adolescentes que participaron, por darse un tiempo de compartir conmigo sus experiencias en la escuela durante la pandemia.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo explorar las experiencias subjetivas 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 un diseño de análisis temático desde un marco epistemológico fenomenológico, y se realizaron entrevistas semi-estructuradas con ocho estudiantes. Los resultados indicaron que, las experiencias de la educación a distancia en contexto de pandemia se ven influenciadas por factores como problemas de acceso a TIC, y en algunos casos, el trabajo remunerado. Con respecto a la cultura escolar, aspectos como las creencias del propósito de la escuela, las visiones sobre las relaciones, la disciplina escolar y la enseñanza, se replican desde las visiones y experiencias de la educación presencial. Esto evidencia la rigidez de la cultura escolar, la cual continúa siendo autoritaria, transmisionista y jerarquizada. Además, las y los adolescentes participantes reportan que es más difícil aprender a distancia, debido a que la calidad de la enseñanza y retroalimentación es baja, hay menor exigencia académica, e interactúan menos con sus docentes y pares durante las clases. En conclusión, las y los estudiantes reportan preferir la educación presencial, principalmente debido a que hay mayor interacción con pares y docentes, y perciben que aprenden más.

Palabras clave: adolescencia, aprendizaje escolar, cultura escolar, educación a distancia

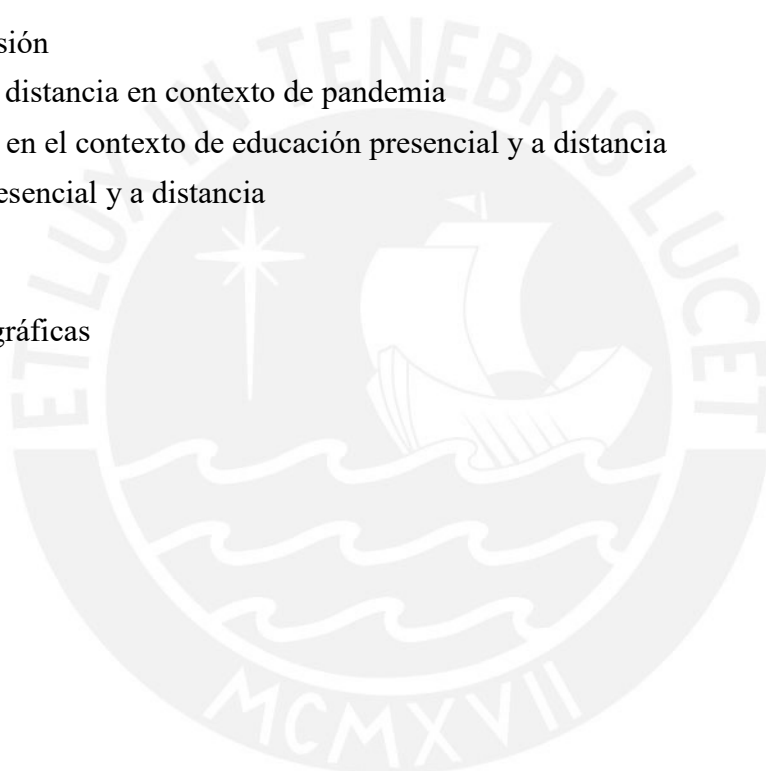
Abstract

The present study aims to explore the experiences of schooling in distance learning in contrast to in-person education in 4th year secondary school students from a public school in Lima Metropolitana. For this purpose, a qualitative methodology, phenomenological epistemological framework and thematic analysis design were used, and semi-structured interviews were carried out with eight students. Results show that the experiences of distance education in the context of a pandemic are influenced by factors such as problems of access to ICT, and in some cases, paid work. Regarding school culture, aspects such as beliefs about the purpose of the school, visions about relationships, school discipline and teaching, are replicated from face-to-face education. This shows the resistance to change of the school culture, which continues to be authoritarian, transmissionist and hierarchical. In addition, participants report that it is more difficult to learn in distance education, because of the lower quality of teaching and feedback, there is less academic demand, and they interact less with their teachers and peers during classes. In conclusion, students report preferring face-to-face education, mainly because there is greater interaction with peers and teachers, and because they perceive that they can learn more.

Key words: adolescence, school learning, school culture, distance education

Tabla de contenidos

Introducción	1
Adolescencia	1
Cultura escolar y aprendizaje	2
Educación a distancia	7
Método	13
Participantes	13
Técnicas de recolección de información	16
Procedimiento	17
Análisis de la información	18
Resultados y discusión	19
La educación a distancia en contexto de pandemia	19
Cultura escolar en el contexto de educación presencial y a distancia	22
Aprendizaje presencial y a distancia	31
Conclusiones	39
Referencias bibliográficas	43
Anexos	60



Introducción

En el contexto de la pandemia por la COVID-19 y el confinamiento como prevención del contagio (OMS, 2020), 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, para la continuidad de la educación, la única opción fue adaptarla a distancia (Llyod, 2020; UNESCO, 2020). Esta medida evidenció las enormes desigualdades ya existentes, visibilizando que el confinamiento y la transición a la virtualidad fueron privilegios (Álvarez et al., 2020).

La pandemia impactó a las y los adolescentes de manera particular, afectando distintos aspectos de su desarrollo. En este periodo, perdieron importantes espacios físicos de socialización, como la escuela. Debido a ello, se vió limitada la interacción entre pares, lo cual podría afectar el desarrollo de la identidad (Steinberg, 2017). Además, en la educación a distancia, se han visto perjudicados por la pérdida de aprendizajes (Banco Mundial et al., 2022; UNESCO et al., 2022). A ello se suma la incertidumbre, el miedo al contagio y las preocupaciones por el cuidado de la salud física y mental, propias de la pandemia; las cuales, a su vez, tienen el potencial de repercutir en el rendimiento académico (De la Cruz, 2020; Martínez et al., 2010). En este contexto, 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. A pesar de ello, las y los adolescentes 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 (Pease et al., 2020).

De esta manera, surgieron retos importantes para el sector educativo, enfocados en la enseñanza y acompañamiento docente, la adaptación de las escuelas a la modalidad a distancia (Díaz-Barriga, 2020), así como también el posterior retorno a la presencialidad. En este sentido, es importante destacar el carácter de oportunidad de la investigación para poder establecer una comparación entre la educación secundaria pública presencial previa a la pandemia y a distancia durante la pandemia. Ahora bien, para comprender las experiencias de las y los adolescentes, se partirá desde la comprensión de la adolescencia como etapa de desarrollo.

Adolescencia

La adolescencia es una etapa del desarrollo caracterizada por transformaciones a nivel biológico, cognitivo, social y emocional (Steinberg, 2017) 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). La adolescencia es definida en su duración y características por la cultura en la que se desarrollan, lo cual influye en las vivencias de esta etapa, 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 (Dumontheil y Blakemore, 2012; García-Milà, 2018; Inhelder y Piaget, 1955). 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; Pease et al., 2016).

A nivel social, el grupo de pares cobra mayor importancia en la adolescencia (Kail, 2002; Oliva, 2014; Steinberg, 2017). 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 definición de cultura escolar parte del trabajo de Waller (1932), sociólogo norteamericano, quien sostiene que las escuelas tienen culturas particulares, caracterizadas por tipos de relaciones, tradiciones y normas. Posteriormente, este debate se centró en problemáticas sobre gestión de la educación y el cambio educativo (Deal y Peterson, 1990; Fullan, 2002; Goodlad, 1975). Cabe resaltar que las investigaciones iniciales se plantearon desde sociedades ajenas al contexto

peruano, denominadas desde la psicología cultural como WEIRD (Western, Educated, Industrialized, Rich, Democratic; es decir, Occidentales, Educados, Industrializados, Ricos y Democráticos) (Heine, 2015).

Actualmente, existen múltiples definiciones de cultura escolar, orientadas a comprender el funcionamiento de la escuela. Algunas de ellas enfatizan en las creencias y valores compartidos (Deal y Kennedy, 1982), otras en los patrones que caracterizan al grupo y transmisión de los mismos (Schein, 1985), así como también se enfocan en los códigos informales respecto a cómo actuar en la escuela (Bower, 1966). Para la presente investigación, parte de una definición que integra diversos aspectos de la cultura escolar: un sistema de creencias, normas, valores, tradiciones, costumbres, actitudes y proyectos transmitidos históricamente en la escuela, los cuales son compartidos por sus miembros, y caracterizan los modelos de relación y formas de organización de la escuela (Cullingford, 2002; Escobedo et al., 2012; Guzmán, 2015; Lobato y Ortiz, 2001; Tagiuri et al., 1968). Es decir, es una práctica cultural producida y reproducida por directores, docentes y estudiantes. Algunos aspectos clave de la cultura escolar son las creencias sobre el propósito de la escuela, la disciplina escolar, las relaciones en la escuela, y la enseñanza y aprendizaje (Cáceres, 2018; Cullingford, 2002; León, 2015).

Con respecto al *propósito de la escuela*, es importante que las y los estudiantes conozcan cuál es su finalidad, de modo que no la perciban como descontextualizada y sin sentido. Cuando no se les explica el propósito de la escuela, buscan inferir sus propias conclusiones (Cullingford, 2002). Al respecto, Widdowson et al. (2015) en un estudio realizado con adolescentes entre 13 y 15 años en diferentes áreas socioeconómicas en un distrito urbano de Nueva Zelanda, encontraron que, ante la falta de significado explícito de la escuela, se generó un mito de la educación como progreso, por lo que las y los adolescentes tienden a considerarla un medio para la movilidad social.

De manera similar, en el contexto peruano, si bien el propósito de la escuela es discutido a nivel del Estado para la elaboración del currículo, esto no ocurre en las escuelas (Ames y Rojas, 2010). Así, diversos estudios han encontrado que el propósito de la escuela es entendido por las y los adolescentes desde las expectativas de progreso; específicamente, en relación con el acceso a la educación superior, con la cual se espera conseguir mejores condiciones laborales y bienestar económico (Cáceres, 2018; Montero et al., 2001; Pease et al., 2021a; Rojas, 2016; Urbano, 2018). En esta línea, valoran la educación en términos de la utilidad que perciben, sobre todo para “ser alguien en la vida” y para salir adelante, orientándose a mejorar su calidad de vida (Ames, 2002; Cuenca et al., 2017; Benavides et al., 2006; León, 2015; Ugarte, 2015).

En cuanto a la *disciplina escolar*, esta se compone por las normas, reglas, castigos y consecuencias institucionales. De manera similar que el propósito de la escuela, cuando no se les

explica el objetivo de la disciplina escolar, las nociones de esta pueden ser percibidas como sin sentido (Cullingford, 2002; Márquez et al., 2007). Generalmente, las reglas son elaboradas únicamente por las autoridades, sin tomar en cuenta la opinión de las y los estudiantes. De esta forma, se utiliza la disciplina escolar como un mecanismo de control y obediencia que parte de la posición de autoridad de las y los docentes y de sus interpretaciones sobre las reglas (Cullingford, 2002; León, 2015; Pease et al., 2022; Valdés et al., 2010). En el Perú, en un estudio de León (2015), realizado con estudiantes de quinto de secundaria en una escuela pública en Ayacucho, se encontraron como principales reglas el uso obligatorio del uniforme escolar, tipo de corte y peinado y la prohibición del uso de accesorios.

Ante el incumplimiento de las normas y reglas, se aplican consecuencias o castigos verbales, físicos o académicos. Con respecto a las consecuencias verbales, en un estudio realizado por Rojas (2011) con estudiantes de cuarto de secundaria en Puno, se encontró que las y los docentes se expresan a través de amenazas, gritos, burlas, insultos y apodos. Cuando este tipo de consecuencias no funcionan, algunos docentes recurren a castigos físicos. Al respecto, el mismo estudio reportó que recibían golpes con palos, regla o lapicero, jalones de cabello y palmadas. Además, les cortaban el cabello y obligaban a realizar ejercicios (planchas, ranas, correr, etc.) en público. Similarmente, en la investigación de Cáceres (2018), realizada en una escuela primaria rural de un centro poblado amazónico en San Martín, se encontró que la docente les pega cuando no siguen indicaciones. Recientemente, en el estudio de Pease et al. (2022) con adolescentes de Lima, Cusco y San Martín, se reportaron consecuencias verbales y académicas, como llamadas de atención, llamadas a sus padres, bajar puntos, suspensión y llevarlos a la dirección.

Ahora bien, las y los estudiantes entienden que la disciplina es necesaria; sin embargo, se muestran críticos ante el uso de la violencia física y verbal en la escuela (Ames y Rojas, 2010; Cáceres, 2018; Rojas, 2011; Vásquez de Velasco, 2002). A pesar de ello, Rojas (2011) encontró que, prefieren recibir castigos físicos a sanciones académicas, debido a que una baja nota afecta su desempeño escolar, y consideran que ello define si son buenos o malos estudiantes. Esto es valorado como muy importante, ya que lo asocian con el éxito en el futuro (Cueto et al., 2018). Por tanto, ocurre que no buscan cumplir las reglas porque entiendan el significado de estas o consideran que sirvan, sino para evitar las consecuencias (Cullingford, 2002).

En este contexto, se ha encontrado que las *relaciones entre docentes y estudiantes* son mayormente verticales y autoritarias. En el estudio de Ames y Rojas (2010), realizado con estudiantes de primaria y secundaria en escuelas públicas de Lima, Ayacucho, Piura y Ucayali, se encontró la presencia de favoritismo por parte de docentes con ciertos estudiantes, en base a su rendimiento, género y comportamiento, lo cual genera desconfianza entre las y los estudiantes. Ello

es problemático puesto que la calidad de las relaciones con sus docentes influyen en las emociones, el bienestar y el desempeño académico. En esa línea, estudios realizados en el Perú con niños, niñas y adolescentes han encontrado que valoran las relaciones con sus docentes cuando perciben un interés genuino, son justos y respetuosos, involucran soporte emocional, buscan motivarlos y orientarlos a enfrentar problemas personales y a que continúen sus estudios (Cáceres, 2018; Pease et al., 2022).

En la escuela, las *relaciones entre estudiantes* son consideradas como muy valiosas e importantes, pues los grupos de pares constituyen un soporte social, afectivo y académico, sobre todo por la etapa de desarrollo en la que se encuentran (Steinberg, 2017). Con respecto al soporte académico, los pares cumplen un rol importante ya que pueden aprender entre ellos y ayudarse a comprender los contenidos de la clase. A pesar de ello, se ha encontrado escaso intercambio con fines académicos entre pares en el aula de clases (León, 2015; Pease et al., 2022).

En cuanto al soporte social, se expresa en que comparten anécdotas, problemas personales y consejos, por lo que valoran en sus amistades aspectos como la confianza, compañía, comprensión, respeto y soporte afectivo (Ames y Rojas, 2010; Pease et al., 2022). Así, no tener una red de soporte social entre sus pares puede ser entendido por las y los adolescentes como un mal desempeño en la escuela (Ames y Rojas, 2010; Orcasita y Uribe, 2010). No obstante, también se ha encontrado que perciben un riesgo en las relaciones entre pares (Ames y Rojas, 2010; Pease et al., 2022), ya que consideran que si se involucran con “malas influencias”, su conducta y aprendizajes en la escuela pueden afectarse negativamente, e incluso interrumpir la realización de su proyecto de vida y sus expectativas de “salir adelante”. Más aún, los riesgos de dichas relaciones también se expresan en la violencia entre pares en la escuela. Sobre ello, Pease et al. (2022) identifican distintos mecanismos de violencia entre adolescentes, tales como el bullying, robos, violencia psicológica a través de insultos y apodos, violencia física y sexual, uso de armas, consumo de drogas y acoso cibernético.

Finalmente, otro aspecto importante en la cultura escolar es la *enseñanza* (Flórez-Ochoa, 2003); en estas prácticas, también se puede evidenciar el carácter autoritario y transmisionista de las escuelas. En el Perú, diversos estudios han encontrado de manera predominante prácticas como el dictado de información, copiar en cuadernos, explicaciones en clase y tareas individuales. Estas son características de un modelo expositivo, en el cual la participación de las y los estudiantes no es promovida por sus docentes (León, 2015; Rojas, 2016). Sin embargo, las y los adolescentes señalan que un uso predominante de metodologías tradicionales y enseñanza de contenidos teóricos no son suficientes para motivarlos y promover sus aprendizajes. En realidad, valoran que sus docentes utilicen estrategias dinámicas, dominen el tema y se preocupen por que sus estudiantes aprendan,

así como también que sean comprometidos, justos y tengan pasión por enseñar (Ames y Rojas, 2010; Pease et al., 2022).

Es importante destacar que la cultura escolar produce formas específicas de aprender (Cole, 1990), las cuales tienden a ser contradictorias con las maneras de aprender fuera de la escuela (Kafai y Pepler, 2011; Sancho et al., 2013). En esa línea, al enseñar contenidos sin asociarlos a un contexto externo a la escuela, promueven aprendizajes que sólo tiene sentido utilizar en el contexto donde fueron aprendidas (Brown et al., 1989; Lave y Wenger, 1991). Por tanto, es importante considerar las experiencias de aprendizaje y formas de aprender de las y los estudiantes en otros contextos para adaptar la enseñanza en las escuelas (Coll, 2013; Rogoff et al., 2001).

Las prácticas de enseñanza propias de la cultura escolar, además, influyen en las formas de entender el aprendizaje (Brown et al., 1989; Pease et al., 2022). Para comprender cómo las y los estudiantes entienden el aprendizaje y las formas de aprender, se parte del continuum entre el paradigma transmisionista y constructivista de enseñanza-aprendizaje, del trabajo de Maria Elena Pease (2018), resumido en la siguiente tabla:

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 sentido está fuera del sujeto.	El conocimiento es construido por el sujeto a partir de sus experiencias y conocimientos previos, en interacción con el entorno y otras personas. El sentido lo otorga el sujeto.
Fuente de verificación del aprendizaje	Externa (porque 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, M. E. (2018), quien elabora su organización a partir de: Badía y Monereo (2004); Bransford, Brown y Cocking (2000); Coll (1996, 2007); Díaz Barriga (2014); Litwin (2008); Ortiz (2010); Pozo et al. (2006); Schon (1992); Serrano y Pons (2011); Segovia y Beltrán (1998); Staub y Stern (2002); Whitcomb (2003).

Ahora bien, en la cultura escolar peruana predomina el *paradigma transmisionista* (León, 2015; Pease et al., 2022; Rojas, 2016). Dicho paradigma entiende que las y los docentes poseen el conocimiento y se encuentran en el centro del proceso educativo, por lo que las y los estudiantes cumplen un rol pasivo en su aprendizaje (Coll, 1996; Flórez-Ochoa, 2003; Marcelo, 2001; Pease, M.E. 2018). Más aún, el conocimiento no se conecta con sus vidas, ni se personaliza, por lo que sus

opiniones, intereses y prioridades no son consideradas en la planificación de las tareas escolares (Pozo et al, 2006; Serrano y Pons, 2011). Por el contrario, el *paradigma constructivista* concibe a las y los estudiantes como agentes activos en la construcción de sus aprendizajes, a través de sus interacciones con el entorno (Coll, 2018; Schunk, 2012; Pease, M.E. 2018). Las y los docentes tienen el rol de facilitadores del aprendizaje, por lo que deben adaptarse a las necesidades de sus estudiantes; de esta forma, podrán darle un sentido a lo que aprenden (Flórez-Ochoa, 2013).

A partir de lo presentado, la cultura escolar predominante en el Perú es docente centrada, transmisionista, jerárquica y autoritaria (Pease et al., 2022). Ello es problemático dado que las escuelas con este tipo de cultura escolar tienden a ser espacios que atentan contra el bienestar y desarrollo integral de las y los estudiantes, y contribuyen a que reciban una educación de baja calidad (Rojas, 2016). Para transformarla, es fundamental transitar al paradigma constructivista. Esta transición es reconocida e impulsada por el Ministerio de Educación, por lo que se han planteado lineamientos y normativas para mejorar la calidad de la enseñanza y cultura escolar, de modo que también mejoren la calidad de los aprendizajes (MINEDU, 2014, 2016a, 2016b). De esta forma, se busca que las escuelas asuman la responsabilidad de los aprendizajes, lideren la calidad de enseñanza y partan de una gestión democrática. Para lograrlo, las y los directores tienen el rol de promover y sostener una convivencia democrática, inclusiva y participativa, así como la construcción de una cultura escolar que promueva el aprendizaje (MINEDU, 2017).

Ahora bien, es importante considerar que todo lo presentado respecto a la cultura escolar y el aprendizaje en la escuela peruana, se ha encontrado en estudios realizados en contextos de educación presencial previos a la pandemia por COVID-19. Sin embargo, las escuelas en el Perú se encontraron bajo la modalidad de educación a distancia durante el 2020 y 2021, en el contexto de la pandemia, por lo que también es importante comprender las particularidades de esta modalidad.

Educación a distancia

La educación a distancia es definida como un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en un diálogo didáctico mediado por las y los docentes de una institución educativa, quienes se encuentran espacialmente alejados de sus estudiantes (García-Aretio, 1986, 2001; Perraton, 1993). Esta puede darse de forma sincrónica, asincrónica, híbrida, entre otras (García-Aretio, 2021). La modalidad sincrónica refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual estudiantes y docentes coinciden temporalmente, lo cual permite mayor interacción (Martínez, 2008). La modalidad asincrónica hace referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual las y los docentes se encuentran separados temporalmente de sus estudiantes (García-Aretio, 2020). Así, se les brinda material de aprendizaje al cual podrán acceder de acuerdo con su disponibilidad y estudiarlo de manera independiente. 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, 2021).

Para ello, existen requerimientos técnicos indispensables, lo cual da cuenta del rol fundamental de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para la educación a distancia (Moore y Kearsley, 2011). Las TIC son definidas como tecnologías que proveen acceso a información a través de la telecomunicación, e incluyen la radio, televisión, teléfonos, computadoras, entre otras (Irzawati y Hasibuan, 2020; PNUD, 2002; Ratheeswari, 2018). En esta línea, las tecnologías WMUTE (“Wireless, Mobile and Ubiquitous Technologies”) refieren a las tecnologías digitales con conexión inalámbrica, móviles y ubicuas (Coll, 2013). Estas permiten la transmisión de información y comunicación de manera remota, por lo que ofrecen nuevas posibilidades de intercambio e interacción y amplían los contextos en los que esta se da (Chen et al., 2020; Coll y Martí, 2018; Martínez, 2008; Offir et al., 2008; Watts, 2016).

Dado que las TIC son utilizadas en contextos de educación formal, no formal e informal, continúan transformando los diversos contextos de aprendizaje, sobre todo con respecto a qué se aprende, dónde, cuándo, cómo, con quién y para qué (Banks et al., 2007; Coll, 2013; Díaz-Barriga, 2020). De esta manera, surge una nueva ecología del aprendizaje, la cual plantea retos a las instituciones educativas a partir de las nuevas oportunidades, recursos y herramientas que ofrecen (Barron, 2006; Coll, 2013). Cabe señalar que, si bien las TIC 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 (Calderín y Csoban, 2009; Coll et al., 2008; Pinares, 2018; Young, 2003), esto no ocurre únicamente con las posibilidades de acceso a las TIC (Donnelly et al., 2011; Pedró, 2015). Esto se debe a que, el potencial transformador de las TIC en la educación no se debe entender solo desde el acceso, sino también el uso adecuado de las tecnologías; lo cual dependerá en gran medida del manejo de las y los docentes en metodologías de enseñanza con TIC, tanto en contextos presenciales como a distancia (Colás et al., 2018; Gómez-Vahos et al., 2019; Martínez, 2008; Pedró, 2015; Singh et al., 2011).

Ahora bien, con respecto a las experiencias previas a la pandemia de educación a distancia en las escuelas, en el Perú, han sido escasas (Bustamante, 2020). Los inicios de esta se remontan al año 1958, cuando se realizó el plan Televisión Educativa de Arequipa (Vivas, 2001). A inicios de la década de 1960, la Escuela Técnica Electrónica difundió contenidos a través de un canal de televisión del Estado. Durante la reforma educativa del gobierno de Velasco Alvarado, se fundó el Instituto Nacional de Teleducación, la cual transmitió por televisión el programa “Hora Cultural Educativa”, complementario a la educación presencial (Rivero, 1979; Quezada y Paredes, 2006). A partir de 1980, el instituto se convierte en Alfavisión, y transmite contenido para niños y niñas

durante la crisis por el Fenómeno del Niño del año 1983 (Trinidad, 2005). No obstante, durante el gobierno de García, el proyecto fue cerrado sin sistematizar resultados (Vargas, 1988).

En la década de 1990, se crea el Proyecto de Educación a Distancia, que buscó cubrir el acceso a la educación donde esta era deficiente (Villanueva, 2002). En el año 2001, se crea el “Portal Pedagógico del Perú”, primera plataforma educativa virtual del Estado, que posteriormente se introduce en el Proyecto Huascarán (Trinidad, 2005), con el objetivo de ser una herramienta de educación a distancia en línea que cuente con tutores que brinden acompañamiento a las y los estudiantes en su proceso de aprendizaje. En el marco de este proyecto, se da el programa “Una Laptop por Niño”, cuyo objetivo fue mejorar el aprendizaje de estudiantes en condiciones de pobreza, por medio de la entrega de laptops para utilizarse en el hogar y la escuela (Balarin, 2013; Cristiá et al., 2012). Sin embargo, dado que las y los docentes no estaban capacitados para el uso de las TIC en el contexto educativo, no realizaron un acompañamiento adecuado y el programa no consiguió los resultados esperados a nivel de aprendizajes (Bustamante, 2020). Posteriormente, ciertas situaciones de emergencia imposibilitaron la asistencia de las y los estudiantes a sus escuelas, surgiendo nuevamente la necesidad de la educación a distancia. Ello ocurrió en dos oportunidades a raíz de huelgas docentes, siendo una el proyecto “Ponte al día” (2012), durante una huelga de 60 días y “El cole contigo” (2017), proyecto que duró un mes en su modalidad virtual (MINEDU, 2017). Cabe resaltar que la mayoría de las experiencias mencionadas, posterior a su implementación fueron desactivadas sin sistematizar los resultados.

Antes de la pandemia, además, ya existían brechas digitales en las escuelas públicas peruanas, reflejadas en el acceso a TIC y en la capacitación para emplearlas de manera eficaz (Ames, 2014; Flores-Cueto, 2020), tanto de docentes como estudiantes (Balarin, 2013). En los estudios de Ames (2014) y Pease et al. (2022), si bien las y los adolescentes reportaron usar las tecnologías, ello ocurría fundamentalmente fuera de la escuela y para fines recreativos y comunicativos. Para fines educativos, incluso quienes tenían acceso a TIC en el aula no demostraron un manejo adecuado de las mismas.

Sumado al contexto previo de brechas digitales, y a la incertidumbre, pérdidas y aislamiento social por la pandemia, inicia la transición a la educación a distancia en el Perú. La limitada sistematización de experiencias implicó que se construya una estrategia desde cero, en lugar de darle continuidad y aprovechar los aportes de lo trabajado previamente (Bustamante, 2020). Inicialmente, se planteó la educación remota de emergencia, lo cual refiere a un cambio temporal de la modalidad de enseñanza en respuesta a una situación de crisis (Hodges et al., 2020). Posteriormente, dada la prolongación del cierre de las escuelas, la modalidad a distancia se estableció durante todo el 2020 y el 2021.

En ese periodo, las escuelas privadas y públicas se adaptaron de distintas maneras a la educación a distancia, a partir del capital social, material y humano de las instituciones, docentes y familias (Bourdieu y Passeron, 1970; Nicaise, 2012; Cueto et al., 2018). Por un lado, desde las escuelas privadas que contaron con mayores recursos para virtualizar la educación, las y los estudiantes tuvieron mayores oportunidades de acceder a clases por plataformas virtuales (Sánchez et al., 2020), y más posibilidades de que sus docentes cuenten con acceso y experiencia en el uso de las TIC para el aprendizaje escolar (Llyod, 2020; Stojnic, 2009), lo cual es fundamental para transitar de manera efectiva a la educación a distancia. Más aún, sus familias tienen mayor acceso a tecnología e internet, espacios adecuados para estudiar en casa, y sus padres y madres tienden a haber alcanzado un mayor nivel educativo, lo cual es importante para acompañar a sus hijos e hijas en el desarrollo de las tareas escolares (Balarin y Cueto, 2008; Sarmiento y Zapata, 2014).

Por otro lado, las y los estudiantes de escuelas públicas que asistieron a clases, estudiaron a partir del contenido de la estrategia “Aprendo en casa” -que se puede encontrar en internet, televisión o radio-, y el acompañamiento de sus docentes (MINEDU, 2020a). En el caso de las y los adolescentes, a lo largo de la pandemia, en su mayoría asistieron a la escuela por medio del celular, el cual en muchos casos era compartido (MINEDU, 2021; UNICEF, 2022). Con respecto al contenido de Aprendo en Casa, en el mes de noviembre del 2021, el 89,2% de estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana accedió a la plataforma; de los cuales, el 84,6% accedió al contenido de la web, 20,1% por TV y 0,7% por radio (MINEDU, 2021). Cabe señalar que acceder al contenido por la web hace referencia a los videos y PDF, y no implica necesariamente atender a clases en línea. Con respecto al acompañamiento docente, en el mismo mes, el 44,6% de familias reportó que algún docente se comunicó, mayormente por WhatsApp o Telegram (51,1%) y por llamada telefónica (37,3%). Sobre la retroalimentación, el 94,1% de las familias que indicaron que algún docente solicitó la entrega de un trabajo, reportaron recibir un comentario del trabajo. Sin embargo, únicamente el 37,5% consideró que sus docentes respondieron explicando a detalle. En la misma línea, diversos estudios internacionales encontraron que una de las principales dificultades que reportan las y los adolescentes para aprender en la educación a distancia es la limitada retroalimentación docente, así como también los problemas para concentrarse y el aburrimiento durante las clases (Canales et al., 2022; Kirsch et al., 2021; McKinlay et al., 2021).

En consideración con todo lo presentado, se conoce que las y los adolescentes de escuelas públicas se encontraron estudiando a distancia, en un contexto de pandemia e incertidumbre, brechas digitales, sociales y educativas, docentes que se comunican de manera limitada, entre otras situaciones o dificultades personales o familiares. Además, todo ello impacta en sus experiencias de la educación a distancia y sus aprendizajes (Llyod, 2020; Pease et al, 2022). En esa línea, para

comprender sus experiencias, es fundamental indagar respecto a la cultura escolar y los aprendizajes en este contexto.

Ahora bien, hasta antes de la educación a distancia, la cultura escolar en el Perú fue reportada de manera consistente en el tiempo como autoritaria y docente-centrada, lo cual solo se transforma al transitar del paradigma transmisionista al constructivista (Flórez-Ochoa, 2003; Stojnic, 2009). Por tanto, 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 anticipar los impactos a futuro, y así orientar intervenciones y políticas educativas dirigidas a transformar la escuela, y que puedan representar y responder a las demandas y necesidades de las y los adolescentes en el retorno a la presencialidad, tomando en cuenta cómo aprendieron y vivenciaron la educación durante la pandemia (Álvarez et al., 2020).

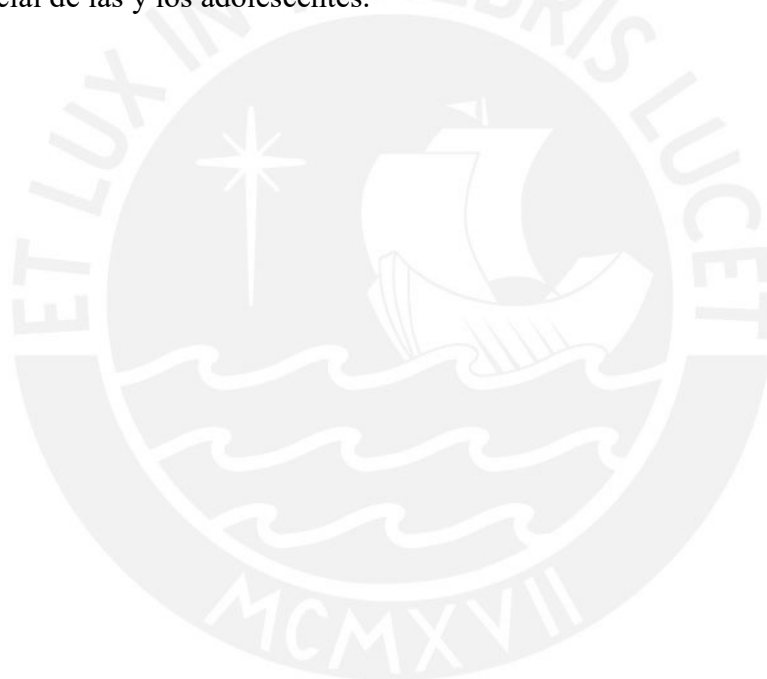
Por tanto, el objetivo general de la investigación es explorar las experiencias subjetivas de la educación a distancia en contraste con la presencial antes de la pandemia, a partir de las visiones y valoraciones de la cultura escolar y el aprendizaje en estudiantes de 4to de secundaria de una escuela pública de Lima Metropolitana. Como objetivos específicos, tenemos: i) explorar las experiencias y valoraciones de la educación a distancia en contexto de pandemia, ii) explorar las experiencias, visiones y valoraciones sobre la cultura escolar en la educación a distancia en contraste con la educación presencial, a saber; las visiones sobre el propósito de la escuela, la disciplina escolar, las relaciones en la escuela y la enseñanza, y iii) contrastar las experiencias, visiones y valoraciones del aprendizaje presencial y aprendizaje a distancia.

Para lograr estos objetivos, se realizó un estudio cualitativo exploratorio, ya que la educación a distancia fue una coyuntura nueva y poco investigada desde el punto de vista de las y los estudiantes. La investigación parte desde el marco epistemológico fenomenológico, ya que se enfoca en cómo las personas perciben la realidad (Smith et al., 2009). En esa línea, las experiencias subjetivas son entendidas como el significado que las personas dan a sus experiencias, a través de un proceso reflexivo (Bech, 2005). Dado que las experiencias son construidas en un contexto particular, esta aproximación permite profundizar en las experiencias de las y los adolescentes que comparten un contexto educativo e histórico (Creswell, 2013; Smith et al., 2009).

La investigación se enmarca desde la psicología cultural, abordaje desde el cual se entiende que las experiencias subjetivas o vivencias (Esteban, 2011) son consideradas la unidad de análisis

en tanto dan cuenta del modo como las personas interpretan, valoran y juzgan la realidad; por tanto, expresan las características propias de las personas y del contexto en el que se encuentran. En esa línea, 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 (Esteban, 2008).

El diseño del estudio es de tipo temático, el cual refiere al método para identificar, analizar y reportar patrones a partir de la data. Este diseño otorga flexibilidad para obtener información detallada y compleja, por lo que es posible realizar un análisis inductivo y deductivo (Braun y Clarke, 2006). En la presente investigación, el análisis inductivo permitió identificar temas emergentes a partir de la información recolectada, principalmente para explorar las experiencias subjetivas de la educación y el aprendizaje a distancia. Además, el análisis deductivo permitió establecer temas desde el marco teórico previo, respecto a las experiencias de la educación y aprendizaje presencial de las y los adolescentes.



Método

En esta sección se explicarán las características de las y los participantes de la investigación, los cuidados éticos, las técnicas de recolección de información, el procedimiento y el análisis de la información de la presente investigación.

Participantes

Las y los participantes fueron ocho estudiantes de cuarto de secundaria, cuatro mujeres y cuatro hombres, cuyas edades oscilaron entre los 14 y 17 años. Pertenecen a 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. La selección del distrito de la escuela fue intencional con el objetivo de buscar casos particularmente típicos (Patton, 2002); por tanto, se seleccionó un distrito que no represente casos extremos, ni superiores ni inferiores, en línea con lo propuesto en estudios previos (Pease et al., 2022). Posteriormente, la escuela fue seleccionada por criterio de conveniencia. Se optó por trabajar únicamente con una institución puesto que, siguiendo los objetivos del estudio, resultaba necesario que las y los participantes compartan una experiencia de cultura escolar común.

El tipo de muestreo fue intencional por máxima variabilidad (Flick, 2015), y el número de participantes se determinó considerando el principio de saturación de categorías (Hernández et al., 2016), por lo que son diversos según criterios de género, nivel de conectividad, trabajo, rendimiento académico y sección en la institución. Al respecto, el criterio de rendimiento académico es relevante dado que se han encontrado distintos ajustes por rendimiento en ciertos aspectos de la cultura escolar, por lo que este criterio permite describir distintas experiencias (Balarin, 2016; Pease et al., 2022). Asimismo, al ser de diferentes secciones, representan una mayor variabilidad de las experiencias en la institución educativa.

Se seleccionaron estudiantes de 4to de secundaria dado que, al ser adolescentes medios, pueden haber desarrollado mayores habilidades metacognitivas, lo cual les podría permitir reflexionar sobre su propio 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. Para lograr su participación, se dio por el contacto directo con la institución educativa, por medio de una carta (ver Anexo A) enviada por correo electrónico a la directora, solicitando su participación y la de las y los estudiantes.

Respecto a los datos sociodemográficos, seis participantes residían en el distrito de Comas, una persona en Los Olivos y una en La Victoria. Con respecto al nivel educativo más alto alcanzado por alguno de sus padres, madres o cuidadores principales, se detalla en la tabla a continuación:

Tabla 2

Nivel educativo más alto alcanzado por los padres, madres o cuidadores principales de las y los participantes

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 señalaron que el nivel socioeconómico autopercebido de sus familias es medio (4) y medio bajo (4). Además, reportaron tener internet en sus hogares. Con respecto al acceso a TIC, se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 3

Acceso a TIC en el hogar de las y los participantes

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 comunican 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, Messenger, llamadas telefónicas y videollamadas.

Con respecto al *uso de TIC en la escuela antes de la pandemia*, seis comentan que les enseñaron a usar la computadora en la escuela, y dos que no les enseñaron nada sobre las TIC.

Además, cinco comentan que las usaban para realizar tareas académicas, aunque eran solicitadas por pocos docentes. Finalmente, seis señalaron que no les enseñaron a navegar en internet. En cuanto al *espacio físico de sus hogares*, cuatro tienen un cuarto personal, y cuatro comparten con algún hermano o hermana. Los espacios donde asisten a clases cuentan con mesas, sillas y buena iluminación. Además, cinco lo comparten con al menos una persona, y cinco consideran que el espacio es libre de ruidos.

Ahora bien, cinco participantes comentan que han *trabajado durante la pandemia*, tanto en negocios familiares como en empresas. Trabajan 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.

En relación con los *cuidados éticos*, se siguieron los estándares nacionales e internacionales de cuidado de participantes (American Psychological Association [APA], 2017; Colegio de Psicólogos del Perú, 2017). En este sentido, a través de la carta enviada a la directora se le solicitó el consentimiento informado con respecto a su participación y el proceso de devolución al finalizar la investigación (ver Anexo B). Durante la entrevista, se leyó el consentimiento y se respondieron las dudas; después de ello, se pidió el consentimiento oral y escrito. Para la participación de las y los estudiantes, se entregó a la directora el consentimiento informado para el padre, madre o tutor o tutora del participante (ver Anexo C), de modo que conozcan el propósito del estudio, los aspectos éticos que se considerarán y los correos a los que pueden contactarse en caso tengan alguna duda. De esta forma, el padre, madre, tutor o tutora de las y los participantes firmaron el consentimiento informado de manera virtual, por medio de un formulario de Google. Previo al inicio de las entrevistas con las y los estudiantes, se leyó de manera conjunta el consentimiento informado (ver Anexo D), y posteriormente se pidió el consentimiento oral.

Cabe resaltar que los consentimientos y el consentimiento informado explicitaron que durante toda la investigación se mantendría la identidad de las y los participantes de manera anónima y confidencial, por lo que se utilizaron seudónimos para presentar las citas en la sección de resultados y discusión. Además, se pidió permiso para realizar grabaciones de audio de las entrevistas y se detalló que la información recolectada sería utilizada con fines académicos y posteriormente se destruirían los audios. En este sentido, se precisó que también tendría acceso a ellas la asesora de tesis. Finalmente, se explicó que, posterior al análisis de los resultados, se realizaría una devolución a la institución educativa, la cual incluiría una presentación de los resultados clave, y estaría dirigida a las y los docentes y directivos. Cabe señalar que, debido a la vulnerabilidad de las y los adolescentes durante la pandemia, se contó también con un protocolo de contención y derivación (ver Anexo E), en caso se identificara que algún participante podría estar en alguna situación que lo

ponga en riesgo o ser víctima de cualquier tipo de violencia. No obstante, durante el desarrollo de las entrevistas no se identificaron situaciones de riesgo, por lo que no se utilizó.

Técnicas de recolección de información

Para la recolección de información, se utilizaron tres instrumentos: una ficha sociodemográfica y dos guías de entrevista semi-estructuradas.

En primer lugar, la *ficha sociodemográfica* tuvo el objetivo de recoger información relevante que permitiera caracterizar a las y los participantes y su entorno. Para ello, recogió información con respecto a su edad, género, grado escolar, tiempo que llevan en la escuela, TIC en su hogar, acceso a internet, medio de acceso a las clases a distancia, frecuencia de contacto con sus compañeros y docentes, trabajo durante la pandemia, entre otros datos (Ver Anexo F).

En segundo lugar, para reportar sus experiencias, se realizaron *entrevistas semi-estructuradas* puesto que esta técnica facilita la discusión y permite que las y los participantes vuelvan sobre sus recuerdos y desarrollen y expresen sus ideas de manera amplia (Ravitch y Mittenfelner, 2016). Asimismo, permite tener una guía de temas para la discusión, preparar preguntas abiertas y anticipar dificultades potenciales que se puedan presentar durante las entrevistas (Díaz-Bravo et al., 2013). Ahora bien, como parte de la entrada al campo e insumo para elaborar la guía de entrevista de estudiantes, se entrevistó a la directora con el objetivo de comprender el contexto en el que estudiaron durante el primer año de pandemia (ver Anexo G). De manera específica, buscó conocer cómo se realizaron las clases a distancia, la disciplina escolar, el proceso de transición y los principales retos y dificultades de las y los docentes y estudiantes, así como también sobre 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).

La guía para las y los estudiantes (ver Anexo H) contó con dos áreas, y se realizó a partir de la entrevista con la directora de la institución, la revisión de literatura y la guía de Pease et al. (2022). A continuación, se hará una breve descripción de las áreas:

Área 1. *Cultura escolar en la educación presencial y a distancia.* Comprende 23 preguntas 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 tienen las siguientes preguntas: “¿sientes que el uso de tecnologías como celular, Tablet, internet, televisión o radio en la escuela te ayuda a aprender? ¿cómo así?” y “en la educación a distancia, ¿crees que el uso de tecnologías te ayuda a aprender? ¿por qué?”.

Como proceso de validación de la guía de entrevista, se utilizó el criterio de cinco jueces expertos en distintas áreas relacionadas a la investigación, y posteriormente se realizó una entrevista piloto con el objetivo de determinar si el instrumento estaba diseñado apropiadamente para responder a los objetivos de la investigación. Además, la investigadora revisó si sus propios sesgos se evidenciaron en la realización de la entrevista, de manera que se pueda considerar estrategias para reducirlos (Tanggaard, 2009). La entrevista piloto fue transcrita y utilizada para el análisis de datos ya que la versión final de la guía no tuvo cambios significativos (Ravitch y Mittenfelner, 2016).

Procedimiento

Previo al trabajo de campo inicial, se elaboró la ficha sociodemográfica y la entrevista a la directora de la institución, los cuales fueron revisados y aprobados; por un lado, las fichas sociodemográficas y la guía de entrevista de la directora fueron aprobadas por una experta, y por otro lado, la guía de entrevista para estudiantes fue validada por cinco expertos, tal como se detalló previamente. Paralelamente, se realizó el contacto inicial con una institución educativa en el mes de enero del 2021, por medio de correo electrónico a la directora. Posteriormente, se entrevistó a la directora. Luego, se realizó la transcripción de la entrevista y se determinó el alcance de la investigación y los actores de la institución que formarían parte de la misma. A partir de ello, se elaboró la guía de entrevista para las y los estudiantes, y fue revisada y validada por jueces expertos.

A continuación, se reclutó a las y los participantes por medio de dos docentes tutores del grado. Después de contar con el consentimiento de sus cuidadores, dado el contexto de pandemia y distanciamiento social, así como también la limitada conectividad de algunos participantes, se realizaron todas las entrevistas por llamada telefónica o llamada de WhatsApp, en ambos casos únicamente por audio. Previo al inicio de estas, se le explicó a cada participante el asentimiento informado, el cual detalla el propósito de la investigación, la confidencialidad, el cuidado de la información y que puede retirarse de la entrevista si lo considera. Luego de ello, se completó la ficha sociodemográfica en conjunto con las y los participantes. Cabe señalar que, la primera entrevista realizada fue considerada el piloto, lo que permitió determinar las modificaciones en la guía.

Durante el trabajo de campo, se inició la transcripción literal de las entrevistas, respetando la confidencialidad. Según lo propuesto por Braun y Clarke (2006) para el diseño de análisis temático, el análisis de la información se inicia desde el trabajo de campo, a través de la

familiarización inicial con la data. Esto se da a partir de la precodificación, proceso que consiste en revisar la data e iniciar identificando patrones y diferencias importantes a considerar para responder al objetivo (Smith et al., 2009; van den Hoonaard y van den Hoonaard, 2008). En este sentido, se realizaron diversas lecturas a las transcripciones, para tener una visión global de las experiencias subjetivas de las y los participantes. Es importante señalar que la investigadora reflexionó sobre sus preconcepciones y sesgos respecto al tema, durante y posterior a la realización del trabajo de campo, de modo que se mantenga las experiencias de las y los participantes como el foco del análisis. Por ello, se discutió con expertos en el tema y se integraron sus sugerencias en el proceso de análisis de la información (Ravitch y Mittenfelner, 2016).

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 (Braun y Clarke, 2006; Smith et al., 2009).

Cabe precisar que, 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; Roulston, 2014). 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).

Resultados y discusión

En esta sección se reportan los principales resultados de la investigación, organizados en tres áreas temáticas: 1) la educación a distancia en contexto de pandemia, 2) la cultura escolar en el contexto de educación presencial y a distancia, y 3) el aprendizaje presencial y a distancia.

La educación a distancia en contexto de pandemia

En esta área se presentará la estructura de las clases a distancia y las valoraciones asociadas a esta, los problemas de acceso a TIC e internet y el trabajo adolescente.

Estructura de las clases a distancia y acceso a TIC e internet

Las y los participantes reportaron que asistieron a clases a distancia por medio del celular o computadora, dado que estas se daban principalmente por medio de mensajes vía WhatsApp, y en menor medida por videollamada. Las clases fueron sincrónicas, de lunes a viernes, de 12:30 pm a 6:30 pm y cada clase tuvo una duración de dos horas. Estas iniciaban con el control de asistencia, posteriormente las y los docentes indicaban el tema de la clase y brindaban materiales como lecturas, imágenes, audios y videos del programa Aprendo en Casa, el cual fue adaptado por algunos docentes. Tanto por WhatsApp como por videollamada, sus docentes les enviaban preguntas para responder durante la clase, y al finalizar la sesión dejaban tareas, las cuales debían ser entregadas al finalizar el horario escolar.

Debido a que no tienen pausas entre clases y les brindan plazos de entrega que consideran que no son razonables por ser insuficientes para culminar las tareas, las y los estudiantes de alto y bajo rendimiento valoran negativamente esta estructura, como señala Alonso (bajo rendimiento): “mis horarios son juntos (...) ese es un problema, porque tengo que hacer tres tareas al mismo tiempo y a veces uno me toma más tiempo que otro y tengo que al mismo tiempo estar pendiente de la clase”. En la misma línea, Gabriela (alto rendimiento) comenta: “es muy complicado pues, porque los profesores te explican y te hacen preguntas por WhatsApp, dos horas de su clase, y a última hora te mandan el documento y quieren que esté hecho. Y tipo que no va, pues”.

En contraste, la directora reportó que en el 2020 tenían una clase en la mañana y otra en la tarde: "(...) de lunes a viernes fijaron horarios tanto en la mañana como en la tarde, un profesor y su grado respectivo que debía entrar". Sin embargo, como se evidencia en las citas, en el 2021 la institución educativa buscó replicar el horario de la modalidad presencial. Este cambio pudo ser perjudicial para los aprendizajes, dado que pasar muchas horas frente a una pantalla deriva en la pérdida de atención y capacidad de procesar información (Bergdahl y Nouri, 2020; Jaimes y Hernández, 2021). Además, los plazos de entrega no razonables podrían ocasionar que deban realizar las tareas durante las clases, a pesar de que estos no son procesos automáticos y requieren esfuerzo y control consciente de la conducta (Best, 2002). Por tanto, al ser necesario que sostengan

su atención en ambas actividades, realizarlas de manera simultánea podría perjudicar los aprendizajes (Schunk, 2012).

Cabe señalar que la estructura de las clases a distancia en el 2021 fue distinta a las del 2020, dado que inicialmente el acceso a TIC y el conocimiento sobre su uso era menor. Al respecto, la directora reporta que la transición a la distancia fue complicada para las y los integrantes de la Institución Educativa. Por ello, en el 2020 no tuvieron videollamadas, y accedían a clases a través de WhatsApp, televisión o radio. Ello se evidencia en la siguiente cita:

La profesora de Ciencias Sociales te decía tienes que ver el programa de Aprendo en Casa que va a pasar a las cuatro de la tarde, que es sobre historia. Tú tenías que ver y responder a las preguntas cuando terminaba el programa, por el WhatsApp (Gabriela, alto rendimiento).

A pesar de las valoraciones negativas respecto a la estructura de las clases a distancia en el 2021, la valoran positivamente al contrastarla con la estructura del 2020, pues consideran que era más complicado entender las clases. Sin embargo, en ambos años persistieron las dificultades para acceder a las clases o realizar tareas a través de las TIC e internet; siendo esta una de las principales problemáticas del contexto. Principalmente, las y los estudiantes con limitado acceso a TICs reportaron fallas del internet, cortes de luz por horas o días, celulares o computadoras que se pierden o malogran, y tener que compartir el celular o la computadora con algún familiar. Al respecto, Gina (bajo rendimiento) comenta lo siguiente: “bueno mi celular se malogró y perdí un bimestre de clases, y bueno este yo no sabía cómo hacer mis tareas y me atrasé”. Para resolver dichos problemas, señalan que algún familiar les presta su teléfono o computadora para que se conecten, mientras que otros compran un nuevo celular.

Cabe destacar que, si bien las y los participantes tuvieron acceso al menos a una TIC y medios económicos para sobrellevar la pandemia, comentan que otros estudiantes de su escuela no los tenían, por lo que no podían ingresar a clases. En esa línea, un estudio de UNICEF (2022) reporta que, durante la pandemia, el 15,05% de adolescentes en el Perú indicaron que no estaba en las posibilidades de sus familias contar con dispositivos tecnológicos o internet. Sobre ello, la directora de la institución comentó: “la primera tarea fue esa (...) contactar, buscar celulares (...). Qué hacemos cuando te dicen no tengo radio, no tengo televisor, no tengo ni casa, estamos viviendo en un cuartito que nos han dado porque no tenemos plata”. En la misma línea, Daniel (alto rendimiento) compartió lo siguiente:

Yo diría [que la pandemia les ha afectado] demasiado (...). Con los que me he comunicado, a veces me decían que no podían ni comer (...). El año pasado fue más difícil porque sus padres no podían salir ni a trabajar (...). Y ha sido difícil para algunos compañeros que me hablaban, ¿no? no tenían para recargarse, para conectarse a la clase.

Lo comentado por la directora y Daniel da cuenta del impacto de la cuarentena en el 2020 y la imposibilidad de trabajar para algunas familias, reflejado no solo en las dificultades para acceder a dispositivos tecnológicos e internet, sino también para satisfacer necesidades básicas como la alimentación. Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2020), durante el trimestre de abril, mayo y junio del 2020, se produjo una reducción de ingresos en los hogares de Lima Metropolitana. Al respecto, UNICEF (2020) reporta que ello se debe a que en dicho periodo se dieron las medidas más estrictas de inmovilización social, afectando principalmente a las familias de los niños, niñas y adolescentes cuyos cuidadores tienen menores niveles educativos, como es el caso de la mayoría de las y los participantes. Todo lo mencionado previamente da cuenta de cómo la pandemia ha incrementado las brechas sociales, lo cual implica que también se incrementen las brechas educativas (Ames, 2014; Gómez-Arteta y Escobar-Mamani, 2021).

Trabajo adolescente y educación a distancia

Otra importante problemática del contexto es que cinco de las y los ocho participantes reportaron que trabajan; algunos para apoyar a su familia y otros para resolver sus problemas de acceso a TICs. Así, a través del trabajo remunerado, dos estudiantes hombres consiguieron dinero para la conectividad. Entonces, si bien existe el riesgo de deserción escolar por empezar a trabajar (Cueto et al., 2020; Pariguana, 2011), actualmente también ocurre que trabajan para poder estudiar.

El año pasado sí tuve dificultad porque no he tenido un buen celular tampoco. Porque a ver, a veces se “lajeaba” (...) entonces este año tuve que comprarme uno para que tenga mejor resolución (...). Tuve que pedir un préstamo o algo así en la empresa, tuve que pedirles que me compren un celular, y me compraron (Miguel, bajo rendimiento).

Dada la flexibilidad de la modalidad a distancia, algunos participantes hombres comentaron que trabajan en jornadas de hasta 12 horas algunos días de la semana, lo cual no podía ocurrir previo a la pandemia en la escuela presencial. Además, reportan que trabajar impacta en sus experiencias en la escuela, ya que se les complica asistir al horario de clases, entregar las tareas a tiempo y les genera estrés. Sobre ello, Miguel (bajo rendimiento) comenta lo siguiente:

Me estreso bastante (...) por el trabajo y también por el colegio (...). [Intento] buscar soluciones, pero algunas veces me rindo fácilmente (...). Asu... pensar en la empresa, también en el colegio. Me estreso y ya no hago nada, ahí me quedo, estancado.

Si bien Miguel señaló que trabajar le permitió comprar un celular para acceder a las clases a distancia, también destaca el alto nivel de estrés que le genera, el cual incluso le impide realizar sus responsabilidades en la escuela. En esa línea, el trabajo en la adolescencia también resulta

problemático ya que se asocia con el atraso escolar y tiene efectos negativos en el desarrollo cognitivo (Ponce, 2012) y a nivel emocional (Taylor et al., 2012).

Cultura escolar en el contexto de educación presencial y a distancia

En esta área, se presentan las experiencias y valoraciones de la cultura escolar en la educación presencial y a distancia, a partir de los siguientes aspectos: el propósito de la escuela, la disciplina escolar, las relaciones en la escuela, y la enseñanza.

Propósito de la escuela

La mayoría de las y los participantes reporta que no les han hablado del propósito de la escuela. A pesar de ello, entienden que su finalidad tiene que ver con el futuro, sobre todo asociado a tener una mejor calidad de vida. De manera recurrente y sin distinciones por género o rendimiento académico, señalan que tienen el objetivo de ir a la universidad y ser profesionales, lo cual asocian con “ser alguien en la vida”, ya que han observado que quienes estudian logran independizarse y apoyar a sus familias. Todo ello coincide con lo hallado en estudios previos en el contexto peruano (Urbano, 2018; Pease et al., 2022; Guerrero, 2014). Sobre ello, Daniel (alto rendimiento) comenta lo siguiente: “para instruirse, la escuela sirve para aprender, como que es una vía para salir adelante (...), para tener mejor calidad de vida”. En menor medida, estudiantes de alto rendimiento identifican el propósito de la escuela para el presente, asociándolo con conocimientos que servirán para la vida diaria, aprender sobre la vida y socializar con sus pares. Por ejemplo, Pedro (alto rendimiento) menciona lo siguiente: “pasar por la secundaria es una etapa bastante bonita y aparte aprendes nuevas cosas, socializas mejor”.

Ahora bien, respecto al propósito de la escuela en la educación a distancia, algunos estudiantes reportan que es el mismo. Sin embargo, esperarían que la escuela también les brinde acompañamiento emocional por encontrarse en contexto de pandemia, aspecto que es abordado en algunas sesiones de tutoría. Sobre ello, algunos estudiantes comentan lo siguiente:

El propósito es ayudarnos en la parte emocional, y también lo, o sea, en lo personal, algunos se estresan de estar en su casa, o también algunos se preocupan por regresar a su colegio, saludar a sus amigos, y eso (...). [La escuela tiene que] acompañarles, ayudarles a buscar soluciones a sus problemas. O sea, si tienes algún problema en tu familia, buscar soluciones es lo que nos intenta decir, que cada problema tiene una solución (Miguel, bajo rendimiento).

Uno cuando es empático es más tolerante, es respetuoso, sabe escuchar, y eso es útil ahora (...). Tú al ver que un compañero no puede resolver algo, tú ponte en su lugar, imagínate que tú tampoco puedes resolverlo, como crees que te sentirías, si tú sabiendo, le podrías enseñar (Pedro, alto rendimiento).

Si bien se menciona de manera predominante que la escuela sirve para el futuro, también identifican un propósito de la escuela en el presente, enfocado en el acompañamiento emocional. Este hallazgo permite reconocer una necesidad por contar con apoyo emocional en las escuelas. Ello podría deberse a que la pandemia ha impactado en la salud mental y el bienestar de las y los adolescentes (Cohen et al., 2021; Jaque, 2021; Rodríguez-Rivas et al., 2021), reflejado en mayores niveles de ansiedad, depresión y estrés (Jones et al., 2021; Neumann et al., 2021). Además, se ha encontrado que adolescentes de familias de bajos recursos son más probables de haber pasado por problemas emocionales durante la pandemia, posiblemente por las dificultades financieras (Landmann et al., 2021). Debido a ello, la enseñanza de habilidades socioemocionales en las escuelas resulta fundamental para adaptarse al contexto, desarrollar empatía y la autoestima (Cerveira y Fasolo, 2019). Incluso, satisfacer las necesidades emocionales aumenta la capacidad de aprender, la motivación para el aprendizaje y el compromiso con la escuela; y por tanto, influye también en el desempeño académico (Berger et al., 2009; Mira-Galvañ y Gilar-Corbi, 2020).

Disciplina escolar

En relación con la disciplina escolar, se indagó respecto al uso del uniforme escolar, las normas y reglas, y las consecuencias y sanciones en la educación presencial y a distancia. Con respecto al *uso del uniforme escolar*, reportaron de manera recurrente que sirve para identificarse como estudiantes de una institución educativa, representarla y darle honor. Así, algunos estudiantes valoran positivamente su uso porque les han explicado que les permite representar a su escuela y transmitir a las personas externas la calidad de la institución, como menciona Miguel (bajo rendimiento): “entendí que es este, darle un honor a tu colegio (...). O sea, representarlo bien, no ponerte otra ropa y llegar como si fueras una persona de la calle”. De manera similar, Mariana (bajo rendimiento) señala: “es algo formal para ir al colegio, en ese tiempo que íbamos (...). Me parece bien porque nos identifica este, que somos alumnos y que vamos bien uniformados”.

Por otra parte, tres estudiantes valoran negativamente el uso del uniforme escolar, pues consideran que para aprender no se necesita utilizarlo, tal como ha ocurrido en la educación a distancia. Además, mencionan que algunas personas no tienen recursos para comprarlo, reforzando la idea de que no es necesario. Por ello, reportan que su uso no debería ser obligatorio en el retorno a la presencialidad.

No, porque para aprender no se necesita estar vestido de uniforme o nada del estilo. Uno puede estar con un short y un polo y normalmente puede aprender, o puede estar bien abrigado y puede aprender. Puede vestirse como quiera y puede aprender, no creo que haya una necesidad (Pedro, alto rendimiento).

Con respecto a las *normas y reglas* de la escuela, se mantiene a distancia lo que ocurría en la educación presencial: la asistencia puntual, respetar a sus compañeros y docentes, no interrumpir, levantar la mano para participar, evitar hablar de temas no relacionados a la clase y no retirarse hasta que lo indique su docente. En la educación a distancia, las reglas que ya no se utilizan son no pararse del asiento y utilizar uniforme, y se han implementado reglas fuera del horario de clase, como no hablar por el grupo de WhatsApp. Ello se evidencia en las reglas mencionadas por Gina (bajo rendimiento): “no enviar stickers que puedan llenar el grupo, no hacer bromas ni faltas de respeto hacia los profesores o hacia los alumnos y respetar el horario de clase”. Además, Mariana (bajo rendimiento) comenta sobre las reglas durante las clases por videollamada: “hay una manito para levantar en el Google Meet, y tenemos que levantar esto para participar. Y que no solo estemos ahí con la cámara apagada y que el profesor llame y no participemos”. Dichas normas son valoradas positivamente, sin distinciones por género o rendimiento académico, porque consideran que permiten mejorar la convivencia, enseñan a ser respetuosos y obedientes y mantener un orden en la clase, lo cual consideran que les permite aprender. Sobre ello, un estudiante señala lo siguiente: “me parecen, o sea, bien, porque nos están enseñando a ser respetuosos y obedientes ante el estudio. Es como si estuviéramos en el colegio, pero solamente a distancia, ¿no?” (Daniel, alto rendimiento).

Cabe destacar que, en línea con lo encontrado en estudios previos (Ames y Rojas, 2010; Pease et al., 2022) las y los docentes son quienes elaboran la mayoría de las reglas, tanto en la educación presencial como a distancia. En esa línea, Alessia (alto rendimiento) menciona: “el profesor nos da las normas o reglas que tenemos que seguir (...). Generalmente los profesores ya tienen las reglas y nos dicen que cumplamos”. Sin embargo, existen ciertas normas que se elaboran de manera conjunta en las sesiones de tutoría, como comenta Mariana (bajo rendimiento): “los profesores nos dicen, ¿qué podemos hacer para que no haya problemas en el Google Meet? levantar la mano para participar, ser respetuosos, ser ordenados, y ya después el profesor nos manda cuáles son las reglas que tenemos que cumplir”.

Además, solo las y los estudiantes de alto rendimiento señalan que han conversado con sus docentes, tutores y el auxiliar de la escuela sobre la finalidad de las reglas, sobre todo en el contexto de educación presencial. Resultados similares se hallaron en el estudio de Pease et al. (2022), quienes sugieren que podría deberse, por un lado, a que las y los docentes tienen mayores expectativas con estudiantes de alto rendimiento y que son más capaces de comprender y seguir las normas; por otro lado, podría ocurrir por el involucramiento e interés propio de estos estudiantes.

Nos dijeron que las reglas existían para ser cumplidas y para poder generar un bienestar entre todos. O sea, por ejemplo, si nosotros cumplimos las reglas, no va a haber ningún problema. Y en caso no cumplamos, pues iba a haber (Pedro, alto rendimiento).

Sobre el cumplimiento de las reglas, en las clases a distancia, perciben que la mayoría de estudiantes las sigue, debido a que son pocas y sencillas de cumplir. Respecto a quienes no las cumplen, ocurre que hablan durante las videollamadas, mandan audios sobre otros temas, dejan sus micrófonos prendidos, no envían sus tareas en el plazo, hacen bromas o incluso insultan a sus docentes. Ello se evidencia en lo que señala Alonso (bajo rendimiento): “hay algunos estudiantes que se lo toman a juego, no quieren aprender, mandan sus stickers o cualquier otra cosa”. Sobre los insultos a docentes, Mariana (bajo rendimiento) comenta: “en la primera clase que tuvimos, un compañero comenzó a insultar al profesor de la nada (...) el profesor lo retiró del Google Meet”.

Ante ello, en la escuela presencial y a distancia, existen tres tipos de *consecuencias por incumplir las reglas*: académicas, verbales y llamadas a sus cuidadores. Con respecto a las consecuencias académicas, les restan puntos en la nota y los retiran de la clase presencial, o del grupo de WhatsApp cuando es a distancia. Sobre estas consecuencias, Alonso (bajo rendimiento) menciona: “si alguien no hacía caso, no acataban las normas el profesor, por ejemplo, si el profesor decía silencio y nadie hacía caso, le bajaba nota. Y esa era la respuesta más sencilla para ellos, para que todos hicieran caso”. Respecto a las consecuencias verbales, en ambas modalidades sus docentes les llaman la atención durante la clase, y en algunos casos, comentan que llaman a sus cuidadores, a la subdirectora o directora de la escuela.

En general, existe una valoración positiva de las consecuencias, porque consideran que sirven para aprender a respetar las reglas y mantener el orden. Sin embargo, señalan que en la educación a distancia no deberían sancionar por incumplir los plazos de entrega puesto que cada estudiante puede tener una razón para no enviar su tarea a tiempo. Sobre ello, Gabriela (alto rendimiento) menciona: “[en la escuela a distancia] no pueden castigar, porque los profesores no saben lo que está viviendo cada estudiante, pues, en su entorno familiar”.

Ahora bien, las y los estudiantes reportaron que, a diferencia de la presencialidad, a distancia no hubo expulsiones, policía escolar (cuya función era reportar peleas entre estudiantes), y no les impiden el ingreso a clases por no utilizar el uniforme escolar. Sobre el uso del uniforme, la directora de la institución comentó que, a pesar de que tiene conocimiento de que el MINEDU establece que no es obligatorio el uniforme para asistir a las escuelas públicas (El Peruano, 2022), en la presencialidad antes de la pandemia sí establecieron la regla de asistir uniformado.

Hay normas que vienen del Ministerio y que dicen que no se puede obligar a que el niño tenga el uniforme (...). Muchas veces en secundaria, principalmente en los grados superiores, utilizan esto para hacer lo que quieren (...). No quieren, no les interesa, es parte de la adolescencia, ¿no? su actitud, la rebeldía. Los niñitos de primero siempre venían

uniformados. Veían a los de cuarto y quinto, como no podíamos ni exigirles (...) es complicado ¿no? en ese caso no podemos exigir demasiado.

En esta cita, la directora comprende a las y los adolescentes desde una representación negativa, asociada a la rebeldía y desobediencia (Aranibar, 2019); así, asocia a quienes no usaban uniforme como adolescentes rebeldes. Ahora bien, prácticas como no permitir el ingreso a la institución educativa por el uniforme o retirarlos de la clase, podrían representar un tipo de violencia simbólica, puesto que son prácticas autoritarias que tienden a ser normalizadas en la cultura escolar (García, 2012; Castañeda, 2015). Todo lo presentado da cuenta del carácter jerárquico, autoritario, controlador y sancionador de la disciplina escolar en la educación presencial y a distancia, reflejado en la imposición de las reglas y limitada o nula explicación del propósito de estas, así como también en las sanciones aplicadas (Cullingford, 2002; Guanipa et al., 2007; León, 2015). La persistencia de estas prácticas indica que las y los docentes no se encontraban preparados para abordar la disciplina desde el paradigma constructivista al transitar a la educación a distancia. A ello se suma que se encontraban en un contexto con diversos desafíos que atender (Andrada y Mateus, 2022); por ejemplo, tanto ellos como sus estudiantes tenían limitados recursos tecnológicos, debían adaptar sus metodologías de enseñanza, afrontar la sobrecarga laboral y otros desafíos propios de la pandemia.

Relaciones en la escuela

En cuanto a las *relaciones entre docentes y estudiantes*, en ambas modalidades, las y los adolescentes, sin distinciones por género o rendimiento académico, valoran que sus docentes se preocupen por su bienestar, busquen comprenderlos y conversar. Particularmente, en la educación a distancia esto se manifiesta a través de llamadas a estudiantes que no asisten a clases o no presentan tareas, y por comprender problemas personales. Sin embargo, en general, reportaron que a distancia percibieron menor interés de sus docentes hacia ellas y ellos. Al respecto, Alonso (bajo rendimiento) señala: “en las clases presenciales cuando no hacías la tarea, cuando no prestabas atención ni nada de eso, decían a tus apoderados o a ti: ¿qué cosa pasa? ¿por qué estas así? O sea, había preocupación (...). Pero ahora, por clases virtuales todo es diferente; si haces, bien por ti. Si no, pues mal, mal”. Además, Daniel (alto rendimiento) comenta: “a la hora del recreo por ejemplo me hablaban, o bueno a la hora de clase nos hablaba a todos. O sea, como que había tiempos como para darnos una reflexión sobre la vida, sobre los estudios, así, ¿no? sobre cómo salir de un problema, una situación, de expresar nuestros sentimientos a alguien”.

Únicamente dos estudiantes mencionaron que buscaron apoyo de sus docentes en la educación a distancia. En dicha modalidad, el apoyo en problemas de la escuela se limitó a la resolución de dudas, a diferencia de la presencialidad antes de la pandemia, en donde también buscaban apoyo cuando ocurrían accidentes, peleas o violencia entre pares. Estos cambios fueron

valorados negativamente, dado que verlos presencial les permitía conversar, compartir y conocerlos mejor. Sobre ello, Miguel (bajo rendimiento) comenta lo siguiente: “pienso que, un poco que está mal (...) no estas así, conversando con la profesora, ya pues ya ha cambiado, o sea es distanciadamente ya y está mayormente ocupada”.

Estos hallazgos coinciden con lo encontrado en el estudio de Pease et al. (2022), quienes sugieren que las y los adolescentes acuden a sus docentes para resolver problemas personales y de la escuela cuando les tienen confianza o sienten que pueden brindarles consejos o ayuda. En la misma línea, estudios realizados con niños, niñas y adolescentes en diversas regiones del Perú encontraron que las y los estudiantes valoran que sus docentes muestren interés genuino, sean respetuosos, involucren soporte emocional, busquen motivarlos y los acompañen y orienten para enfrentar problemas personales (Ames y Rojas, 2010; Cáceres, 2018). Cabe destacar que, diversos estudios han encontrado que las buenas relaciones entre docentes y estudiantes influyen positivamente en el bienestar, aprendizaje, desempeño académico y comportamientos prosociales (Agyekum, 2019; Barrot et al., 2021; Semeraro et al., 2020; Stahl, 2021), e incluso actúan como un factor protector para las y los adolescentes durante la pandemia de la COVID-19 (Ye et al., 2022).

Con respecto a las *relaciones entre pares de la escuela*, por el contexto de pandemia, se da principalmente por mensajes y videollamadas, ya que hubo muy poca interacción presencial. Más aún, tanto presencial como a distancia, reportaron que sus pares representan un apoyo académico y emocional, así como también para la diversión, lo cual coincide con evidencia teórica y empírica sobre la adolescencia en el contexto peruano (Pease et al., 2021b; Steinberg, 2017). En primer lugar, en cuanto al apoyo académico, recurren a sus pares para resolver sus dudas cuando no entienden un tema de la clase, lo cual se daba con mayor facilidad en la escuela presencial. Si bien en la educación a distancia también consultan con sus compañeras y compañeros, es más complicado puesto que es necesaria una TIC de por medio. Ello se evidencia en lo mencionado por Gina (bajo rendimiento): “tenemos un grupo con todos los alumnos (...) hasta los nuevos están ahí agregados. Y para interactuar con ellos, con los nuevos, porque nosotros estamos todos desde primero, ¿no? entonces nos ayudamos en las tareas que no entendemos”.

En segundo lugar, en cuanto al apoyo emocional, la mitad de las y los participantes reportaron que durante la pandemia daban y recibían apoyo de sus amigos y amigas, reflejado principalmente en escuchar, hablar de sus emociones, problemas y asuntos personales. Por ejemplo, un estudiante comentó que cuando algún amigo pasa por COVID-19, busca apoyarlo:

Un amigo que era mi mejor amigo en el colegio, este, como que su familia se enfermó de Covid también. Y bueno, él se sentía mal y como que a mi me decía que se siente mal (...). Primero se enfermó su mamá, y luego, cuando falleció su abuelita, se había deprimido, ¿no?

Y como que yo trataba, le decía que sea fuerte, y eso, ¿no? trataba de apoyar, o sea que no esté triste, le decía que no descuide sus estudios, le decía que a su abuelita no le gustaría que esté así triste, llorando, así (Daniel, alto rendimiento).

Quienes reportaron no dar o recibir mucho apoyo emocional a distancia, señalaron que ocurría principalmente porque la comunicación era menos frecuente, e incluso en algunos casos esta casi no se daba. Cabe destacar que no hay distinciones de género ni rendimiento académico; sin embargo, la mayoría de estudiantes que lo reportaron, también señalaron que trabajan, lo cual podría incidir en el tiempo que disponen para conversar con sus amigos y amigas. En esa línea, sobre su relación con sus amigos y amigas, Alonso (bajo rendimiento) comenta: “ahorita, [no hacemos] nada. [¿no te comunicas con ellos?] No, casi nunca me comunico con ellos”.

En tercer lugar, cumplen un rol importante para la distracción y diversión. Al respecto, se distinguen las formas de relacionarse en cada modalidad. En la educación presencial, jugaban o conversaban en el recreo, salían al cine o hacían deporte. En cambio, a distancia se relacionan virtualmente; en el caso de los hombres principalmente juegan videojuegos, y las mujeres conversan por videollamada. Así, reportan que han descubierto nuevas cosas que les gustan por la pandemia. Es importante señalar que dos participantes mencionaron que no podían jugar mucho porque también tenían que trabajar. Por un lado, Miguel (bajo rendimiento), comenta: “Antes era más divertido salir [a jugar], y ya ahora ya no. Ya con la presión del trabajo y del estudio ya no es lo mismo ya”. Por otro lado, Daniel (alto rendimiento) señala: “con una compañera sí como que a veces, cuando ella sí podía, a veces cuando no trabajaba jugábamos más, ¿no sé si conoce el [videojuego] Free Fire?”.

Ahora bien, en cuanto a los cambios en la relación entre pares durante la pandemia, reportan sentirse tristes por la reducción en la interacción, por no poder conversar o jugar presencialmente ni abrazarse, y cuando no contestan sus mensajes. En algunos casos, señalan que la menor interacción se debe a que algunos de sus amigos y amigas no tienen suficiente internet o porque tienen que trabajar y están ocupados. Sobre ello, dos estudiantes comentan:

De repente porque yo porque no tengo mucho tiempo, no hablo mucho con mis amigas (...). En presencial tenías tu tiempo, hablabas de equis cosas, conversabas con tus amigas, era una forma diferente que conversar por chat, ¿no? porque las veías todos los días, qué sé yo. Y ahora tipo que no sé, me da flojera hasta hablarles. Es que no pues, tampoco no hay nada de qué hablar, más que tareas (Gabriela, alto rendimiento).

No tanto hablo ya con ellos. Creo por los temas que tienen que hacer, sus tareas y eso, ya no hablo, ya no me comunico tanto con ellos (Miguel, bajo rendimiento).

En consideración con lo anterior, es importante destacar que tener espacios reducidos para interactuar con sus pares impacta en su desarrollo (Oliva, 2014; Steinberg, 2017) dado que este es producto de la participación guiada en las actividades socioculturales (Gutierrez y Rogoff, 2003). Más aún, las interacciones limitadas tienen un impacto negativo en su bienestar, ya que el relacionamiento es un eje central en el bienestar de las y los adolescentes (Pease et al., 2021a). En este caso, quienes se ven más afectados son las y los estudiantes con limitada conectividad y que trabajan. En esa línea, es fundamental que la escuela tenga un rol activo en la promoción de la interacción y el buen trato entre estudiantes, de modo que esta sea un espacio seguro que permita promover los aprendizajes (MINEDU, 2018; Pease et al., 2022). En este caso, las y los estudiantes señalaron que en la educación presencial se promovía la interacción a través de trabajos grupales, el recreo, olimpiadas y eventos festivos. A distancia, en cambio, no tienen esos espacios. Respecto a algunos intentos de sus docentes, una estudiante comentó lo siguiente:

No podemos hacer mucho trabajo grupal por esto de la pandemia (..). Algunos profesores te mandan a hacer tareas en grupo, pero tampoco es muy eficiente (...). La profesora de matemática hizo un grupo para presentar un trabajo que todos presentamos por chat, pues. Y dos de ellas no trabajaron, ni siquiera pusieron “sí, aquí estoy, solo me falta poner esto”. Nada, se ausentaron totalmente (Gabriela, alto rendimiento).

En cuanto al buen trato, tanto en la escuela presencial como a distancia sus docentes les aconsejan tratarse bien y no pelear. Sin embargo, en la educación presencial, este rol era más activo, ya que se hablaba del bullying, hacían trabajos para promover el buen trato y se intervenía en casos de violencia. Sobre lo que hacían las y los docentes en la educación presencial, Alessia (alto rendimiento) señaló lo siguiente: “como explicándonos que está mal, ¿no? que no deberíamos tratar así a otros compañeros solo por su aspecto, si es que era gordito o lo llamaban así, o por sus notas”. En la misma línea, sobre el manejo de los casos de violencia por parte de la institución, la directora comenta:

Cuando es leve, se habla, se firman compromisos. Lo atiende el tutor, la auxiliar (...). En casos más graves, yo lo asumo. Y la idea es hacerles reflexionar, ¿por qué le golpeaste? (...) ¿por qué llegan a ese extremo? Pero ya cuando la cosa viene con sangre, se golpearon o pasaron cosas, ya qué vas a reflexionar, ya también la institución tiene que poner el alto ¿no? llamamos a los padres, se firman compromisos de los padres, porque son sus hijos.

La directora y Alessia coinciden en que, ante casos de violencia, las y los docentes buscan explicar y reflexionar con sus estudiantes. Sin embargo, las y los adolescentes perciben que la violencia no es atendida adecuadamente por su escuela, sobre todo durante la educación a distancia. Ello es problemático dado que, en el contexto peruano, se ha reportado una alta prevalencia de

violencia escolar entre pares adolescentes (Oliveros et al., 2008; MINEDU, 2017), siendo esta principalmente a partir de apodos, acoso y robos (Pease et al., 2022). Si bien las y los participantes no mencionaron experiencias de violencia escolar en la educación a distancia, se reportaron casos de violencia en la plataforma Siseve del MINEDU (2022b), con mayor frecuencia violencia psicológica (78,49%), y en menor medida violencia sexual (17,74%) y física (3,76%). En consideración con lo presentado, las escuelas deben tener un rol activo en la prevención de la violencia y la promoción del buen trato entre estudiantes, de modo que puedan ser espacios seguros para el desarrollo y aprendizaje (Hebib y Žunić-Pavlović, 2018; Hughes, 2019). Además, dado el aumento de casos de violencia escolar en el retorno a la presencialidad, atender esta problemática resulta necesario y urgente (MINEDU, 2022b).

Enseñanza

Con respecto a la enseñanza, en la educación presencial y a distancia sus docentes mantuvieron de manera predominante prácticas pedagógicas tradicionales, priorizando el modelo expositivo y el trabajo individual durante clase. Sin embargo, las y los estudiantes de alto y bajo rendimiento señalaron que dichas metodologías no promueven sus aprendizajes; en cambio, prefieren que sus docentes les enseñen de manera dinámica, brinden explicaciones claras y ejemplos sencillos y retroalimentación. Al respecto, Pedro (alto rendimiento), comenta:

Este año veo que algunos profesores son más entusiastas, más alegres, amenizan las clases (...). 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.

De manera específica, en la educación presencial, señalan que un buen docente se acerca a sus carpetas para explicar y aclarar dudas. En la educación a distancia, valoran que sus docentes extiendan los plazos de entrega y promuevan la participación en clase. Sobre ello, Gabriela (alto rendimiento) señala lo siguiente:

Me gustó mucho una profesora cómo enseñaba (...). Mandaba su documento de Aprendo en Casa, iniciaba con sus audios, sus audios con preguntas, y ella misma te explicaba, pero todo por WhatsApp. Y te hacía bien didáctica la clase, con dibujos, tal vez con ejemplos del mismo Aprendo en Casa, pero ella ya lo hacía su forma.

Por el contrario, valoran negativamente la enseñanza cuando no les explican los contenidos con claridad, dejan tareas sin explicarlas, no atienden sus dudas, no revisan los trabajos y perciben que a sus docentes no les importa que aprendan. En particular, en la educación presencial, consideran que un mal docente pone la misma nota a todos y todas sus estudiantes; y a distancia,

envían lecturas y/o fotos sin explicarlas y no son flexibles con los plazos de entrega. Cabe destacar que, desde su experiencia, consideran que hay más malos docentes a distancia. Sobre ello, dos estudiantes comentan lo siguiente:

Que no le importe si nosotros aprendemos o no. De qué manera... de la manera de no revisar nuestro trabajo, mandar un trabajo y que no lo lea, y que no vea si está bien o mal. O sea, no nos ayude (Gina, bajo rendimiento).

Alguno que otro solamente lo hace por hacer. Manda la foto, la captura del archivo del PDF de Aprendo en Casa y dice háganlo y no explica más. Cuando un estudiante le dice profesor, pero explíquese, por favor; él no dice nada (Alonso, bajo rendimiento).

Lo presentado evidencia que ambas modalidades predominan las prácticas pedagógicas tradicionales, priorizando el modelo expositivo y el trabajo individual durante clase. Sin embargo, las y los estudiantes demandan una enseñanza no tradicional, destacando que sus docentes sean más entretenidos, hagan las clases más personalizadas, promuevan la participación durante la clase y se muestran interesados por que aprendan. En la misma línea, estudios realizados antes de la pandemia y en el contexto peruano, encuentran que las y los adolescentes urbanos y rurales demandan que sus docentes sean claros en las explicaciones y utilicen estrategias didácticas (Ames y Rojas, 2010; Rojas, 2016; Pease et al., 2022). Sobre las metodologías de enseñanza tradicionales, la directora de la institución comenta lo siguiente:

Siempre nos decían, ¿cuándo volvemos de la virtualidad? Ya estoy cansado. Algunos [docentes] todavía creen que volveremos a hacer lo de antes, a ponerme a escribir, copien niños. No, esto ya cambió. Estos niños y estos adolescentes ya son otros. Nosotros también tenemos que ser otra generación de docentes y directivos dispuestos a un cambio, a asumir.

De esta forma, la directora reconoce que las metodologías de enseñanza transmisionistas, que predominaban desde antes de la pandemia, no son las más adecuadas. Por ello, manifiesta un compromiso en transformar las prácticas en su escuela, de manera que puedan responder a las necesidades y demandas de las y los adolescentes.

Aprendizaje presencial y a distancia

En esta sección se presentarán las visiones sobre el aprendizaje, la utilidad de los aprendizajes y las diferencias entre el aprendizaje presencial y a distancia.

Visiones transmisionistas y constructivistas sobre el aprendizaje

En relación con las visiones del aprendizaje presencial y a distancia, los resultados se organizan a partir de los paradigmas transmisionistas y constructivistas, los cuales fueron

desarrollados previamente (ver Tabla 1). Sobre ello, se ha encontrado que la manera como entienden el aprendizaje y cómo aprenden en la escuela, corresponde a visiones más de corte transmisionista, paradigma centrado en el docente como transmisor de conocimientos, en el cual las y los estudiantes cumplen un rol pasivo en sus aprendizajes (Coll, 1996). En esa línea, entienden el significado de aprender como adquirir conocimientos nuevos; lo cual da cuenta de una comprensión del conocimiento como algo que se encuentra fuera del sujeto (Kuhn et al., 2000). Incluso, algunos participantes de alto y bajo rendimiento asocian el aprendizaje a la escuela, lo cual da cuenta de una comprensión de la institución educativa como una de las únicas fuentes autorizadas del saber (Pease et al., en imprenta). Ello se evidencia en las siguientes citas:

Conocer, o sacar conocimientos que tal vez ayer no conocías (...) hay una frase que es, cada día uno aprende más, algo así, porque la adquisición es por medio del estudio. El chiste es, la idea es que cada día uno puede aprender más pues. O sea, vas a la escuela y te enseñan algo que tal vez ayer no sabías (Gabriela, alto rendimiento).

Para mí aprender es (...) conocer temas nuevos que, que todos están, los que pasaron de grado han aprendido (Gina, bajo rendimiento).

Con respecto a las *fuentes de verificación del aprendizaje*, las y los estudiantes reportaron con mayor frecuencia fuentes externas, enfocadas en repetir la información. En la educación presencial, identificaban que habían aprendido a través de exámenes y al aprobar el año escolar. Sin embargo, dado que a distancia no tienen evaluaciones con nota y el paso de grado escolar fue automático, señalan que era más difícil verificar si aprendían o no. Incluso, un estudiante comentó que buscaba las respuestas en internet cuando sus docentes no le decían si aprendió o no. Sobre lo mencionado, dos estudiantes comentan lo siguiente:

En presencial lo aprendido lo demuestras en un examen, que volvías a estudiar para el examen. Pero ahora no están sacando exámenes, tampoco la información que dan los profesores, tipo que, no sé, ni me acuerdo. Es como que viniste a la clase, le envió al profesor y ya. O sea, no es que haya retenido mucha información (Gina, bajo rendimiento).

Bueno, en la escuela presencial o sea como que, o sea te hacían dinámicas, te hacían como que, o sea, qué era algo nuevo y qué era ya lo que aprendiste, ¿no? (...) bueno, ahora sí está como que un poco más complicado, o sea como que los profesores no te dicen si has aprendido o no (Daniel, alto rendimiento).

Únicamente tres estudiantes mencionaron que son capaces de verificar sus aprendizajes con fuentes internas, al entender la clase y dominar el contenido. Ello da cuenta de la predominancia de las comprensiones transmisionistas del aprendizaje, enfocadas en la autoridad de las y los docentes

para determinar si sus estudiantes aprendieron. Esto podría asociarse al carácter autoritario de la escuela, reflejado en la disciplina escolar, dado que se promueve la concepción de las y los docentes como autoridades cuyo conocimiento no es cuestionable (Gutierrez, 2017).

En cuanto a la *memorización*, las y los estudiantes consideran que su escuela no les hace memorizar mucho, tal como menciona Miguel (bajo rendimiento): “no, no es tanto de memorizar el profesor, o sea no te dicen memorízate esto y esto”. Quienes tienen una aproximación más transmisionista, señalan que memorizan para recordar la información y usarla para resolver evaluaciones; así, ante la falta de exámenes a distancia, únicamente tres estudiantes de bajo rendimiento mencionaron que memorizan. Por tanto, a nivel de la ejecución, la memorización pasa a un segundo plano en la educación a distancia, a diferencia del rol primario que cumplía en la educación presencial. A pesar de ello, señalan que es importante memorizar ya que les permite recordar el contenido y utilizarlo más adelante. Por tanto, al no memorizar nada, podrían pensar que no están aprendiendo. Al respecto, Daniel (alto rendimiento) comenta lo siguiente: “yo creo que sí porque te sirve como conocimiento, si de lo que aprendiste te ha quedado grabado algo”.

Cabe destacar que las comprensiones más constructivistas fueron encontradas con mayor frecuencia en estudiantes de alto rendimiento. Al respecto, señalaron que la memorización tiene un rol secundario en el aprendizaje, siendo la comprensión del contenido lo principal, como señalan a continuación:

Memorizar es como que salir de ese apuro de aprender y te dan un examen. Para aprender, tienes que entender la clase. O sea, es como que, ¿de qué te sirve memorizar si no vas a comprender y no vas a retener la información? (Gabriela, alto rendimiento).

Memorizar no, más bien intento saber por qué. Por ejemplo, en clase de matemática quiero saber por qué sale tal cosa, por qué esta fórmula, y veo una manera más sencilla. O sea, busco otra forma la cual no sea tan larga o más fácil de entender (Pedro, alto rendimiento).

En relación con *poner en práctica*, sostienen que es importante para aprender, tal como señala Alonso (bajo rendimiento): “se aprende cuando se práctica (...). Si no lo pones en práctica te entra al cerebro, ya sabes por un tiempo; si no lo pones en práctica lo que aprendiste, con el tiempo se te va a olvidar”. Además, dos estudiantes de bajo rendimiento comentaron que poner en práctica lo aprendido les permite ser mejores personas, resolver problemas y ayudar a sus familias; esto último, por ejemplo, a partir de actividades que pueden realizar en casa. Ahora bien, aunque algunos estudiantes tienen una comprensión de poner en práctica como utilizar lo aprendido o aprender haciendo, de manera predominante, lo entienden como hacer tareas o repasar y leer, correspondiente al paradigma transmisionista. En la educación a distancia, esta concepción transmisionista podría

ser reforzada por el material de “Aprendo en Casa”, el cual tiene una sección denominada “ponemos en práctica lo aprendido”. Según comenta Gabriela, estudiante de alto rendimiento, esta sección se limita a la resolución de tareas y no les permite poner en práctica para aprender o utilizar lo aprendido en su vida, tal como menciona:

En Aprendo en Casa hay una parte que dice ponemos en práctica lo aprendido, sobre eso te mandan tareas. Haces la tarea y el reto que debes mandar a los profesores. Pero, el reto no me aprendo, no me queda. O sea, es como que hago la tarea y ya, más no podría hacer algo. Ni me acuerdo de lo que acabo de hacer.

Ahora bien, las y los estudiantes consideran que es más complicado poner en práctica lo que aprenden cuando es a distancia porque, en la mayoría de los casos, no les enseñan temas que pueden ser aplicados en la vida cotidiana. En cambio, en la educación presencial, encontraban mayores oportunidades para aprender haciendo, ya que tenían materiales en la escuela con los que no cuentan en sus hogares. Por ejemplo, Alonso (bajo rendimiento) comenta lo siguiente: “algunos profesores en ciencia y tecnología dicen, a ver hagan esto, y ponen ahí los microscopios. Y al final dice, ¿qué aprendieron? y cada uno explica”.

A partir de lo presentado, es importante destacar la importancia de que las y los estudiantes desarrollen visiones más constructivistas sobre el aprendizaje, dado que les permite aproximarse al conocimiento de forma más activa, a partir de sus experiencias, interactuando con el entorno y otorgándole un sentido a lo aprendido, en lugar de únicamente adquirir y repetir la información externa (Castorina y Carretero, 2012; Coll, 2007; Flórez-Ochoa, 2013). Además, es necesario fomentar visiones más constructivistas en las y los docentes, de modo que sean capaces de incorporar dichas prácticas en el aula y puedan promover espacios en los que sus estudiantes participen activamente en la creación del conocimiento (Bae et al., 2021).

Utilidad de los aprendizajes

Para lograr aprender, mencionaron que es importante que el tema sea interesante o útil. A partir de su experiencia en la educación presencial y a distancia, las y los estudiantes de alto y bajo rendimiento identifican ciertos aprendizajes como útiles y otros como innecesarios. Con respecto a los aprendizajes útiles para el presente, destacan la importancia de conocer sobre política, historia, realidad nacional y matemática para las finanzas del día a día. Por otro lado, para el futuro, señalan que la utilidad de los cursos depende de la carrera que estudiarán, e incluso algunos consideran que todo puede ser útil puesto que en algún momento servirá. Este punto coincide con los hallazgos del estudio de Pease et al. (2022), en el cual la respuesta más frecuente sobre la utilidad de los aprendizajes se asoció a la universidad y ser profesionales. Sobre los aprendizajes para el presente

y el futuro, Alessia (alto rendimiento) señala lo siguiente: “para matemáticas siento que me puede servir más adelante, y ciencias sociales siento que me sirve ahora porque me siento más informada sobre lo que está pasando, y siento que estoy más informada sobre los temas”.

En contraste, otros estudiantes consideran que lo que aprenden en la escuela, en general, no lo usarán en su vida, destacando el curso de religión, el cual es percibido como innecesario. Ello da cuenta de cómo los aprendizajes en la escuela están descontextualizados de los contenidos relevantes para las y los estudiantes, así como de las formas de aprender fuera de la escuela. De esta forma, la cultura escolar produce formas específicas de aprender, las cuales solo son utilizadas en el contexto escolar. Por ejemplo, Gabriela (alto rendimiento), percibe que la escuela no brinda aprendizajes valiosos puesto que se enfoca únicamente en el cumplimiento de tareas:

No considero ninguna clase tan valiosa pues (risas) (...) no me entra la curiosidad, el interés tal vez por la clase. Puedo hacerlo, sí, pero es por responsable, ¿no? no es que entienda la clase. Lo cumplo por ser responsable, porque siento que la educación se enfoca no en aprender, sino en entregar tus tareas.

Respecto a los aprendizajes no percibidos como útiles en la educación a distancia, se encontraron respuestas diversas, tales como hablar constantemente de la COVID-19 y el curso de educación física. La enseñanza de metodologías de emprendimiento fue percibida por algunos estudiantes como útil -en tanto no puedan concretar su meta de acceder a la educación superior-, y por otros, como innecesaria. Sobre lo mencionado, Gina (bajo rendimiento) comenta lo siguiente: “siento que no me ayuda educación física (...), eso era más presencial. (...) en la casa no se puede hacer ejercicio, ni nada, no se puede correr, esas cosas, trotar, no se puede mucho”.

Diferencias entre aprender presencial y a distancia

En general, las y los estudiantes, sin distinción por rendimiento académico, prefieren la modalidad presencial, dado que les resulta más fácil aprender y perciben que aprenden más. Sobre ello, destacan cuatro aspectos que consideran que promueven sus aprendizajes, y están presentes principalmente en la educación presencial: 1) interacción entre pares y con docentes, 2) claridad en la enseñanza y retroalimentación, 3) espacios adecuados para estudiar y 4) nivel de exigencia académica.

En primer lugar, aprender presencialmente involucraba la interacción entre pares y con sus docentes, aspecto que consideran fundamental e incluso reportan que es lo que más les gustaba de la modalidad presencial, tal como destacan a continuación:

Aprender con mis amigos y mi profesor (...). A mi emocionalmente me ayudaba estar rodeada de gente y hablar de un tema, y así aprender (Gina, bajo rendimiento).

Hablar con mis amigos, estudiar juntos, jugar juntos. Era más divertido. Y ahora como que se realiza sólo, y no tienes a quién mirar o alguien que te ayude (Daniel, alto rendimiento).

Como se presenta en las citas, aprender con sus pares es considerado muy importante para ellos, incluso a nivel emocional. En la misma línea, Stahl (2021) encontró que el aprendizaje relacional es fundamental para el bienestar y la orientación futura, sobre todo para estudiantes de escasos recursos económicos, como es el caso de las y los participantes.

En segundo lugar, la enseñanza presencial era más clara y detallada, sus docentes se acercaban a sus carpetas y buscaban solucionar las dudas. En cambio, en la educación a distancia, reportan que no repiten la explicación o solo les envían materiales. Además, la retroalimentación era mayor en las clases presenciales, dado que a distancia solo reciben una confirmación de recepción de la tarea. Sobre ello, Mariana (bajo rendimiento) comenta: “a veces nos dicen muy bien, trabajo bien hecho, o lo voy a revisar. Y cuando nos dicen lo voy a revisar, después cuando lo revisan nos dicen que está bien”. Todo ello resulta problemático ya que la retroalimentación cumple un rol fundamental para el logro de los aprendizajes (Alnes, 2017; Boyco, 2019), y al no obtenerla, no logran identificar en qué aspectos deben mejorar. Por tanto, se les complica conocer sus progresos, fortalezas y debilidades. Particularmente, a distancia, la retroalimentación es fundamental para orientar el aprendizaje autónomo de las y los estudiantes (Alvarado, 2014; Del Mastro, 2003).

En tercer lugar, valoran que en la educación presencial tenían espacios más adecuados para estudiar. Sobre ello, algunos reportan que en sus hogares no tienen espacios personales ni libres de ruidos en los cuales atender a sus clases y estudiar, por lo que se distraen más fácilmente. Sobre ello, Alonso (bajo rendimiento) comenta:

Lo que más me gusta de la escuela presencial es que en el colegio cuando estudias, eh, no hay tantas distracciones porque todos ahí van a estudiar, la mayoría va a estudiar. En cambio, acá en tu casa hay distracciones. A veces pasa el señor de la papaya, a veces hay ruidos, el vecino martillando, los perros del lado, y muchas distracciones, lo cual no nos ayuda a seguir estudiando, o a seguir teniendo la misma atención a las clases.

Resultados similares han sido encontrados en estudios como el de Schaefer et al. (2020), quienes señalan que las y los adolescentes encuentran que los espacios en sus casas están llenos de distracciones propias de las dinámicas del hogar, lo cual incluso les dificulta separar los espacios de la escuela y el hogar. En esa línea, en un estudio realizado con adolescentes en Italia, Commodari y La Rosa encontraron que el 77,1% de las y los participantes se distraen más en la educación a distancia, y el 51,3% no pudo estudiar al mismo ritmo que en la educación presencial.

En cuarto lugar, el nivel de exigencia académica en la educación presencial era más alto, lo cual es reportado por estudiantes de alto y bajo rendimiento. Sobre ello, señalan que anteriormente debían ganarse la nota participando, realizando tareas y exámenes. En la educación a distancia, perciben que los temas son fáciles, puesto que repasan el contenido de años anteriores y aprenden pocos temas nuevos. Además, consideran que las expectativas académicas de sus docentes han disminuido, lo cual influye en el desempeño académico y la motivación de las y los estudiantes (Hornstra et al., 2018; Shan, 2021; Timmermans et al., 2018). Al respecto, comentan lo siguiente:

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. Me dijo que las tareas de Aprendo en Casa son largas (...). Yo pues terminaba todo el documento y lo mandaba (Gabriela, alto rendimiento).

Yo supongo que no me enseñan lo que me deberían enseñar ahorita, y peor que estamos en clases virtuales, no es lo que espero porque supongo que, como quiero estudiar derecho en la universidad, no me sentiría preparado (...). No sé qué cosa me deberían enseñar en cuarto de secundaria, pero siento que todo está muy, demasiado fácil. Que si yo le pregunto a un estudiante, digamos de sexto grado de primaria, le pregunto, ¿oye entendiste sobre este tema, sabes de esto? él me lo puede decir, de frente (Alonso, bajo rendimiento).

Como comentan Gabriela y Alonso, las y los participantes esperaban que la exigencia de la educación a distancia sea similar a la que tuvieron durante la educación presencial; sin embargo, al no ser así, tuvieron menor interés y motivación para realizar las tareas. A pesar de ello, señalan que en la educación a distancia su objetivo como estudiantes no ha cambiado; por lo que, para la mayoría, este sigue siendo aprender y ser “buenos estudiantes”. Únicamente dos adolescentes de bajo rendimiento mencionaron que su objetivo es pasar el año. Ello podría asociarse a que, independientemente del valor que le otorgan a los aprendizajes, valoran a la escuela como un medio para acceder a la educación superior y salir adelante. Por tanto, perciben que un buen rendimiento académico es la vía para ingresar a la universidad (Cueto et al., 2018).

En general, después de un año y tres meses en la educación a distancia, se les dificultó identificar algo que no les agradara de la escuela presencial, tal como lo menciona Alessia (alto rendimiento): "en la escuela presencial,... no hay mucho que no me, que me disguste sobre las clases presenciales, todo me gustaba, era agradable". Por el contrario, destacan las valoraciones negativas de la educación a distancia, e incluso la mitad de las y los participantes mencionaron que no les gustó nada, como señala Alonso (bajo rendimiento): “yo considero que [las clases a distancia] no sirven de nada, porque todo esto es un, que solamente es una pérdida de tiempo en este momento

(...). No me gusta nada de la escuela a distancia, me incomoda demasiado”. Ello podría deberse a que, por las experiencias negativas en la educación a distancia, tienden a percibirla peor de lo que fue y, por el contrario, a la escuela presencial la recuerdan mejor de lo que era. De manera similar, en un estudio realizado en una escuela secundaria privada en Argentina, Tuñón et al. (2022) encontraron que las y los estudiantes consideran que no habían aprendido nada durante la educación a distancia, y no retornarían a esa modalidad.

A pesar de ello, rescatan dos aspectos de su experiencia en la modalidad a distancia. En primer lugar, a partir del uso de las TICs, reportan una mayor valoración del rol de dichas herramientas para aprender el contenido de la escuela. Algunos estudiantes identifican que las TICs no eran valoradas en la escuela presencial, por lo que no sabían usarlas antes de la educación a distancia, y las han aprendido durante la pandemia para poder atender las clases, realizar las tareas y comunicarse con sus docentes. Cabe señalar que dos estudiantes reconocen que un mal uso de las TIC podría perjudicar su potencial rol en el aprendizaje, puesto que algunos se distraen al usarlas. En ese sentido, esperan que en el retorno a la presencialidad, la escuela pueda comprar más tecnología y que permitan usar las TIC en la escuela, tanto en clase como en el recreo. Sobre ello, Pedro (alto rendimiento) señala lo siguiente:

Que permitan utilizar los recursos tecnológicos de la escuela (...). El auxiliar veía a una persona con el celular y le quitaba. Está bien que lo hagan cuando está interrumpiendo la clase o cuando está jugando en clase, pero en los momentos de recreo uno puede usarlo.

Incluso, la directora de la escuela comenta que, a partir de la experiencia de la educación a distancia durante la pandemia, ha comprendido la importancia de la capacitación constante de docentes en el uso y manejo de las TIC con fines educativos:

[En el colegio] yo nunca había usado la laptop (...). [Un reto de las y los docentes es] asumir conscientemente su rol en este nuevo trabajo de acción remota (...). También cómo utilizar las herramientas tecnológicas para lograr este aprendizaje en mi área, en mi curso, en el nivel que yo enseño. Y otro es también seguir capacitándose, actualizándose, ir cambiando ese chip, ¿no? que ya no va a ser como era en la presencialidad. Así volvamos, así volvamos ah, yo creo que la virtualidad ha llegado y se va a quedar.

A partir de la educación a distancia, tanto las y los estudiantes como la directora de la institución identifican el potencial de las TIC en el contexto educativo, y tienen la expectativa de un cambio en el uso de las herramientas virtuales con respecto a la experiencia de educación presencial previa a la pandemia. Sin embargo, incorporar adecuadamente las TIC representa un reto para las instituciones educativas, sobre todo para las instituciones públicas peruanas, en las cuales incluso

fue un desafío para las y los docentes aprender a usar las tecnologías (Andrada y Mateus, 2022). Más aún, antes de la pandemia, las y los docentes no se encontraban preparados para el uso de tecnologías en el aula (Balarin, 2013; Bustamante, 2020). Por tanto, debido a que el potencial transformador de las TIC en la educación depende de su uso adecuado (Coll, 2013; Pedró, 2015), los esfuerzos realizados desde el Estado por capacitar a las y los docentes en el uso de tecnologías durante la pandemia son clave (MINEDU, 2020b; 2022a).

En segundo lugar, las y los estudiantes rescatan de su experiencia a distancia que tienen más tiempo libre por una menor demanda y exigencia en las tareas. Sobre ello, Alessia (alto rendimiento) comenta: “me brinda más tiempo, porque a diferencia también de las clases presenciales, a veces uno se quedaba hasta altas horas de la noche a hacer tareas. Pero últimamente no me ha pasado eso, por lo que tengo más tiempo”. De manera similar, Mariana (bajo rendimiento) comenta: “no me gusta nada (...). No es lo mismo estudiar virtualmente que presencialmente. Lo único que me gusta es que paso un poco más de tiempo con mi primo”. El mayor tiempo libre es percibido por estudiantes de alto y bajo rendimiento; sin embargo, algunos de las y los adolescentes lo usan para trabajar. Por tanto, a pesar de la menor demanda académica, quienes trabajan, carecen de tiempo libre para interactuar con sus amistades y para sí mismos.

Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo general explorar las experiencias subjetivas 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. De manera específica, se exploraron las experiencias y valoraciones de la educación a distancia en el contexto de pandemia, y se contrastaron las experiencias de la cultura escolar y el aprendizaje en la educación presencial y a distancia.

Los hallazgos de la investigación dan cuenta de que, en general, las y los adolescentes participantes valoran negativamente sus experiencias en la educación a distancia durante la pandemia. Entre las principales problemáticas del contexto, destacan las dificultades de acceso y uso de las TIC y el tener que trabajar, lo cual revela cómo la pandemia acentuó las brechas sociales ya existentes en el país. Sobre ello, destaca que más de la mitad de las y los participantes reportó que trabajan, principalmente para apoyar a sus familias y para acceder a las tecnologías necesarias para asistir a la escuela. Por ello, les dificulta asistir a clases, entregar las tareas a tiempo, e incluso algunos reportaron estar estresados constantemente por el trabajo.

En cuanto a la cultura escolar, en línea con investigaciones desarrolladas previamente en el Perú, se encontró que, tanto presencial como a distancia, se mantiene rígida, autoritaria, controladora, transmisionista y docente-centrada. Las y los estudiantes participantes perciben como

sin sentido la experiencia escolar a distancia, por lo que la valoran a partir del propósito que perciben de la escuela: acceder a educación superior y, consecuentemente, mejorar su calidad de vida y la de sus familias. Además, la disciplina escolar a distancia persiste como un mecanismo de control, reflejado en normas, reglas y consecuencias arbitrarias y elaboradas principalmente por sus docentes. A pesar de ello, hay cierta valoración positiva de las y los estudiantes respecto al funcionamiento de la disciplina en el contexto de pandemia, puesto que consideran que les enseña a ser obedientes y a mantener un orden en la clase. Ello podría dar cuenta de una cultura escolar que 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.

Con respecto a las relaciones en la escuela, debido a la pandemia y las medidas de aislamiento social, hubo una menor comunicación tanto con sus pares como con sus docentes, y fue principalmente virtual. En general, las relaciones se deterioraron por la distancia, puesto que en la educación presencial tenían más espacios y oportunidades para conversar, buscar apoyo emocional y académico; y en el caso de las amistades, también para jugar y distraerse.

En relación con la enseñanza, en ambas modalidades predominan las prácticas pedagógicas transmisionistas, priorizando el modelo expositivo y el trabajo individual; sin embargo, las y los estudiantes demandan transitar a prácticas más constructivistas. En ese sentido, se encontró que las comprensiones sobre el aprendizaje y las formas de aprender en la escuela son predominantemente transmisionistas. En la educación presencial, verificaban que habían aprendido a través de los exámenes, para los cuales también memorizaban para aprender. Sin embargo, debido a que en la educación a distancia no tuvieron evaluaciones, la estrategia de memorización se situó en un segundo plano a nivel de ejecución, y perdieron el principal medio para identificar si aprendieron. Por lo tanto, si bien a distancia sigue siendo una escuela en la que predominan las prácticas pedagógicas transmisionistas, resulta incluso más perjudicial porque no encuentran una fuente de verificación del aprendizaje, y hay una limitada o nula retroalimentación de sus docentes.

Sobre los aprendizajes, tanto presencial como a distancia no identifican una utilidad en la mayoría de sus cursos, lo cual da cuenta de cómo los aprendizajes escolares están descontextualizados de las necesidades de las y los adolescentes y de los espacios en los que aprenden fuera de la escuela. En realidad, encuentran más útiles los temas que les sirven para la vida cotidiana, y aquello que podría servirles en la educación superior. Además, durante la educación a distancia reportaron que la escuela debe apoyarles emocionalmente, por lo que consideran útil la educación emocional. Cabe señalar que, dicha importancia destacada podría asociarse al contexto de pandemia.

En general, perciben que a distancia la enseñanza es de menor calidad, y que es más fácil aprender en la educación presencial, por lo que también aprendían más; incluso, tienden a percibir la educación presencial mejor de lo que era. Ello lo asocian, principalmente, a que en la presencialidad antes de la pandemia había mayor interacción entre estudiantes y con sus docentes, mayor claridad en la enseñanza y retroalimentación, espacios más adecuados para estudiar en la escuela, el nivel de exigencia académica era más alto y había una mayor motivación e interés por aprender.

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 y preparar criterios para el año de retorno. A partir de sus experiencias y valoraciones, es posible identificar los aspectos que se pueden mejorar tanto de la educación presencial como a distancia. Principalmente, se identifican aspectos específicos de la cultura escolar que persisten en ambas modalidades y no contribuyen con el aprendizaje ni el bienestar, y deben transformarse. Asimismo, a partir de su experiencia en la educación a distancia, tanto las y los estudiantes participantes como la directora de la institución reconocen y valoran más el uso de las TIC para el aprendizaje escolar. En esa línea, 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.

Dado que en la cultura escolar 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.

Más aún, los hallazgos de la investigación refuerzan el rol crucial de la escuela en términos socializadores, puesto que las y los estudiantes lo reportan como lo más importante y aquello que más extrañaron de la educación presencial. En esa línea, los cambios y las dificultades en las relaciones con sus pares y docentes durante la pandemia les afectó negativamente, tanto a nivel académico como en su bienestar. Por tanto, todo ello debe ser atendido en las escuelas en el retorno a la presencialidad.

Con respecto a las limitaciones del estudio, debido a las complicaciones en el acceso a TIC por parte de algunos participantes, las entrevistas fueron por llamadas telefónicas y de Whatsapp, lo cual no permitió observar las expresiones y reacciones de las y los participantes. Además, dado que el estudio buscó conocer las experiencias subjetivas de la educación a distancia y presencial, lo reportado en la investigación se limitó a indagar con las y los estudiantes de la institución educativa que asistieron a clases durante la educación a distancia. Por tanto, como futuras líneas de investigación, sería relevante indagar respecto a las experiencias de la escolaridad de las y los estudiantes que desertaron de la escuela durante la pandemia, así como también explorar sus experiencias en el retorno a las clases presenciales.

Con respecto a la educación a distancia en las escuelas, queda pendiente indagar sobre las experiencias de la educación de las y los estudiantes y docentes durante la pandemia en distintas regiones, y en contextos urbanos y rurales. Sistematizar estas experiencias permitirá que, en una futura implementación de dicha modalidad, y en el marco del retorno a la presencialidad, el Estado tenga más herramientas para identificar lo que funcionó mejor en cada contexto. Además, resulta fundamental indagar con respecto a las experiencias en el retorno a la presencialidad, sobre todo en relación con la adaptación de las y los estudiantes a la socialización entre pares y a nivel de aprendizajes. Así, se podrá identificar los aspectos a seguir trabajando en los años posteriores.

Referencias bibliográficas

- Agyekum, S. (2019). Teacher-Student Relationships: The Impact on High School Students. *Online Submission*, 10(14), 121-122. <http://doi.org/10.7176/JEP>
- Alnes, M. T. (2017). *Formative assessment in EFL writing: A case study of pupils' perceptions of their feedback practice and attitudes to receiving and using feedback*. University of Bergen.
- 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. y 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.
- American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct: Including 2010 and 2016 Amendments*. <https://www.apa.org/ethics/code/index>
- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Ames, P. (2014). Niños y adolescentes frente a las nuevas tecnologías: Acceso y uso de las tecnologías educativas en las escuelas peruanas, *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 6(6), 145 - 172. <https://doi.org/10.34236/rpie.v6i6.44>
- Ames, P. y Rojas, V. (2010). *Podemos aprender mejor. La educación vista por los niños*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Andrada, P. y 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>
- Aranibar, C. (2019). *Ser adolescente en Cusco: Representaciones sociales de la adolescencia en adolescentes de una escuela pública de Cusco*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15003/ARANIBAR_C_HACON_SER_ADOLESCENTE_EN_CUSCO_REPRESENTACIONES_SOCIALES%281%29.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Bae, Y., Fulmer, G. y 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>

- Balarin, M. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Perú*. UNICEF.
- Balarin, M. (2016). El contexto importa: reflexiones acerca de cómo los contextos y la composición escolar afectan el rendimiento y la experiencia educativa de los estudiantes. En GRADE, *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances* (pp. 27-54). GRADE. https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/LIBROGRADE_DESARROLLO35.pdf
- Balarin, M. y Cueto, S. (2008). *La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas*. Niños del milenio: información para el desarrollo. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). <https://ninodelmilenio.org/wp-content/uploads/2007/11/35-La-calidad-de-la-participaci%C3%B3n-de-los-padres-de-familia-y-el-rendimiento-estudiantil-en-las-escuelas-p%C3%BAblicas-peruanas.pdf>
- Banco Mundial, the Bill & Melinda Gates Foundation, FCDO, UNESCO, UNICEF y USAID. (2022). *Guía para la recuperación y aceleración de los aprendizajes: Usando el marco RÁPIDO para abordar las pérdidas de aprendizajes por COVID-19 y construir mejor en el futuro*. Banco Mundial. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-rapid-framework-and-a-guidefor-learning-recovery-and-acceleration>
- Banks, J. A., Au, K. H., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E. W., Gutiérrez, K. D. y Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments*. The LIFE Center.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development*, 49(4), 193-224. <https://doi.org/10.1159/000094368>
- Barrot, J., Llenares, I. y del Rosario, L. (2021). Students' online learning challenges during the pandemic and how they cope with them: The case of the Philippines. *Education and Information Technologies*, 26, 7321–7338. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10589-x>
- Bech, J. M. (2005). *Merleau-Ponty: Una aproximación a su pensamiento*. Anthropos.
- Benavides, M., Olivera, I. y Mena, M. (2006). De papás y mamás a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural. En M. Benavides (Ed.), *Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (pp. 154-211). GRADE.
- Bergdahl, N. y Nouri, J. (2020). Covid-19 and Crisis-Prompted Distance Education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 26, 443–459. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09470-6>

- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Toretti, A., Arab, M. P. y Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios de Educación, 17*, 21-43.
- Best, J. (2002). *Psicología cognitiva*. Thompson.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.
- Bower, M. (1966). *The Will to Manage: Corporate Success Through Programmed Management*. McGraw-Hill.
- Boyco, A. (2019). *La retroalimentación en el proceso de aprendizaje de las matemáticas de alumnas de 5to grado de primaria de un colegio privado de Lima* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14051/BOYCO_ORA_MS_ANDREA.pdf?sequence=1
- Bransford, J., Brown, A. y Cocking, R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, J. S., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher, 18*(1), 32-42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Bustamante, R. (2020). *Educación en cuarentena: cuando la emergencia se vuelve permanente (Parte dos)* <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Educaci%C3%B3n-en-cuarentena-parte-dos-Roberto-Bustamante.pdf>
- Cáceres, T. (2018). *Opiniones y valoraciones que subyacen en la experiencia educativa de estudiantes, padres, madres y docente en una escuela rural amazónica* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Calderín, M. y Csoban, E. (2009). Elementos para un programa de alfabetización informacional: la autoeficacia hacia el uso de las computadoras, *Revista de Bibliotecología y Ciencias de la Información, 37*.
- Canales, L., Fortezzini, J. y Silvestri, P. (2022). Voces de la educación en pandemia: lo que fue, lo que es, lo que será. *Revista Americana de Empreendedorismo e Inovação, 4*(1), 67-77.

- Castañeda, G. (2015). Violencia simbólica, práctica pedagógica y lenguaje: configuración del maltrato en la interacción profesor-estudiante. En B. García (Ed.) *Escuela y educación superior: Temas para la reflexión* (pp. 89-116). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Castorina, J. y Carretero, M. (2012). *Desarrollo cognitivo y educación: los inicios del conocimiento*. Paidós.
- Cerveira, P. y Fasolo, P. (2019). La Educación Socioemocional y sus implicaciones en el Contexto Escolar: Una Revisión de Literatura, *Psicologia da Educação*, 49, 49-56. <http://doi.org/10.5935/2175-3520.20190018>
- Chen, E., Kaczmarek, K. y Ohyama, H. (2020). Student Perceptions of Distance Learning Strategies During COVID-19, Advancing Through Innovation, *Journal of Dental Education*, 1-2. <https://doi.org/10.1002/jdd.12339>
- Cockerham, D., Lin, L., Ndolo, S. y Schwartz, M. (2021). Voices of the students: Adolescent well-being and social interactions during the emergent shift to online learning environments. *Education and Information Technologies*, 26, 7523–7541. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10601-4>
- Cohen, Z. P., Cosgrove, K. T., DeVille, D. C., Akeman, E., Singh, M. K., White, E., Stewart, J. L., Aupperle, R. L., Paulus, M. P. y Kirlic, N. (2021). The Impact of COVID-19 on Adolescent Mental Health: Preliminary Findings From a Longitudinal Sample of Healthy and At-Risk Adolescents. *Frontiers in pediatrics*, 9, 622608. <https://doi.org/10.3389/fped.2021.622608>
- Colás, M. P., de Pablos, J. y Ballesta, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación, *Revista de Educación a Distancia*, 56(2), 1-23. <http://doi.org/10.6018/red/56/2>
- Cole, M. (1990). Cognitive Development and Formal Schooling: The Evidence from Cross-Cultural Research. En L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology* (pp. 89-110). Cambridge University Press.
- Colegio de Psicólogos del Perú. (2017). *Código de Ética y Deontología*. https://www.cpsp.pe/documentos/marco_legal/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.

- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J. L. Rodríguez (Comp.) *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156 - 170). Universitat de Barcelona.
- 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.
- Coll, C. y Martí, E. (2018). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 623 - 654). Alianza Editorial.
- Coll, C., Mauri, M. T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(1), 1-18.
- Commodari, E. y La Rosa, V. (2021). Adolescents and Distance Learning during the First Wave of the COVID-19 Pandemic in Italy: What Impact on Students' Well-Being and Learning Processes and What Future Prospects?. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11, 726-735. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030052>
- Cristiá, J., Cueto, S., Ibarraran, P., Santiago, A. y Severin, E. (2012). *Tecnología y desarrollo infantil: Evidencia del programa Una Laptop por Niño*. Working paper.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Cuenca, R., Carrillo, S., de los Ríos, C., Reátegui, L. y Ortiz, G. (2017). *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú, Documento de trabajo N° 237*, Instituto de Estudios Peruanos.
- Cueto, S., Escobal, J., Felipe, C., Pazos, N., Penny, M., Rojas, V. y Sánchez, A. (2018). *¿Qu hemos aprendido del estudio longitudinal Ni os del Milenio en el Per ? Síntesis de hallazgos*. Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Cueto, S., Felipe, C. y León, J. (2020). *Predictores de la deserción escolar en el Perú*. GRADE, Niños del Milenio.
- Cullingford, C. (2002). *The best years of their lives? Pupils' experience of school*. Taylor & Francis e-Library.
- 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.

- Del Mastro, C. (2003). *El aprendizaje estratégico en la educación a distancia*. Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Deal, T. E. y Kennedy, A. A. (1982). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Addison-Wesley.
- Deal, T. E. y Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Defensoría del Pueblo. (2020). *La educación frente a la emergencia sanitaria: Brechas del servicio educativo público y privado que afectan una educación a distancia accesible y de calidad*. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2020/08/Serie-Informes-Especiales-N%C2%BA-027-2020-DP-La-educaci%C3%B3n-frente-a-la-emergencia-sanitaria.pdf>
- 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.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Donnelly, D., McGarr, O. y O'Reilly, J. (2011) A framework for teacher's' integration of ICT into their classroom practice. *Computers & Education*, 57, 1469-1483. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.02.014>
- Dumontheil, I. F. y Blakemore, S. J. L. (2012). Social cognition and abstract thought in adolescence: The role of structural and functional development in rostral prefrontal cortex. *Educational Neuroscience*, (11)8, 99-113. <https://doi.org/10.1348/97818543371712X13219598392372>
- El Peruano (20 de febrero, 2022). Ministro Serna: “no se debe exigir el uniforme escolar”. *El Peruano*. <https://elperuano.pe/noticia/139752-ministro-serna-no-se-debe-exigir-el-uniforme-escolar>
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. W W Norton & Co.
- Escobedo, P., Sales, A. y Ferrández, M. R. (2012). La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva, *Edetania*, 41. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/62064/55887.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>
- Esteban, M. E. (2008). Hacia una psicología cultural: Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en humanidades*, (18), 7-23.
- 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.
- Flórez-Ochoa, R. (2003). *El rigor de la pedagogía. Objeto y método de la pedagogía*. Universidad de Antioquia.
- Flórez-Ochoa, R. (2013). Estrategias de enseñanza y pedagogía. *Actualidades pedagógicas*, 1(61), 15-26. <https://doi.org/10.19052/ap.2328>
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1), 1-14. <http://doi.org/10.1080/00405849509543685>
- Gallardo-Echenique, E. E. (2019). Brechas y asimetrías que emergen en la era digital, ¿nuevas formas de exclusión? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1-3. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2909/1754>
- García, S. (2012). La violencia simbólica: aportación de Pierre Bourdieu para comprender las formas sutiles e inadvertidas de dominación. En A. Furlan (Coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 114-143). Siglo XXI editores.
- García-Aretio, L. (1986). *Educación superior a distancia. Análisis de su eficacia*. UNED-Mérida.
- García-Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Ariel.
- 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>
- García-Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-25. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García-Milà, M. (2018). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias físicas naturales: 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-Arteta, I. y 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>
- Gómez-Vahos, L., Muriel-Muñoz, L. y 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.
- Goodlad, J. I. (1975). *The Dynamics of Educational Change: Toward Responsive Schools*. McGraw-Hill.

- Groenewald, T. (2004). A phenomenological Research Design Illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 42-55. <https://doi.org/10.1177/160940690400300104>
- Guanipa, J. M., Nava, J. D. y Dávila, S. C. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18), 126-148.
- Guerrero, G. (2014). *Yo s que va a ir m s all , va a continuar estudiando: expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Per .* Documento de investigación 74. GRADE.
- Gutierrez, E. (2017). Creencias epistemológicas, fuente y autoridad epistémica de estudiantes universitarios. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(11), 1-16. <http://dx.doi.org/10.24215/23468866e023>
- Gutiérrez, K. D. y Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational researcher*, 32(5), 19-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X032005019>
- Guzmán, E. (2015). Cultura escolar: reflexiones sobre su intervención desde una mirada sociocultural de la psicología educacional. *Summa Psicológica*, 12(2), 7-17.
- Heine, S. J. (2015). *Cultural psychology: Third International Student Edition*. WW Norton & company.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Hebib, E. y 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.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hornstra, L., Stroet, K., van Eijden, E., Goudsblom, J. y Roskamp, C. (2018). Teacher expectation effects on need-supportive teaching, student motivation, and engagement: a self-determination perspective. *Educational Research and evaluation*, 24(3-5), 324-345. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550841>
- Hughes, K. (2019). *Teacher Perceptions of School Safety and Security; Security Based Changes in a Rural School System* [Tesis doctoral, Northcentral University].
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1955). *From the logic of the child to the logic of the adolescent*. Presses Universitaires de France.

- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2020). *Informe Técnico: Situación del Mercado Laboral en Lima Metropolitana*.
https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/boletines/07-informe-tecnico-n07_mercado-laboral-abr.-May.-Jun.%202020.pdf
- Irzawati, I. y Hasibuan, A. R. (2020). Students' Perceptions of the Utilization of ICT in English Learning: Way or Barrier?, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 394, 68-73. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200115.012>
- Jaimes, H. y Hernández, G. (2021). Insatisfacción por la educación online en tiempos de pandemia. *Analogías del comportamiento*, 20, 55-68.
- Jaque, I. (2021). Pandemia y confinamiento: repercusiones en el bienestar psicológico y emocional de jóvenes y niños. *Revista Confluencia*, 4(2), 146-147.
- Jones, E. A. K., Mitra, A. K. y Bhuiyan, A. R. (2021). Impact of COVID-19 on Mental Health in Adolescents: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 2470. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052470>
- Kafai, Y. y Peppler, K. (2011). Youth, Technology, and DIY: Developing Participatory Competencies in Creative Media Production. *Review of Research in Education*, 35, 89–119. <https://doi.org/10.3102/0091732X10383211>
- Kail, R. (2002). Developmental change in proactive interference. *Child Development*, 73(6), 1703-1714. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00500>
- Kirsch, C., Engel de Abreu, P., Neumann, S. y Wealer, C. (2021). Practices and experiences of distant education during the COVID-19 pandemic: The perspectives of six- to sixteen-year-olds from three high-income countries. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100049>
- 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>
- Landmann, C., Carvalho, D., Berti, M., Borges de Souza, P., Romero, D., da Silva, W., Nogueira, G., Oliveira, A., Rodrigues, D., Guimarães, M., Saar, C., Otávio, L., de Souza, A., Gracie, R. y de Pina, M. (2021). Associations of Sociodemographic Factors and Health Behaviors with the Emotional Well-Being of Adolescents during the COVID-19 Pandemic in Brazil.

International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(11), 6160.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18116160>

- Lave, J. y Wenger E (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- León, E. (2015). *Escuela sin ciudadan@s. Sociedad sin democracia*. Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- Llyod, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 115- 121). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Lobato, X. y Ortiz, M. (2001). *La importancia de la cultura escolar para la escuela inclusiva*. Universidad de Salamanca.
- 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>
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593.
- Martínez, A. E., Inglés, C. J., Piqueras, J. A. y Ramos, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 111-138. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i20.1376>
- Martínez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual, *Educación*, 17(33), 7-27.
- Márquez, J., Díaz, J. y Cazzato, S. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas, *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18), 126-148.
- McKinlay, A., May, T., Dawes, J., Fancourt, D. y Burton, A. (2021). "You're just there, alone in your room with your thoughts": A qualitative study about the impact of lockdown among young people during the COVID-19 pandemic. *MedRxiv*.
<https://doi.org/10.1101/2021.04.11.21254776>
- Ministerio de Educación. (2014). *Marco de Buen Desempeño del Directivo*.
http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf
- Ministerio de Educación. (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016b). *Marco del Buen Desempeño Docente*.
<http://www.perueduca.pe/web/desarrollo-docente/marco-del-buen-desempeno-docente>

- Ministerio de Educación. (2017). *Participación y clima institucional para una organización escolar efectiva*.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5922/Participaci%C3%B3n%20y%20clima%20institucional%20para%20una%20organizaci%C3%B3n%20escolar%20efectiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2018). *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes*. MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2020a). *Avances de estrategia Aprendo en Casa*. Reporte al 13 de abril del 2020.
- Ministerio de Educación. (2020b). *Minedu inicia curso de alfabetización digital para 27 mil docentes que recibirán tablets*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/302091-minedu-inicia-curso-de-alfabetizacion-digital-para-27-mil-docentes-que-recibiran-tablets>
- Ministerio de Educación. (2021). *Semáforo Escuela*. <http://www.minedu.gob.pe/semaforo-escuela/#popup1>
- Ministerio de Educación. (2022a). *Minedu capacitará a docentes en el uso de herramientas tecnológicas*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/605710-minedu-capacitara-a-docentes-en-el-uso-de-herramientas-tecnologicas>
- Ministerio de Educación. (2022b). *Números de casos reportados en el SiseVe a nivel nacional*. <http://www.siseve.pe/Web/>
- Mira-Galvañ, M. J y Gilar-Corbi, R. (2020). Design, Implementation and Evaluation of an Emotional Education Program: Effects on Academic Performance. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-9. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01100>
- Montero, C., Oliart, P., Ames, P., Cabrera, Z. y Uccelli, F. (2001). La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención. MECEP - Ministerio de Educación del Perú
- Moore, M. G. y Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Neumann, C., Cancino, I., Salfate, C. y Sandoval, J. (2021). Efectos de la pandemia de COVID-19 en la salud mental de los niños/as y adolescentes: una revisión bibliográfica. *Revista confluencia*, 4(2), 53-58.
- Nicaise, I. (2012). A smart social inclusion policy for the EU: The role of education and training. *European Journal of Education*, 47(2), 327-342. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2012.01528.x>

- Offir, B., Lev, Y. y Bezalel, R. (2008). Surface and deep learning processes in distance education: synchronous versus asynchronous systems, *Computers & Education*, 51(3), 1172-1183. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.10.009>
- Oliva, A. (2014). Desarrollo social durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva* (pp. 493 - 517). Alianza Editorial.
- Oliveros, M. A., Figueroa, L., Mayorga, G. S., Cano, C. B., Quispe, Y. y Barrientos, A. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista peruana de pediatría*, 61(4), 215-220.
- Orcasita, L. y Uribe, A. F. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes, *Psychologia: avances de la disciplina*, 4(2), 69-82.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19): orientaciones para el público. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public#:text=Pregunta%20a%20la%20OMS&text=R%3A%20Para%20prevenir%20la%20COVID,la%20cabeza%20o%20el%20cuerpo>
- Pariguana, M. (2011). *Trabajo adolescente y deserción escolar en el Perú*. GRADE.
- 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., De La Torre-Bueno, S. y Figueroa, N. (en imprenta). Desarrollo epistemológico y visiones de aprendizaje en adolescentes de los Andes, la Amazonía y la capital del Perú. En P. Quintanilla, Barrett, H., Cepek, M., Fabiano, E., y Machery, E. (Eds.), *Epistemologías Andinas y Amazónicas: Conceptos indígenas de conocimiento, sabiduría y comprensión*. Fondo Editorial PUCP.
- 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. y Rengifo, F. (2021a). *Ser adolescente en el Perú. Tomo I: El mundo interno adolescente*. Fondo Editorial PUCP y UNICEF.

- Pease, M. A., Guillén, H., De La Torre-Bueno, S., Urbano, E., Aranibar, C. y Rengifo, F. (2021b). *Ser adolescente en el Perú. Tomo 2: El mundo relacional adolescente*. Fondo Editorial PUCP y UNICEF.
- Pease, M. A., Guillén, H., De La Torre-Bueno, S., Urbano, E., Aranibar, C. y Rengifo, F. (2022). *Ser adolescente en el Perú. Tomo 3: Aprendizaje y mundo escolar*. Fondo Editorial PUCP y UNICEF.
- Pease, M. A., Figallo, F., e Ysla, L. (2016). *Cognición, neurociencia y aprendizaje: El adolescente en la educación superior*. Fondo Editorial de la PUCP.
- 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.
- Pedró, F. (2015). *La tecnología y la transformación de la educación*. Fundación Santillana.
- Perraton, H. (1993). The Costs. En Perraton, H. (Ed.) *Distance Education for Teacher Training*. Routledge.
- Pinares, M. (2018). *Autoeficacia computacional y uso académico de TIC en estudiantes universitarios* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Programa de la Naciones Unidas [PNUD]. (2002). Informe sobre desarrollo humano en Venezuela 2002: Las tecnologías de la información y la comunicación al servicio del desarrollo. PNUD.
- Ponce, C. (2012). *Efectos heterogéneos del trabajo infantil en la adquisición de habilidades cognitivas*. GRADE.
- Pozo, J., Scheuer, N., del Puy Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó.
- 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)
- Quezada, A. y Paredes, R. (2006). Hacia medios públicos en el Perú: una ruta histórica compleja. En R. M. Alfaro (ed.), *De lo estatal a lo público: Medios. ¿De quién y para qué?* (pp. 101-180). Veeduría Ciudadana.

- Ratheeswari, K. (2018). Information communication technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), 45-47. <https://doi.org/10.21839/jaar.2018.v3iS1.169>
- Ravitch, S. y Mittenfelner, N. (2016). *Qualitative Research: Bridging the Conceptual, Theoretical, and Methodological*. Sage Publications.
- Rivero, J. (1979). *La educación no-formal en la reforma peruana*. UNESCO.
- Rodríguez-Rivas, M., Varela, J. y Alfaro, J. (2021). Bienestar Subjetivo y Experiencias durante el Periodo de Pandemia por Covid-19 en Adolescentes Chilenos. *Psykhe*, 30(2), <https://doi.org/10.7764/psykhe.2021.SCP42085>
- Rogoff, B., Goodman, C. y Bartlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. Oxford University Press.
- Rojas, V. (2011). “Prefiero que me peguen con palo... las notas son sagradas”. *Percepciones sobre disciplina y autoridad en una secundaria pública en el Perú*. Documento de Trabajo 70. Niños del Milenio, GRADE. https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/740/2/rojas_percepciones-disciplina-autoridad.pdf
- Rojas, V. (2016). *¿Cómo perciben los niños, niñas y adolescentes el rol del estado? Reflexiones a partir de los servicios de salud y educación*. Documentos de Investigación 81. GRADE.
- Roulston, K. (2014). Analysing interviews. En U. Flick (Ed.). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*, (pp. 297-312). Sage Publications.
- Sánchez, A., Cueto, S., Penny, M. e Hidalgo, A. (2020). *Principales resultados de la encuesta telefónica COVID-19: Escuchando a Niños del Milenio en Perú*. Boletín de políticas públicas.
- Sancho, J., Domingo, M. y Hernández-Hernández, F. (2013). Modos de comunicación, expresión y aprendizaje de los jóvenes dentro y fuera de los centros de secundaria. En J. L. Rodríguez (Comp.) *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 135 - 147). Universitat de Barcelona.
- Sarmiento, P. y Zapata, M. (2014). *Modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela: un estudio cualitativo en cuatro localidades del Perú*. Grupo de Análisis para el Desarrollo. <http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/A116.pdf>
- Schaefer, M. B., Schamroth, S., Kurpis, M., Abrams, M. y Abrams, C. (2020). “Making the Unusual Usual:” Students’ Unusual Usual:” Students’ Perspectives and Experiences of Learning at Home during the COVID-19 Pandemic. *Middle Grades Review*, 6(2), 1-17.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson Educación.

- Segovia, F. y Beltrán, J. (1998). *El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo*. Espasa Calpe.
- Semeraro, C., Giofrè, D., Coppola, G., Lucangeli, D. y 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>
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1).
- Shan, C. (26-28 de noviembre de 2021). *The Effect of Teacher Expectation to Students' Intrinsic Motivation*. [Sesión de conferencia]. 2021 International Conference on Education, Language and Art, Sanya, China.
- Singh, R., Priya, A., Singh, P. y Singh, M. (2011). Role of ICT in rural empowerment, *TIJ's Research Journal of Social Science & Management*, 1, 52 - 65.
- Smith, J.A., Flower, P. y Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Sage.
- 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>
- Staub, F. y Stern, E. (2002). The nature of teacher's pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics, *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344-355. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.344>
- 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.
- Tagiuri, R., Litwin, G. H. y Barnes, L. B. (1968). *Organizational climate: Explorations of a concept*. Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University.
- Tanggaard, L. (2009). The research interview as a dialogical context for the production of social life and personal narratives. *Qualitative inquiry*, 15(9), 1498-1515. <https://doi.org/10.1177/1077800409343063>
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2) 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>

- Taylor, G., Lokes, N., Gagnon, H., Kwan, L. y Koestner, R. (2012). Need satisfaction, work–school interference and school dropout: An application of self-determination theory. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 622-646. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02050.x>
- Timmermans, A., Rubie-Davies, C. y Rjosk, C. (2018). Pygmalion’s 50th anniversary: the state of the art in teacher expectation research. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 91-98, <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548785>
- Trinidad, R. (2005). *Entre la ilusión y la realidad. Las nuevas tecnologías en dos proyectos educativos del Estado*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Tuñón, I., Passone, V. y Bauso, N. (2022). Escolaridad en tiempos de aislamiento preventivo social y obligatorio: entre la desigualdad y las estrategias de equiparación. *Voces de la educación*, 152-179.
- Ugarte, D. (2015). *Educación secundaria: una deuda pendiente, un sueño que persiste. Transición del nivel primario al nivel secundario y la situación de la educación secundaria en el Perú: problemática y oportunidades para la cooperación canadiense* [Informe de consultoría].
- UNESCO. (2020). La educación en América Latina y el Caribe ante el COVID-19. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/covid-19-education-alc/monitoreo>
- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y OECD. (2022). *From learning recovery to education transformation: Insights and Reflections from the 4th Survey on National Education Responses to COVID-19 School Closures*.
- UNICEF. (2022). *Resumen ejecutivo. Resultados del “Estudio exploratorio sobre brechas digitales de género en población adolescente en Perú”*. <https://www.unicef.org/peru/media/12096/file/Resumen%20Ejecutivo:%20Estudio%20sobre%20Brechas%20digitales%20de%20g%C3%A9nero%20en%20poblaci%C3%B3n%20adolescente.pdf>
- Urbano, E. (2018). *Lo que quiero ser: toma de decisiones respecto a la ocupación futura en adolescentes de dos instituciones educativas de Lima*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13659>
- Valdés, A., Martínez, M. y Vales, J. (2010). Percepciones de Docentes con respecto a la Disciplina en la Escuela. *Psicología Iberoamericana*, 18(1), 30-37. <https://doi.org/10.48102/pi.v18i1.257>
- Valsiner, J. (2000). *Culture and Human Development*. Sage Publications.
- van den Hoonaard, D. K. y van den Hoonaard, W. C. (2008). Data Analysis. En L. Given (Ed.). *The SAGE Encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 186 - 188). Sage Publications.

- Vargas, R. (1988). Éxitos y problemas del modelo educativo peruano. En C. Braslavsky, *Alternativas de alfabetización en América Latina y El Caribe* (pp. 291-395). Unesco/Orealc.
- Vásquez de Velasco, C. (2002). *Pantalones rotos. Percepciones de los niños y niñas rurales sobre su identidad y la escuela*. Save The Children.
- Villanueva, E. (28-29 de noviembre del 200). *La experiencia de internet en el Perú: A diez años de la red científica peruana* [Ponencia]. Seminario regional UNESCO-UIA de acceso equitativo a las tecnologías de información y comunicación, Ciudad de México, México.
- Vivas, F. (2001). *En vivo y en directo: una historia de la televisión peruana*. Universidad de Lima.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. John Wiley & Sons Inc.
<https://doi.org/10.1037/11443-000>
- Watts, L. (2016) Synchronous and asynchronous communication in distance learning: a review of the literature, *Quarterly Review of Distance Education*, 17(1), 23-32.
- Widdowson, D. A., Dixon, R. S., Peterson, E. R., Rubie-Davies, C. M. y Irving, S. E. (2015). Why go to school? Student, parent and teacher beliefs about the purposes of schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(4), 471-484.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2013.876973>
- Ye, Y., Wang, C., Zhu, Q., He, M., Havawala, M., Bai, X. y Wang, T. (2022). Parenting and teacher–student relationship as protective factors for Chinese adolescent adjustment during COVID-19. *School Psychology Review*, 51(2), 187-205.
<https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1897478>
- Young, S. (2003). Integrating ICT into second language education in a vocational high school. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(4), 447-461.
- Zorzi, A. E. (2020). La comunicación y conectividad en una escuela secundaria en tiempos de pandemia. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 5(8), 40-51.

Anexos

Anexo A: Carta al/la director/a

Lima, X de X del XX

Sr./Sra. X

Institución Educativa X

Presente. -

Estimado/a Sr./Sra Director/a:

Por medio de la presente, le saluda cordialmente Natalia Figueroa Casas, estudiante de 9no ciclo de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En esta oportunidad se le solicita su colaboración para llevar a cabo un proyecto de tesis para optar al grado de bachiller, el cual es asesorado por la Dra. Maria Angélica Pease, docente de la misma casa de estudios. Dicha investigación tiene como objetivo *explorar las vivencias de la escolaridad a distancia en contraste con la presencial a partir de las visiones y valoraciones de aspectos clave del aprendizaje y de aspectos clave de la cultura escolar.*

Para el desarrollo de la tesis, se requerirá realizar una entrevista inicial con usted, como directora de la institución, con el fin de conocer cómo fue la transición a la educación a distancia. Esta entrevista durará un aproximado de 1 hora. A partir de ello, se determinará la viabilidad del trabajo con su Institución Educativa. De ser así, se realizarán entrevistas con estudiantes de 4to de secundaria (2021) y, de ser viable, con algunos docentes. La cantidad de entrevistas que se realizarán será determinada posteriormente. Toda participación será voluntaria y confidencial, y la información recogida será utilizada únicamente para fines académicos. Además, se mantendrá el anonimato de la Institución Educativa, así como también se modificarán los datos personales y contextuales que puedan revelar la identidad de las y los participantes.

Al finalizar el proceso de recolección de información y análisis, en el mes de agosto del 2021, se coordinará con usted la devolución de los resultados del estudio, la cual podría ser un taller, charla o algún formato similar. Esta devolución se realizará con la asesoría del grupo de investigación Psicología, Cultura y Género de la Pontificia Universidad Católica del Perú, quienes actualmente se encuentran finalizando el proyecto "Ser Adolescente en el Perú" (PUCP-UNICEF).

Agradezco de antemano su atención y apoyo.

Atentamente,

Natalia Figueroa Casas

Anexo B: Consentimiento informado - director/a

El propósito de esta ficha de consentimiento es brindarle una explicación de la naturaleza de la investigación y de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Natalia Figueroa Casas, estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), como parte de su trabajo de tesis. Además, es asesorada por la doctora Maria Angélica Pease Dreibelbis, docente del departamento de psicología de la PUCP. El objetivo de la investigación es explorar las vivencias de la escolaridad a distancia en contraste con la presencial a partir de las visiones y valoraciones de aspectos clave del aprendizaje y de aspectos clave de la cultura escolar en estudiantes de secundaria. En este sentido, el objetivo de la presente entrevista es conocer cómo se ha manejado la transición a la educación a distancia en su institución educativa, así como sus principales retos y dificultades, durante la pandemia de la COVID-19.

Si usted accede a participar, se le pedirá responder a una serie de preguntas en una entrevista por medio de una plataforma en línea. Si no desea responder alguna de las preguntas, o prefiere no conversar sobre algún tema en particular, está en todo su derecho de abstenerse y comunicárselo a la investigadora. Además, puede retirarse en cualquier momento de la entrevista si así lo desea. La entrevista tomará aproximadamente una hora de su tiempo. Solicitaremos su autorización para que lo que se converse durante la entrevista pueda ser grabado en un audio, de modo que la estudiante pueda transcribir las ideas que usted haya expresado para el posterior análisis. Una vez finalizada la investigación, el audio se destruirá. Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria; podría retirarse de la misma en el momento en que lo considere, sin que esto conlleve algún perjuicio para usted.

Toda la información que se recoja será manejada con absoluta confidencialidad, protegiendo y modificando los datos personales y contextuales que puedan revelar su identidad. Una vez se haya completado el análisis de resultados, se realizará una devolución a la institución educativa. La información brindada por usted, será usada únicamente para fines académicos.

Si tiene alguna duda sobre este trabajo, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora y de no responderlas.

Muchas gracias por su participación.

Natalia Elena Figueroa Casas

Anexo C: Consentimiento informado - padre/madre/tutor del participante

El propósito de esta ficha de consentimiento es brindarle una explicación de la naturaleza de la investigación y el rol de su hijo o hija como participante.

La presente investigación es conducida por Natalia Figueroa Casas, estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), como parte de su trabajo de tesis. Además, es asesorada por la doctora Maria Angélica Pease Dreibelbis, docente del departamento de psicología de la PUCP. El objetivo de la investigación es **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**. En este sentido, el objetivo de la entrevista con su hijo/hija es conocer cómo ha experimentado la educación a distancia, en contraste con la educación presencial.

Si usted está de acuerdo con que su hijo/a participe del estudio, se le pedirá a él o ella responder a una serie de preguntas en una entrevista por medio de una llamada telefónica. Si no desea responder alguna de las preguntas, o prefiere no conversar sobre algún tema en particular, está en todo su derecho de abstenerse y comunicárselo a la investigadora. Además, puede retirarse en cualquier momento de la entrevista si así lo desea. La entrevista tomará aproximadamente una hora de su tiempo. Solicitaremos su autorización para que lo que se converse durante la entrevista pueda ser grabado en un audio, de modo que la estudiante pueda transcribir las ideas que su hijo/a haya expresado para el posterior análisis. Una vez finalizada la investigación, el audio se destruirá. La participación de su hijo/a en esta investigación es totalmente voluntaria; podría retirarse de la misma en el momento en que lo considere, sin que esto conlleve algún perjuicio.

Toda la información que se recoja será manejada con absoluta confidencialidad, protegiendo y modificando los datos personales y contextuales que puedan revelar la identidad de su hijo/a. Una vez se haya completado el análisis de resultados, se realizará una devolución a la institución educativa de la información general, preservando los principios de anonimato. La información brindada por su hijo/a, será usada únicamente para fines académicos. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tendrá el derecho de hacérselo saber a la investigadora y de no responderlas.

Si usted tiene alguna duda sobre este trabajo, puede enviar su pregunta a los correos natalia.figueroa@pucp.edu.pe y mapease@pucp.edu.pe. Además, si su hijo/a tiene alguna pregunta, podrá realizarla en cualquier momento durante su participación.

Muchas gracias por su participación.

Natalia Elena Figueroa Casas

Anexo D: Asentimiento informado - estudiantes

El propósito de esta ficha de asentimiento informado es brindarte una explicación de la naturaleza de la investigación y de tu rol en ella como participante.

La presente investigación es conducida por Natalia Figueroa Casas, estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), como parte de su trabajo de tesis. Además, es asesorada por la doctora Maria Angélica Pease Dreibelbis, docente del departamento de psicología de la PUCP. El objetivo de la investigación es 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. En este sentido, el objetivo de la presente entrevista es conocer cómo has experimentado la educación a distancia, en contraste con la educación presencial.

Si accedes a participar, se te pedirá responder a una serie de preguntas en una entrevista por medio de una llamada telefónica. Si no deseas responder alguna de las preguntas, o prefieres no conversar sobre algún tema en particular, estás en todo tu derecho de abstenerte y comunicárselo a la investigadora. Además, puedes retirarte en cualquier momento de la entrevista si así lo deseas. La entrevista tomará aproximadamente una hora de tu tiempo. Solicitaremos tu autorización para que lo que se converse durante la entrevista pueda ser grabado en un audio, de modo que la estudiante pueda transcribir las ideas que hayas expresado para el posterior análisis. Una vez finalizada la investigación, el audio se destruirá. Tu participación en esta investigación es totalmente voluntaria; podrías retirarte de la misma en el momento en que lo consideres, sin que esto conlleve algún perjuicio para ti.

Toda la información que se recoja será manejada con absoluta confidencialidad, protegiendo y modificando los datos personales y contextuales que puedan revelar tu identidad. Una vez se haya completado el análisis de resultados, se realizará una devolución a la institución educativa preservando el principio de anonimato. La información brindada por ti, será usada únicamente para fines académicos.

Si tienes alguna duda sobre este trabajo, puedes hacer preguntas en cualquier momento durante tu participación. Si alguna de las preguntas durante la entrevista te parece incómoda, tienes el derecho de hacérselo saber a la investigadora y de no responderlas.

Muchas gracias por su participación.

Natalia Elena Figueroa Casas



Anexo E: Protocolo de contención y derivación

La presente investigación tiene como objetivo explorar las vivencias de la educación a distancia en contraste con la presencial a partir de las visiones y valoraciones de aspectos clave del aprendizaje y de aspectos clave de la cultura escolar en estudiantes de secundaria de una escuela pública de Lima.; para lo cual se harán entrevistas semiestructuradas por medio virtual y/o telefónico con las/os adolescentes, estudiantes de una escuela pública de Lima Metropolitana. Dicha entrevista podría contener preguntas que pueden ser consideradas personales y/o movilizantes por los/as participantes. Por este motivo, y con el propósito de seguir los lineamientos éticos para el cuidado de los/as participantes, se ha propuesto el siguiente protocolo de contención. Su aplicación será transversal a todo el proceso de recolección de información, y busca ser una herramienta de soporte para el/la investigador/a, en caso ocurra alguna movilización por parte del/la participante al momento de responder alguna pregunta.

Las actitudes y herramientas más importantes del entrevistador son las siguientes:

- **Empatía.** Escuchar a la persona desde su propio marco de referencia (afectivo y social), siendo capaces de ponerse en su lugar al recibir sus respuestas.
- **Escucha activa y respetuosa.** Saber escuchar con atención, sin juzgar el contenido del discurso del/la participante.
- **Consideración positiva.** Considerar que la persona participante está haciendo lo mejor que puede según sus circunstancias y su nivel de conciencia.
- **Congruencia.** Estar atentos/as al nivel de congruencia entre el contenido del discurso y la experiencia afectiva mostrada por el/la participante, durante la entrevista.
- **Atención a lo no verbal.** Observar en el/la participante su expresión corporal y los signos paralingüísticos (*cómo* se dicen las cosas)
- **Favorecer la expresión.** Facilitar la expresión discursiva y afectiva del/la participante, en el seno de una comunicación interesada y respetuosa. En caso se perciba que la persona participante presente dificultades para elaborar sus experiencias, se sugiere el uso de la técnica del “reflejo” (repetir lo último que dijo) para favorecer sus procesos de elaboración y expresión de la experiencia narrada.
- **Concretización.** Explorar el significado personal de la situación para la persona participante, sin presumir sobre su experiencia a partir de las propias experiencias del/la entrevistador/a. En este sentido, se sugiere lograr una comunicación que vaya de lo más general a lo más específico; utilizando repreguntas que apuntan hacia el “cómo cuál”, “para qué”, “cómo”,

“cuándo”, “dónde”, “cómo así”.

Consideraciones especiales para el/la entrevistador/a

- Si bien en un entorno de entrevistas virtuales, el/la participante puede, o no, disponer de un espacio privado, el/la entrevistador/a *debe* procurar estar en un espacio privado, libre de interrupciones, para poder prestar atención y respeto a la persona participante.
- En la medida de lo posible, el/la entrevistador(a) tendrá su cámara encendida, de modo que la persona participante pueda tener la imagen de una persona frente a sí; manteniendo, en lo posible, contacto visual al momento de realizar la conversación.
- En caso el/la participante encuentre su capacidad de contención afectiva desbordada por la magnitud de los afectos presentes en la comunicación, cada entrevistador/a tendrá a su disposición una serie de técnicas de relajación¹ para facilitar el retorno a una sensación de tranquilidad por parte de la persona participante. En estos casos, se debe conversar con el/la participante si se encuentra afectivamente disponible para seguir con la entrevista; de lo contrario, se sugiere programar una segunda sesión.

A continuación, a modo de ejemplo, se presenta un posible escenario de desborde afectivo que puede darse en el transcurso de una entrevista:

Ante la observación de un grado de malestar significativo, llanto o quiebre de la persona,

1. Pausar la entrevista.
2. Validar la reacción y la expresión afectiva del/la participante. Se le podría decir algo como lo siguiente, *“me estás comentando una experiencia difícil. Entiendo que pensar al respecto te puede hacer sentir angustia. Considera que estoy aquí para escucharte en caso lo necesites”*.
3. Se le indica que se hará una pausa a la entrevista y a la grabación, *“vamos a parar por un momento la entrevista, y vamos a detener la grabación”*.
 - a. En todo momento, hacer contacto visual (dentro de lo posible) con la persona afectada, de modo que se pueda propiciar la sensación de compañía, y que la persona participante perciba que se encuentra con alguien en quien puede confiar.
4. Realizar de ejercicios de respiración para facilitar la relajación. Inhalar y exhalar junto con el/la entrevistado/a durante unos minutos hasta que la persona se sienta más tranquila.

¹ En esta dirección se podrán encontrar algunas técnicas de respiración para fomentar la relajación: <https://psicologiyamente.com/vida/ejercicios-de-respiracion-para-relajarte>

- a. Durante el ejercicio de respiración, se le pide que preste atención a la entrada y la salida del aire solamente, sin modificar la respiración.
 - b. Si aparecen pensamientos negativos, se le pide a la persona que focalice la atención en su respiración; las veces que sean necesarias.
 - c. Esperar a que el/la participante se calme.
5. Al final, cuando la persona haya logrado mayor tranquilidad, se le pregunta cómo está, si se siente más tranquilo/a, y si desea continuar con la entrevista o suspenderla.
- a. En el caso que el/la participante decida terminar con la entrevista, se le pregunta si estaría bien programar una segunda sesión de la entrevista, o si desea dejar de participar en el proceso de investigación.
 - b. En cualquiera de ambos escenarios, se le agradece por su tiempo y por compartir sus experiencias con el/la entrevistador/a. Se le pregunta si desea recibir una cartilla con números telefónicos a los que puede acudir en caso desee ayuda profesional con su malestar. De ser así, se le envía por correo dicho documento (“Anexo de derivación”).

Anexos de derivación

Atención psicológica
Centro de Escucha de La Ruiz, : https://www.facebook.com/CentrodeEscuchadelaRuiz/ - Correo: centrodescucha.ruiz@uarm.pe
Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima: WhatsApp 970-089-355
Lázuli - Atención psicológica virtual: https://www.facebook.com/lazulipe/
Línea de escucha y Apoyo Psicológico - Psicólogos Contigo: Formulario para solicitar atención https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd5NigVuxPwnqAJ6parEgjRbPuPhazhNuJ-dSvwYhbNPht6Rg/viewform?fbclid=IwAR3YLemWphZvhLwY3cu6TNvXVULwJru2xVIkJI2VMtz9R5i-9g6HJobhiYw
Línea gratuita de soporte emocional de la Sociedad Peruana de Psicoanálisis: Formulario para solicitar atención https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScFio7O7pcJBeWOFaxLK8viK2jIvmUwLLyjkZQyvShr8yiB3w/viewform
Sentido - Centro Peruano de Suicidología y Prevención del Suicidio: 498-2711
Orientación médica
Instituto Nacional de Enfermedades Neoplásicas: 201-6500
Líneas del Ministerio de Salud en caso de consultas o sospechas de coronavirus: 107 ó 113

Ministerio de Salud, en caso de informes, consejería en salud y psicología, atención y orientación ante casos de violencia familiar y contra las mujeres: 411-8000
Atención en violencia
Denuncia contra la violencia familiar y sexual: 100
Ministerio de Salud, en caso de informes, consejería en salud y psicología, atención y orientación ante casos de violencia familiar y contra la mujer: 411 8000
Orientación legal y policial
Central policial: 105
Defensoría del Pueblo Línea gratuita: 0800-15170 / 311-0300
Orientación Legal Gratuita del Ministerio de Justicia: 0800-15259
Programa Juntos (Pobreza): 444-2525



Anexo F: Ficha sociodemográfica - estudiantes

Ficha sociodemográfica				
1. Nombre				
2. Edad				
3. Lugar de nacimiento				
4. Grado y tiempo en la escuela	Grado		Repitió el año alguna vez	Sí ___
	Tiempo que estudia en la IE			No ___
5. Lugar de residencia	Distrito		Tiempo que reside en el distrito	
6. Lugar de procedencia de familiares	Madre		Padre	
	Abuela Materna		Abuela paterna	
	Abuelo Materno		Abuelo paterno	
7. N° de hermanos				
8. Posición ordinal entre hermanos				
9. Personas con las que vive	Mamá	Papá	Hermanos	Abuelos
	Otros:			
10. Ocupación y edad de familiares	Padre		Otro	
	Madre		Otro	
	Hermano		Otro	
	Hermano		Otro	
11. Grado de instrucción de	Padre	Educación primaria	Educación secundaria (___)	Educación secundaria

familiares		()		incompleta ()
		Universitaria ()	Universitaria incompleta ()	
		Técnica ()	Técnica incompleta ()	
	Madre	Educación primaria ()	Educación secundaria ()	Educación secundaria incompleta ()
		Universitaria ()	Universitaria incompleta ()	
		Técnica ()	Técnica incompleta ()	
	Hermano/a	Educación primaria ()	Educación secundaria ()	Educación secundaria incompleta ()
		Universitaria ()	Universitaria incompleta ()	
		Técnica ()	Técnica incompleta ()	
	Hermano/a	Educación primaria ()	Educación secundaria ()	Educación secundaria incompleta ()
		Universitaria ()	Universitaria incompleta ()	
		Técnica ()	Técnica incompleta ()	
	Otro	Educación primaria ()	Educación secundaria ()	Educación secundaria incompleta ()
		Universitaria ()	Universitaria incompleta ()	
		Técnica ()	Técnica incompleta ()	
12. Nivel socio económico	Alto ___	Medio alto ___	Medio bajo ___	Bajo ___
13. Acceso y	Televisor ___	Tablet ___	Computadora ___	Smartphone ___

cantidad de TIC en el hogar	Laptop ____	Radio ____		
	Cuáles tiene acceso personal			
	Cuáles son compartidas		Con cuántas personas	
14. Acceso a internet en casa	Ilimitado ____	Por recarga (limitado) ____	No tiene acceso ____	Tiene que salir ____
	De no tener ilimitado: ¿Cada cuánto puede acceder a internet?			
	De tener que salir: ¿A dónde va? ¿Con qué frecuencia?			
15. Comunicación con compañeros/as de clase	Llamada telefónica ____	Videollamada grupal ____	Videollamada personal ____	WhatsApp ____
	Otro _____			
16. Frecuencia del contacto con compañeros/as	¿Con qué frecuencia te comunicas con tus compañeros por cada medio que mencionaste?			
1. Comunicación con docentes	Llamada telefónica ____	Videollamada grupal ____	Videollamada personal ____	WhatsApp ____
	Otro _____			
2. Frecuencia del contacto con docentes	¿Con qué frecuencia te comunicas con tus docentes por cada medio que mencionaste?			
3. Medio de acceso a Aprendo en Casa	Televisor ____	Tablet ____	Computadora ____	Smartphone ____
	Laptop ____	Radio ____		
	Si usa más de una: ¿cuál es la más frecuente?			
4. Enseñanza de TIC en la escuela	¿Te enseñaron a utilizar teléfono, computadora o tablet en la escuela? (____)	Sí ____ No ____	¿Las usaban para tareas académicas?	Sí ____ No ____
			¿Te enseñaron a navegar en internet?	Sí ____ No ____

5. Espacio físico del hogar	¿Cuántos cuartos tiene tu hogar?		¿Tienes un cuarto personal?	
	¿Qué características tiene el espacio en el que asistes a clases? a. Mesas: Sí ___ No ___ b. Sillas: Sí ___ No ___ c. Libre de ruidos: Sí ___ No ___ d. Se encuentra en la sala ___ e. Se encuentra en el comedor ___ f. Es: Personal ___ Compartido ___ ¿con cuántas personas? ___ g. Iluminación			
6. Durante la pandemia, ¿trabajaste?	Sí ___	En qué:		
	No ___	Qué días y cuántas horas:		
7. Covid-19 en el entorno cercano	¿Algún familiar o amigo/a tuyo pasó por la enfermedad de Covid-19?		¿Tú pasaste por la enfermedad de Covid-19?	

Anexo G: Guía de entrevista - director/a

Área 1: Transición a la educación a distancia	
1	<p>Sobre la transición a la educación a distancia, ¿cómo se realizan las clases a distancia?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿se utiliza el contenido de Aprendo en Casa? ¿de qué manera? - ¿se realizan clases sincrónicas? - Si responde sí: ¿Cuándo se dan? ¿Cada cuánto tiempo? ¿Cómo son? - Si responde no: ¿Por qué?
2	<p>¿Cómo describiría el proceso de transición en el caso de su escuela?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué procedimientos realizó?
3	<p>¿Cuáles fueron los principales retos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo los sobrellevó?
Área 2: Docentes	
4	<p>¿Sus docentes fueron capacitados para realizar acompañamiento académico con sus estudiantes en esta nueva modalidad?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Han elaborado alguna guía o normativa de cómo se realizará este acompañamiento? - ¿Podría describirla?
5	<p>¿Cómo es el acompañamiento que realizan las y los docentes?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué recursos utilizan? (WhatsApp, llamada, zoom) - ¿Qué tan frecuente se da este acompañamiento? - ¿Cómo reciben las tareas? - ¿Realizan algún otro tipo de evaluación? ¿Cómo es?
6	<p>¿Cuáles son los principales retos que los y las docentes de la institución educativa enfrentan durante el acompañamiento académico con sus estudiantes?</p>
7	<p>¿Cómo se ha enfrentado a las dificultades a nivel emocional de las y los estudiantes?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué retos ha habido?
Área 3: Estudiantes	
8	<p>¿Han reportado dificultades para acceder a los contenidos y realizar las actividades académicas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué dificultades tienen? - ¿La escuela les brinda algún tipo de apoyo? ¿cómo se da?
9	<p>¿Las y los estudiantes continúan asistiendo a la escuela?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Alguno de sus estudiantes ha dejado de asistir? - ¿Sabe a qué se debe? - ¿La escuela ha tomado medidas para que esto no suceda?

10	Y sobre los pares, ¿La escuela proporciona espacios para que se relacionen entre estudiantes? - ¿Realizan algún trabajo o proyecto de manera grupal?
Área 4: Aprendizaje	
11	¿Qué retos encuentran en términos de aprendizaje? - ¿Considera que están aprendiendo los contenidos del programa? - ¿Por qué? - ¿A qué cree que se deba ello?
12	¿Qué diferencias encuentra entre el aprendizaje presencial y a distancia?
Área 5: Normas y disciplina	
13	¿Cuáles son las principales reglas y normas de la escuela? - ¿Se han mantenido en esta nueva modalidad? - ¿Cuáles sí y cuáles no? ¿Por qué?
14	Las reglas aplicadas para la educación a distancia, ¿han sido realizadas únicamente por las autoridades? - ¿Las y los estudiantes tuvieron algún rol en ello? - ¿Por qué sí/¿Por qué no?
15	¿Qué ocurre cuando un estudiante incumple alguna de estas reglas? - ¿Hay algún tipo de castigo? - (en caso hubieran) ¿Los castigos dependen de la falta? ¿Podría darme algunos ejemplos?
Parte de cierre	
16	De cara al futuro, ¿Considera que algo en la educación presencial cambiará a raíz de la experiencia en educación a distancia? - Indagar sobre: propósito de la escuela, normas y reglas, rol docente, comunicación con estudiantes
17	¿Cuáles serán los principales retos para la escuela y los aprendizajes de las y los estudiantes?
18	¿Hay algo más que quisiera comentar con respecto a la educación a distancia en su institución educativa?

Anexo H: Guía de entrevista - estudiantes

Preguntas iniciales

1	<p>¿Cómo son las clases a distancia en tu colegio?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Con qué materiales trabajan? - ¿Cómo trabajan tus docentes con el programa Aprendo en Casa? - ¿Tienen clases virtuales? ¿Cómo son? - ¿Usas los recursos de Aprendo en Casa? ¿Cómo?
2	<p>¿Tuviste algún tipo de complicación con el uso del celular, tablet, internet, televisión o radio para ver las clases a distancia? ¿Y para realizar las tareas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo fueron? - ¿Pudiste solucionarlas? ¿Qué pudieron hacer en tu casa para solucionarlo?

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

3	<p>¿Para qué crees que sirve la escuela?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Alguien te habló alguna vez del propósito de ir a la escuela? ¿Quién? ¿Qué te dijo? ¿Estuviste de acuerdo? ¿Por qué?
4	<p>Y durante la pandemia, ¿crees que el propósito de la escuela es el mismo? ¿Por qué? ¿algo ha cambiado?</p>
5	<p>Algunos adolescentes de tu edad dicen que van a la escuela para ser profesionales, ¿qué piensas sobre eso?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quieres ser profesional? ¿Por qué?
6	<p>En las clases a distancia, ¿cuáles son las principales normas/reglas que aplican tus profesores en sus clases?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué opinas de esas reglas? - ¿Para qué crees que sirven? - ¿Cuáles son las más difíciles de seguir? - ¿Qué normas/reglas de las clases presenciales ya no se utilizan? ¿Por qué?
7	<p>En la escuela a distancia, ¿quién elabora las reglas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Los y las estudiantes participan en la elaboración de dichas reglas? ¿Cómo participan? - ¿En la escuela presencial era igual o algo ha cambiado?
8	<p>En la escuela a distancia, ¿qué pasa si no cumples con las reglas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Se aplican castigos en las clases a distancia? Si es así, ¿cuáles? - ¿Cuáles son las consecuencias? - ¿Qué opinas de dichas consecuencias? - ¿En la escuela presencial era igual o algo ha cambiado?

9	<ul style="list-style-type: none"> - En la educación presencial, ¿te han explicado la finalidad de las reglas? ¿Quién te lo ha explicado? - Y en la educación a distancia, ¿te han explicado la finalidad de las reglas? ¿Quién te lo ha explicado?
10	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué opinas del uso del uniforme escolar? - ¿Te han explicado el propósito del uniforme escolar? - ¿Para qué crees que sirve el uniforme? - Y ahora que la educación es a distancia, ¿tu opinión del uso del uniforme escolar ha cambiado? <p>Nota: El foco no es si le gusta o no el uniforme, sino si cree que tiene un propósito.</p>
11	<p>Ahora vamos a hablar sobre tus docentes. En la educación presencial, ¿qué hacían tus profesores en sus clases?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Para qué hacían eso? - ¿Qué crees que buscaban lograr? - ¿Qué crees que deben hacer para lograrlo? - ¿Crees que funciona? ¿Qué le recomendarías?
12	<p>En la educación a distancia, ¿cómo ha cambiado lo que hacen tus profesores en sus clases?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál crees que es su objetivo/qué busca lograr? - Cuando entregas tareas o trabajos, ¿tus docentes te envían comentarios? ¿Cómo son? - ¿Crees que funciona? ¿Qué le recomendarías?
13	<p>En la educación presencial, ¿cómo es un buen docente? ¿Qué características tiene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Has tenido buenos docentes? ¿Puedes describirme cómo era? ¿Qué hacía?
14	<p>En la educación a distancia, ¿un buen docente tiene las mismas características?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Has tenido buenos docentes? ¿Puedes describirme cómo era? ¿Qué hacía?
15	<p>Pensemos ahora en lo contrario, en la educación presencial, ¿Cómo era un mal docente?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Has tenido malos docentes? ¿Puedes describirme cómo era? ¿Qué hacía?
16	<p>En la educación a distancia, ¿un mal docente tiene las mismas características?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Has tenido malos docentes? ¿Puedes describirme cómo era? ¿Qué hacía?
17	<p>En la educación presencial, ¿cómo era tu relación con tus docentes?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Alguna vez recurriste a un docente para resolver un problema relacionado al colegio? ¿Por qué? - ¿Alguna vez recurriste a un docente para resolver un problema personal o familiar? ¿Por qué?
18	<p>En la educación a distancia, ¿tu relación con tus docentes ha cambiado? ¿cómo así?</p>

19	<p>Cuando las clases eran presenciales, ¿cuál era tu objetivo/meta como estudiante?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué? - ¿Qué hacías para lograrlo?
20	<p>Y en la educación a distancia, ¿tu participación como estudiante ha cambiado?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Lo que se espera de ti ha cambiado?
21	<p>Y sobre tus amigos del colegio, ¿cómo han interactuado durante el año de educación a distancia? ¿Qué hacen?</p>
22	<p>Sobre lo que me has comentado sobre la relación con tus amigos del colegio, ¿qué es lo más difícil?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo te sientes al respecto? - ¿Qué puedes hacer para hacerle frente? - ¿Y hay algo que sea mejor? ¿Por qué?
23	<p>¿Tu colegio promueve la interacción entre estudiantes?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Les ha ayudado a que conecten? ¿Cómo? - ¿Hacen trabajos grupales? ¿Cómo son?
24	<p>En las clases presenciales, ¿dirías que tus docentes realizaban acciones para promover el buen trato entre compañeros? ¿Qué acciones?</p>
25	<p>Y durante las clases a distancia, ¿tus docentes realizan acciones para promover el buen trato entre compañeros? ¿Qué acciones?</p>

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

26	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué significa para ti aprender? - ¿Qué significa eso? (saber, entender, captar) ¿Me lo puedes explicar? - Si dice algo como recibir: ¿De quién lo recibes? ¿Qué recibes? <p>INDICACIÓN: Nos interesa el proceso, no los beneficios ni productos</p>
27	<p>Cuando aprendes algo, ¿cómo te das cuenta de que ya lo sabes? ¿Qué te indica que lo has aprendido?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué significa eso? ¿Me lo puedes explicar? - Repetirlo: ¿En qué situaciones lo repites? ¿Para qué lo repites? - Usarlo: ¿En qué situaciones lo usas? ¿Para qué lo usas?
28	<p>En las clases a distancia, cuando aprendes algo nuevo, ¿lo intentas memorizar? ¿Cómo haces para memorizarlo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Te hacen memorizar mucho en tu escuela? - ¿En la escuela presencial también era así o ha cambiado algo? - ¿Crees que memorizar es importante al momento de aprender? ¿Por qué?

29	<p>Ahora en las clases a distancia, cuando aprendes algo nuevo, ¿lo intentas poner en práctica? ¿Cómo lo pones en práctica?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si dice usar: ¿dónde lo usas? - Si dice hacer ejercicios: ¿qué tipo de ejercicios? - ¿Tus profesores te enseñan a poner en práctica lo aprendido? - ¿Dónde (en qué contextos, actividades, para qué cosas) lo pones en práctica? (lo usas, haces ejercicios) - ¿Crees que poner en práctica lo aprendido es importante para aprender? ¿Por qué?
30	<p>¿Cuál piensas que es la diferencia entre el aprendizaje presencial y el aprendizaje a distancia?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para ti, ¿aprender a distancia es más fácil o más difícil? ¿Por qué? - ¿Piensas que aprendes más en las clases a distancia o en las clases presenciales? ¿Por qué?
31	<p>En la escuela a distancia, ¿qué tipo de cosas aprendes?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles te parecen las más útiles? ¿Por qué? - ¿Y cuáles te parecen las menos útiles? ¿Por qué? - ¿Y cuáles te parecen las más valiosas? ¿Por qué?
32	<p>Lo que aprendes en la escuela a distancia, ¿es diferente a lo que aprendías en la escuela cuando era presencial? ¿Cómo así?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué cosas que te gustaría aprender no te enseñan en la escuela a distancia? - ¿Cómo crees que podrías aprender mejor?
33	<p>Las tecnologías digitales que están usando, ¿ya sabías usarlas antes de las clases a distancia?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Lo que sabías antes te ha servido para resolver tus actividades ahora? ¿Cómo así? - ¿Qué más has aprendido?
34	<p>¿Sientes que el uso de tecnologías como celular, tablet, internet, televisión o radio en la escuela te ayuda a aprender? ¿Cómo así?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuéntame de algo que hayas aprendido en la escuela utilizando estas herramientas. ¿Crees que lo hubieras aprendido sin utilizarlas? ¿Por qué sí o por qué no? - Y en la educación a distancia, ¿Crees que el uso de tecnologías te ayuda a aprender? ¿Por qué sí o por qué no?
35	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela presencial? ¿Por qué? - ¿Y qué es lo que más te gusta de la escuela a distancia? ¿Por qué?
36	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es lo que menos te gusta de la escuela presencial? ¿Por qué? - ¿Qué es lo que menos te gusta de la escuela a distancia? ¿Por qué?
37	<p>Cuando vuelvan las clases presenciales, ¿qué piensas que debería cambiar en tu escuela?</p>