

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



***Concepciones, valoraciones y experiencias adolescentes sobre cultura escolar y participación ciudadana***

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

*Maria Fernanda Leiva Podestá*

Asesora:

*Maria Angélica Pease Dreibelbis*

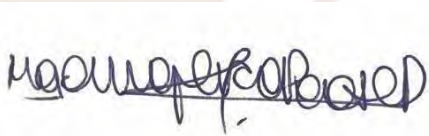
Lima, 2025

### INFORME DE SIMILITUD

Yo, Maria Angélica Pease Dreibelbis, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado: *“Concepciones, valoraciones y experiencias adolescentes sobre cultura escolar y participación ciudadana”*:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 9%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 3/11/2025.
- 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, Perú 3 de noviembre 2025

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Pease Dreibelbis, Maria Angélica	
DNI: 07879967	Firma
ORCID: <a href="https://orcid.org/0000-0003-2645-4580">https://orcid.org/0000-0003-2645-4580</a>	

## Agradecimientos

A mi abuela, por ser mi “casa”: por escucharme, aconsejarme y dejarme crecer con libertad, siempre confiando en mis decisiones. A mi abuelo, por nuestras conversaciones sobre política, que tanto han enriquecido mi forma de ver el mundo. A mis padres, por acompañarme en todo este camino hasta graduarme, llevándome a la universidad cada mañana. A mis hermanos por estar para mí y a Chemo por ser mi mejor amigo.

A Nani, por ser una docente y asesora excepcional. Si no hubiera contado con ella como profesora, quizás no habría desarrollado el interés por los problemas de la educación secundaria en el Perú y su impacto en las y los adolescentes, y sin su impulso, esta tesis no existiría. Además, su acompañamiento y apoyo han sido clave para que confiara en mis capacidades y en mi potencial profesional.

A todas las mujeres que han sido parte de mi vida: mi abuela, mi mamá, Nani y mis amigas. Todas son mujeres inteligentes, apasionadas y creativas que me inspiran cada día. Gracias por existir y estar a mi lado.

Y a todas y todos los adolescentes que participaron en esta investigación, por brindarme su tiempo y compartir conmigo todas sus experiencias.

## Resumen

Históricamente, la escuela se concibe como un espacio de aprendizaje y socialización que favorece el desarrollo de la ciudadanía y la participación. Sin embargo, en la práctica, la cultura escolar jerárquica y autoritaria impide que esto se lleve a cabo plenamente. A partir del reconocimiento de esta problemática, se planteó como objetivo comprender las concepciones, valoraciones y experiencias de participación ciudadana de adolescentes de 4.º de secundaria en una escuela pública de Lima Metropolitana, y analizar su relación con la cultura escolar y la eficacia política interna. Se empleó un enfoque cualitativo con análisis temático de tipo deductivo–inductivo, mediante entrevistas semiestructuradas a 8 participantes durante 2020. Entre los principales hallazgos, se identificó una cultura escolar adultocéntrica que limita los espacios de participación para las y los adolescentes, restringiendo el desarrollo de su agencia. Sus experiencias de participación ciudadana son escasas y reflejan un conocimiento limitado sobre los conceptos fundamentales de ciudadanía y participación ciudadana. Asimismo, se evidenció una percepción de eficacia política interna reducida. Los resultados sugieren que promover prácticas participativas y espacios de diálogo en las escuelas puede fortalecer la agencia y la eficacia política interna de las y los adolescentes, favoreciendo el desarrollo de una ciudadanía más activa, crítica y comprometida.

**Palabras clave:** cultura escolar, ciudadanía y participación ciudadana, adolescentes

## Abstract

Historically, the school has been conceived as a space for learning and socialization that fosters the development of citizenship and civic participation. However, in practice, the hierarchical and authoritarian school culture prevents this from being fully achieved. Based on the recognition of this issue, the study aimed to understand the conceptions, assessments, and experiences of civic participation among 10th-grade adolescents in a public school in Metropolitan Lima, and to analyze their relationship with school culture and internal political efficacy. A qualitative approach was employed, using a deductive–inductive thematic analysis through semi-structured interviews with 8 participants conducted in 2020. The main findings revealed an adult-centered school culture that limits spaces for participation and restricts the development of students' agency. Their experiences of civic participation are scarce and reflect limited knowledge of the fundamental concepts of citizenship and civic participation. Likewise, a reduced perception of internal political efficacy was observed. The results suggest that promoting participatory practices and spaces for dialogue within schools can strengthen adolescents' agency and internal political efficacy, fostering the development of a more active, critical, and engaged citizenship.

**Keywords:** schooling, citizenship and citizen participation, adolescents

## Tabla de contenido

Introducción.....	1
Adolescencia.....	2
Cultura escolar .....	3
Ciudadanía y participación ciudadana.....	7
Otros constructos relevantes del estudio.....	10
Experiencias y valoraciones escolares sobre la cultura escolar.....	10
Concepciones, valoraciones y experiencias de ciudadanía y participación.....	11
Eficacia política interna .....	12
Método .....	14
Participantes .....	15
Técnicas de recolección de información .....	18
Procedimiento .....	19
Análisis de la información.....	20
Resultados y discusión .....	21
Cultura escolar.....	21
Ciudadanía y participación ciudadana .....	33
Eficacia política interna .....	45
Conclusiones y recomendaciones.....	50
Referencias bibliográficas .....	53
Anexos .....	67

## Introducción

Desde una perspectiva ontológica, las personas no son simples espectadoras de la realidad, sino que, mediante sus interacciones sociales, construyen conocimientos y transforman sus concepciones sobre ella, lo que les permite integrarse a su contexto (Freire, 1993). En ese sentido, la educación se entiende como un proceso inherente a la naturaleza humana, pues “no es posible ser humano sin haberse implicado en alguna práctica educativa” (Freire, 1993, p. 24). El reconocimiento del acceso a la educación básica como derecho humano fundamental (Gil y Jover, 2008) refuerza el papel central de la escuela como espacio de aprendizaje y socialización. Más allá de transmitir contenidos, uno de sus principales propósitos es formar ciudadanía, ya que constituye un entorno clave para la transmisión de valores y cultura (Avendaño et al., 2016), además de brindar herramientas para comprender la realidad social y cultural (Dewey, 2004; McLaughlin, 1992).

Históricamente, la escuela ha estado alineada con discursos de los grupos sociales de poder (Pease et al., 2022a; Trapnell, 2008), lo que ha consolidado una cultura escolar autoritaria en la que se imponen formas de ser y pensar, silenciando las voces estudiantiles (Cullingford, 2003; Pease et al., 2022a). Así, lejos de favorecer el desarrollo ciudadano, la escuela puede limitar la autopercepción de las y los estudiantes como agentes de cambio y restringir su desarrollo integral (Cullingford, 2003). En este sentido, se considera que uno de los sectores más afectados por esta problemática son las y los adolescentes (Pease et al., 2022a), ya que durante esta etapa del desarrollo se tiene como tarea central la construcción de la identidad, lo que requiere un ambiente social que fomente la exploración (Erikson, 1980). Esta cultura escolar autoritaria y poco democrática limita la participación de las y los estudiantes y su capacidad para expresar opiniones sobre su entorno. Esto dificulta el desarrollo de su sentido de agencia, el pensamiento crítico y la autonomía, habilidades fundamentales para ejercer una ciudadanía activa en el futuro (Crocetti et al., 2012; McLaughlin, 1992; van Deth et al., 2011).

## Adolescencia

Desde la perspectiva del desarrollo humano, la adolescencia es considerada no como una etapa de transición entre la niñez y la adultez, sino como un periodo en sí mismo, donde la persona atraviesa una serie de cambios a nivel biológico, cognitivo, emocional y social, los cuales pueden ocurrir de manera simultánea y en una extensión de tiempo relativamente corta (Lerner y Steinberg, 2004; Papalia et al., 2011; Pease et al., 2021a), razón por la cual, supone un gran reto, ya que implica que las y los adolescentes aprendan a gestionar todos estos cambios producidos (Pease et al., 2021a). En este sentido, se considera que el que cuenten con un entorno social que las y los acompañe y oriente durante este proceso es de suma importancia para que puedan alcanzar un desarrollo integral (Lerner y Steinberg, 2004).

De este modo, a nivel cognitivo, se produce el desarrollo del pensamiento abstracto, por lo que las y los adolescentes adquieren la capacidad de distinguir entre sus propios pensamientos y los de las demás personas (Steinberg, 2017). De esta manera, son capaces de aceptar y analizar un mismo conflicto desde diferentes perspectivas, evidenciando de esta forma un mayor nivel de reflexión. En consecuencia, asumen una postura más crítica ante eventos de su entorno (Pease y Ysla, 2015; Steinberg, 2017).

En cuanto al área socioemocional, se encuentran en la búsqueda de una mayor autonomía (Papalia et al., 2011; Steinberg, 2017). Al respecto, Parra et al. (2015) aseguran que, pese a que las y los adolescentes reconocen la importancia de contar con personas adultas en su vida, anhelan poder tomar decisiones y resolver problemas de forma independiente. Por ello, se entiende que estos procesos favorecen la formación de la identidad adolescente (Choudhury et al., 2006).

De acuerdo con Erikson (1980), la principal tarea por lograr en la adolescencia es la construcción de una identidad psicosocial, la cual se construye a través de la interacción social. Así, las y los adolescentes exploran y ensayan diversos roles, a la par de que se comprometen con acciones de su interés (Kroger, 2007). Adicionalmente, Steinberg (2017) menciona que la búsqueda de una identidad las y los lleva a mostrar mayor interés y

compromiso con situaciones y problemáticas de su entorno. En esta línea, Crocetti et al. (2012) argumentan que existe una relación entre la formación de la identidad y el compromiso ciudadano, pues, durante este periodo, los cambios sociales y biológicos conducen a las y los adolescentes a nuevos encuentros sociales y a presentar una mayor conciencia e interés en otras personas, así como en problemáticas de su contexto.

De esta manera, a través de la construcción de su identidad, no solo van aprendiendo sobre ellas y ellos mismos, sino que también van cuestionando y descubriendo su lugar dentro de la sociedad (Choudhury et al., 2006). Con respecto a ello, Morduchowicz (2022), en una investigación realizada con adolescentes argentinos, identificó que este grupo etario mostraba un alto nivel de interés y preocupación por diversas problemáticas sociales, como el feminismo y el cuidado del medio ambiente. Así, buscan participar de organizaciones o voluntariados. Como ya se mencionó previamente, el entorno social es de suma importancia para que la o el adolescente pueda desarrollarse de forma integral (Lerner y Steinberg, 2004).

La adolescencia, al estar atravesada por la experiencia escolar, revela la influencia de la escuela en el desarrollo de las y los adolescentes (Perinat, 2007). Su crecimiento cognitivo, afectivo y socioemocional se ve moldeado por el entorno y viceversa (Choudhury et al., 2006; Pease y Ysla, 2015). Conforme su pensamiento se vuelve más abstracto, adquieren mayor capacidad para integrar diversas perspectivas (Choudhury et al., 2006). Dado el tiempo que pasan en el ámbito educativo, es esencial que las prácticas pedagógicas consideren los procesos biológicos, emocionales, sociales y cognitivos propios de esta etapa, pues de lo contrario la experiencia escolar se ve afectada (Erausquin, 2010; Martí y Onrubia, 1997).

### **Cultura escolar**

Desde la perspectiva de la psicología cultural, Heine (2016) sostiene que las personas adquieren valores, creencias y forman sus opiniones a partir de la interacción social en las distintas esferas en las que se desenvuelven. Por su parte, Bronfenbrenner

(1979) plantea que estas esferas abarcan desde la microesfera (como la familia) hasta la macroesfera (la cultura). De este modo, se considera que los ambientes sociales en los que crecen y se desarrollan las personas influyen en cómo le van dando sentido a su realidad (Bronfenbrenner, 1979; Guitart y Ratner, 2010).

En relación con ello, al ser la escuela un espacio donde las personas asisten por largos periodos de tiempo, desde la niñez hasta la adolescencia, esta se convierte en uno de los principales agentes de socialización (Bronfenbrenner, 1979; Coll y Melero, 1995). De esta manera, se considera que la exposición a conocimientos y el intercambio social que tienen las y los estudiantes, ya sea con sus pares o con sus docentes, influye en el desarrollo de habilidades que les permiten tener una mayor comprensión sobre aspectos de su entorno, lo que contribuye, a su vez, a la formación de su ciudadanía (Masschelein y Simons, 2012).

En este sentido, Masschelein y Simons (2010) plantean que las condiciones que componen a la escuela hacen de ella un espacio especial para el aprendizaje y la socialización, pues, mediante este escenario, los individuos no solo tienen la oportunidad de adquirir y desarrollar nuevas habilidades, sino que también pueden ponerlas en práctica dentro del mismo espacio educativo. En palabras de los autores, “la escuela es, entonces, el patio de recreo de la sociedad: es el lugar donde los conocimientos y las prácticas pueden ser liberados” (2010, p. 675).

En relación con ello, Waller (1932) postula que las escuelas representan un mundo social en sí mismas. Así, introduce el término “cultura escolar” para referirse a las bases que median las condiciones y dinámicas que componen los espacios educativos (Pajak, 2012). Desde esta perspectiva, la escuela puede entenderse como una microsociedad en la que se configuran valores, normas, creencias y actitudes compartidas en torno a la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y otros aspectos fundamentales de la vida escolar (Brown, 2004; Deal y Peterson, 1990).

Ello establece, de forma explícita e implícita, cómo las y los miembros de la comunidad educativa (autoridades, docentes, auxiliares, estudiantes, padres y madres)

interactúan entre ellas y ellos. De igual forma, influye en la manera en la que se piensa sobre aspectos escolares, enmarcando así lo que es “bueno” y “malo” para la enseñanza y para el comportamiento esperado de las y los alumnos, así como de las y los docentes (Cullingford, 2003; Deal y Peterson, 1990).

Aunque la cultura escolar posee un componente estático determinado por roles y normas preestablecidas, también es dinámica y cambiante. La interacción con nuevas ideas y enfoques transforma la manera en que los miembros de la comunidad interpretan la realidad. Además, los valores y significados compartidos en cada institución pueden variar entre una y otra (Elias, 2015). En consecuencia, no solo las experiencias escolares modelan la cultura escolar y viceversa, sino que esta, al funcionar como una microsociedad, también influye en las actitudes y percepciones que las personas desarrollan sobre su entorno y el mundo social (Illich, 1971; Toro, 2008).

Ahora bien, de acuerdo con Cullingford (2003, 2006), la cultura escolar predominante en la actualidad se caracteriza por ser jerárquica y autoritaria, aspecto que afecta negativamente las experiencias escolares de las y los estudiantes. Esto se debe principalmente a que existen relaciones de poder desiguales entre docentes y estudiantes, siendo las adultas y los adultos de la comunidad educativa encarnan la figura máxima de autoridad, mientras que las y los estudiantes son colocados a la base de la pirámide social.

Un ejemplo de ello es el estudio de Cullingford (2006), quien muestra que en contextos denominados WEIRD, es decir, Western, Educated, Industrialized, Rich and Democratic (occidentales, instruidos, industrializados, ricos y democráticos) (Heine, 2016), las normas escolares suelen ser impuestas por docentes y directivos, mientras que las y los estudiantes son apartados del proceso de toma de decisiones, sin que se les consulte al respecto ni se les explique por qué o el sentido de dichas normas. Aun así, se espera que las acaten sin cuestionamiento. Más recientemente, en el contexto peruano, estudios como los de Ames y Rojas (2012), Cáceres (2018), Pease et al. (2021a, 2021b), Rojas (2016) y Stojnic (2020) coinciden en señalar que la cultura escolar que caracteriza a los centros educativos del país se distingue por ser autoritaria y transmisionista.

Así, en el estudio cualitativo de Rojas (2016) sobre las percepciones que niños, niñas y adolescentes tienen acerca de su experiencia escolar, en los años 2007, 2008 y 2011 en contextos rurales y urbanos del Perú, se encontró que las relaciones docentes-estudiantes son jerárquicas y violentas. De este modo, expresan que sus docentes ejercen poder sobre ellas y ellos, castigándoles sin explicarles los motivos. Ello hace que sientan que sus docentes no las o los escuchan.

En esta línea, Cáceres (2018), en un estudio cualitativo con estudiantes de 5° y 6° grado de educación primaria del departamento de San Martín, encontró que existe un modelo disciplinar mediante el cual se establece un modelo de “buen estudiante” y “mal estudiante”. De esta manera, el buen estudiante es quien sigue las indicaciones de la o el docente y que cumple con lo que se le exige. Por el contrario, el mal estudiante es quien no sigue las indicaciones, se muestra desobediente y desafiante con las adultas y los adultos. Otro aspecto que la investigadora identificó es que las y los docentes emplean estrategias basadas en el uso del castigo, ya sea verbal o físico, en la negación del otro o en la imposición cuando una estudiante o un estudiante no sigue el comportamiento esperado. En referencia a ello, Ames y Rojas (2012) concluyen que la imposición autoritaria de las normas lleva a las y los estudiantes a desarrollar dos tipos de respuesta. Por un lado, presentan un comportamiento pasivo, acatando todas las normas impuestas por las autoridades escolares; y, por el otro lado, desarrollan sus intereses a través de la transgresión a la norma.

De igual forma, a través de la investigación de Ames y Rojas (2012), las y los estudiantes manifestaron que no se sienten satisfechas y satisfechos con las estrategias de enseñanza empleadas por sus docentes, ya que los contenidos son presentados de forma expositiva, sin que puedan hacer preguntas o den su opinión sobre lo que se está presentando. Asimismo, preferirían que los temas vistos en clase tengan una mayor relación con su entorno, así se sentirían más interesadas e interesados en participar y podrían emplear sus propios conocimientos.

Ahora bien, retomando la idea propuesta al principio de que la escuela es un espacio que influye en cómo las personas van interpretando su realidad (Bronfenbrenner, 1979; Coll y Melero, 1995), se considera que esta cultura escolar autoritaria estaría repercutiendo en los valores, creencias, tradiciones y prácticas sociales que las y los estudiantes van adquiriendo (Pease et al., 2021a, 2021b, 2022a).

Con respecto a ello, en el proyecto “Ser adolescente en el Perú” (Pease et al., 2021a, 2022b) que recoge la percepción de adolescentes de distintas regiones del país, se encontró que, pese a que las y los estudiantes manifiestan su descontento con las dinámicas dentro de las instituciones educativas, valoran los aprendizajes que la escuela les proporciona en comparación con otros. Ello, debido a que, para ellas y ellos, la escuela constituye la zona oficial de aprendizaje. Por ello, les otorgarán menor valor a contenidos vistos fuera de ella.

Finalmente, un estudio cuantitativo con adolescentes de seis escuelas públicas de distintas regiones del país analizó la relación entre la experiencia escolar y el desarrollo de la ciudadanía activa. Los resultados muestran una correlación directa entre la percepción que tienen las y los estudiantes de su capacidad de influir en el ámbito escolar y sus concepciones de ciudadanía y participación. Quienes se sienten capaces de generar cambios adoptan una participación activa, entendida como involucrarse en la vida escolar para impulsar transformaciones. En cambio, quienes no participan tanto suelen desarrollar una visión más cívica, limitada a votar en el municipio escolar. Esta percepción de influencia también se asocia con mayor conocimiento democrático y capacidad de incidir en la política nacional (Stojnic, 2020).

### **Ciudadanía y participación ciudadana**

Existe un debate filosófico sobre cómo se entiende la ciudadanía (Horrach, 2009). En este sentido, (McLaughlin, 1992) describe las dos principales posturas. Por un lado, se encuentra la interpretación mínima, en la cual la identidad de las y los ciudadanos es vista en términos formales de derechos y deberes civiles, políticos y sociales en relación con un Estado-nación. La participación se limita a la participación electoral y partidaria, como el

ejercicio del voto (Delfino y Zubieta, 2010; Krampen, 1995; Noval y De la Villa, 2019; Pearl y Anderson, 2007). Por otro lado, la interpretación máxima enfatiza el rol activo de las y los ciudadanos (Olvera, 2019), entendiéndose más como un proceso dinámico, donde las personas, además de tener derechos y responsabilidades, se involucran en acciones dirigidas hacia la construcción de una cultura democrática, lo que evidencia su compromiso social hacia el bien común (Kerr, 1999; McLaughlin, 1992; Olvera, 2019). Desde esta perspectiva, la participación ciudadana (PC) se considera un eje central de la ciudadanía (Noval y Morales, 2019; Sorribas y Brussino, 2017).

Desde esta investigación, la participación se entiende, en su sentido más amplio, como toda acción individual o grupal dirigida a visibilizar valores en el espacio público y promover transformaciones sociales en busca del bien común (Milbrath y Goel, 1977; Noval y De la Villa, 2019; van Deth et al., 2011). Se asume su carácter multidimensional, por lo que puede expresarse de distintas formas: votar, apoyar o pertenecer a un partido, asistir a mítines, integrarse a organizaciones, participar en protestas o firmar peticiones (Sorribas y Brussino, 2017; Tintaya, 2020). Asimismo, considerando el auge de los medios digitales, también incluye comentar o difundir contenidos políticos en redes sociales como nuevas maneras de intervenir socialmente (Noval y Morales, 2019; Tintaya, 2020).

En una investigación realizada en Barcelona con adolescentes de entre catorce y diecisiete años mostró que prefieren usar redes sociales para expresar opiniones sociales y políticas, pues les ofrecen mayor libertad y autonomía (Theben et al., 2021). De forma similar, un estudio en Chile evidenció que optan por formas no convencionales de participación, como redes sociales, voluntariados y proyectos comunitarios (Benavente et al., 2023). En Perú, Tintaya (2020) documenta una experiencia semejante entre jóvenes universitarios.

En este contexto, la educación ciudadana democrática toma un rol importante, ya que no solo busca informar, sino también capacitar a las y los estudiantes para comprender y mejorar su participación política, desarrollando competencias como conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas (Kerr, 1999; Cox et al., 2005; McLaughlin, 1992). Esta

propuesta se enfoca en crear condiciones para la participación política, promoviendo la ciudadanía a través de prácticas sociales dentro del ámbito educativo.

Para Apple y Beane (1995) y Cox et al. (2005), democratizar la escuela implica establecer estructuras participativas y un currículo que brinde experiencias democráticas, como la toma de decisiones en espacios como el gobierno estudiantil o actividades vinculadas a la comunidad. Además, el currículo debe promover competencias ciudadanas de forma transversal, incluyendo dimensiones cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras.

El Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú (CNEB) (2016) incorpora la educación ciudadana democrática e intercultural y organiza tres competencias clave: convivir, deliberar y participar democráticamente. Este enfoque promueve una educación inclusiva que valora la diversidad cultural y la formación de ciudadanos autónomos, sustentada en valores como justicia, libertad, igualdad, equidad y solidaridad. Asimismo, enfatiza la resolución dialogada de conflictos y la participación en proyectos colectivos, abarcando dimensiones políticas, sociales, éticas, intelectuales, ambientales y culturales (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016).

Con todo, aunque el Currículo Nacional coloca la ciudadanía en el centro, su concreción en la práctica sigue siendo limitada. Al momento de la aplicación del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS 2016), el marco vigente era el Diseño CNEB; si bien el Currículo Nacional posterior refuerza el énfasis ciudadano, ello no altera el diagnóstico general. El ICCS 2016 (última edición disponible con datos internacionales), realizado en 24 países (cinco latinoamericanos: Chile, República Dominicana, Colombia, México y Perú), evidenció particular debilidad en el caso peruano, especialmente en conocimiento y familiarización política estudiantil.

Los resultados mostraron que solo el 34,8 % de las y los estudiantes reconocía a la democracia como sistema político y apenas el 8 % justificó o evaluó posiciones políticas

conforme a principios democráticos y de bien común. En cuanto a las instituciones públicas y gubernamentales, el 67 % manifestó desconfianza; el 70 % estuvo de acuerdo con enunciados que justifican prácticas autoritarias o regímenes dictatoriales bajo la promesa de “ley y seguridad” o “beneficios económicos”; y el 58 % aceptó enunciados que normalizan conductas corruptas, como usar recursos institucionales para beneficio personal o “pagar a un funcionario público para obtener un beneficio personal” (MINEDU, 2019).

### **Otros constructos relevantes del estudio**

Esta sección presenta los constructos que orientan la recolección de información: las experiencias y valoraciones escolares sobre la cultura escolar; las concepciones, experiencias y valoraciones de ciudadanía y participación; y el sentido de eficacia política. La cultura escolar se aborda a partir de las experiencias y valoraciones del estudiantado, dado que el interés analítico se centra en comprender cómo las y los estudiantes viven y juzgan cotidianamente la vida institucional, más que en explorar representaciones abstractas sobre “lo que la escuela debería ser”. Por su parte, el eje de ciudadanía y participación incorpora también las concepciones, pues en este ámbito resulta fundamental conocer cómo las y los adolescentes definen la ciudadanía, justifican su relevancia y comprenden sus modos de ejercicio, además de cómo la experimentan y la valoran.

#### ***Experiencias y valoraciones escolares sobre la cultura escolar***

Como se ha desarrollado en la sección sobre cultura escolar, la escuela constituye un espacio singular de aprendizaje, formación y socialización (Masschelein y Simons, 2010). En este estudio, las experiencias escolares se entienden como el conjunto de vivencias que las y los estudiantes construyen en su vida cotidiana dentro de la institución (Kolb, 1984). Estas experiencias incluyen tanto los aprendizajes académicos como las interacciones sociales, emociones y situaciones que se desarrollan en el contexto escolar, a partir de las normas que regulan la cultura escolar, las relaciones con los docentes y la interacción entre pares.

Siguiendo el modelo de aprendizaje experiencial propuesto por Kolb (1984), las experiencias se convierten en una fuente de reflexión y construcción de significado. Estas vivencias, al involucrar componentes cognitivos y emocionales, generan respuestas afectivas que conducen a la elaboración de valoraciones sobre lo vivido. Estas valoraciones no solo constituyen una forma de interpretación de la realidad, sino que también orientan las acciones, actitudes y modos de participación de las y los estudiantes dentro de la vida institucional (Bolívar, 2007; Dewey, 1938).

### ***Concepciones, valoraciones y experiencias de ciudadanía y participación***

Las concepciones se entienden como los conocimientos o representaciones mentales elaboradas por las personas que influyen en la manera en que se perciben a sí mismas, interpretan la realidad y orientan su acción. Estas se configuran en la interacción social y se transforman constantemente a partir de las experiencias vividas (Cervi y Martín, 2006; Ponte, 1994; Pozo, 2006).

Si bien algunas y algunos autores utilizan los términos creencias y concepciones de manera intercambiable, otros sostienen que existe una diferencia sustantiva entre ambos. Las creencias presentan una mayor carga afectiva, lo que las convierte en evaluaciones más subjetivas y fuertemente vinculadas a las emociones y experiencias personales (Nespor, 1987). Por el contrario, las concepciones son el resultado de procesos reflexivos apoyados en la observación y el razonamiento; pueden ser enunciadas, contrastadas y parcialmente replicadas, lo que las sitúa en una relación más estrecha con la práctica científica. En esta línea, las concepciones son accesibles a la reflexión consciente y poseen una menor vinculación con componentes emocionales o subjetivos (Pérez Echeverría et al., 2006).

La formación de concepciones, valoraciones y experiencias sigue un proceso de carácter recursivo. Las experiencias, tanto escolares como extraescolares, alimentan las concepciones, que permiten organizar la interpretación de la realidad; estas, a su vez, orientan las valoraciones (por ejemplo, juicios de justo/injusto o deseable/indeseable), las

cuales guían nuevas formas de acción y participación. Dichas acciones generan nuevas experiencias que retroalimentan el ciclo (Dewey, 1938; Bolívar, 2007).

En el ámbito de la ciudadanía, las concepciones pueden analizarse desde dos dimensiones complementarias: (a) Qué implica ser ciudadano o ciudadana, que comprende las definiciones de ciudadanía, las valoraciones sobre las prácticas ciudadanas y las formas de convivencia; y (b) Cómo se adquiere la ciudadanía, es decir, los procesos mediante los cuales estas concepciones se desarrollan en las y los adolescentes, así como las estrategias a través de las cuales pueden ser enseñadas o promovidas (Madge, 2016).

A partir de sus experiencias, las y los estudiantes construyen concepciones de ciudadanía mediante procesos reflexivos. Aunque la cultura escolar estructura gran parte de las vivencias cotidianas, la ciudadanía y la participación se expresan en prácticas concretas de implicación ciudadana, tanto dentro del ámbito escolar (consejos estudiantiles, proyectos o debates) como fuera de él (en voluntariados, asociaciones o espacios de activismo). Estas prácticas se enmarcan en enfoques experienciales del aprendizaje y la educación ciudadana, que subrayan la importancia de la acción, la reflexión y la participación como vías para el desarrollo de la ciudadanía activa (Kolb, 1984; Barber y Torney-Purta, 2021).

### ***Eficacia política interna***

Desde la perspectiva psicosocial, la eficacia política interna se considera un factor clave para explicar la participación ciudadana, dado que diversos estudios han encontrado una correlación positiva entre ambos: a mayor eficacia percibida, mayor nivel de participación (Sorribas y Brussino, 2017; Tintaya, 2020). Este constructo alude a la creencia subjetiva que una persona posee sobre sus capacidades para participar e influir en el curso de los sucesos políticos (Brussino et al., 2008; Krampen, 1995; Sorribas y Brussino, 2017).

Un concepto estrechamente vinculado a la eficacia política interna es la autoeficacia. De acuerdo con Bandura (1997), la autoeficacia es definida como el conjunto de creencias sobre las propias capacidades para desempeñar adecuadamente acciones para

determinados objetivos. El autor sostiene que esta no constituye un rasgo de personalidad, sino que es un proceso dinámico que se construye en la interacción entre la persona y su entorno. En cuanto a los niveles de autoeficacia, las personas con un alto nivel de autoeficacia tienden a estar más motivadas para realizar tareas, en comparación con aquellas que tienen un nivel bajo de autoeficacia.

Así en el caso de la eficacia política interna y la participación, Tintaya (2020) encontró en su estudio con jóvenes universitarios que un mayor nivel de eficacia política interna se correlaciona con una participación más activa en voluntariados y el uso de redes sociales para expresar preocupaciones sociales y políticas. De manera similar, en un estudio realizado con jóvenes universitarios chilenos que pertenecen a organizaciones sociopolíticas, se observó que el nivel de eficacia política interna de las y los estudiantes aumentaba a medida que se integraban a estos grupos. Los autores concluyen que la oportunidad de participar en espacios donde las y los jóvenes comparten y discuten sobre temas políticos y sociales, o están encargados de la organización de actividades para la agrupación, contribuye significativamente al aumento de sus niveles de eficacia política interna y en su interés por asuntos sociales y políticos (Benavente et al., 2023)

En este sentido, tomando en cuenta que la escuela es uno de los principales espacios de socialización y desarrollo del sentido de ciudadanía (Bronfenbrenner, 1979; Coll y Melero, 1995), se considera que la percepción de eficacia política interna que las personas desarrollan podría verse mediada, en parte, por las experiencias que los individuos van formando a lo largo de su vida escolar (Kerr, 1999; Dukuen, 2018; McLaughlin, 1992; Noval y Morales, 2019).

A partir de todo esto, el objetivo general de la presente investigación es comprender las concepciones, valoraciones y experiencias de participación ciudadana de adolescentes de 4.º de secundaria en una escuela pública de Lima Metropolitana, y analizar su relación con la cultura escolar y la eficacia política interna. Como objetivos específicos se plantearon (1) Describir las experiencias y valoraciones escolares sobre la cultura escolar de las y los participantes (normas, relación docente-estudiante y estrategias de enseñanza y

aprendizaje). (2) Caracterizar las concepciones, valoraciones y experiencias de ciudadanía y participación dentro y fuera de la escuela. (3) Analizar la percepción de eficacia política interna en relación con sus experiencias de participación. Y (4) Interpretar cómo los componentes de la cultura escolar se articulan con las concepciones, valoraciones, experiencias y la eficacia política interna.

El presente estudio sobre cultura escolar y participación ciudadana se llevó a cabo en un contexto en el que las instituciones educativas peruanas atravesaban procesos de adaptación tras la pandemia de COVID-19. Si bien la investigación no se centra en este fenómeno, resulta relevante reconocer que la crisis sanitaria impactó la dinámica escolar y las formas de participación en la comunidad educativa, puesto que las escuelas se vieron obligadas a virtualizar su enseñanza. Además, al momento de realizar la investigación aún se encontraban llevando sus clases de manera virtual.

### **Método**

Se empleó un abordaje cualitativo, puesto que a través de este es posible comprender la realidad desde el marco referencial de la y el adolescente y entender el fenómeno desde su perspectiva (Nóblega et al., 2018; Pistrang y Barker, 2012). La aproximación se llevó a cabo desde una perspectiva epistemológica fenomenológica, puesto que se buscaba explorar las experiencias subjetivas de las y los participantes y, a partir de ello, producir conocimiento desde la propia subjetividad de estas y estos participantes (Willig, 2013). Asimismo, se empleó un diseño de análisis temático inductivo-deductivo, el cual permite identificar, organizar e interpretar de manera sistemática patrones de sentido (temas) presentes en los datos cualitativos (Braun y Clarke, 2019).

La operacionalización de los constructos distinguió las dimensiones analizadas de acuerdo con su propósito específico. En el caso de la cultura escolar no se incluyeron concepciones, dado que el objetivo fue captar percepciones situadas del entorno escolar, más que representaciones abstractas sobre la institución. Por el contrario, en el eje de ciudadanía y participación se incorporaron concepciones, valoraciones y experiencias, con el

fin de analizar la articulación entre pensamiento, juicio y práctica en la construcción de la ciudadanía y participación en las y los adolescentes (Kolb, 1984; Dewey, 1938; Bolívar, 2007; Madge, 2016).

### **Participantes**

En el presente estudio participaron 8 adolescentes (4 hombres y 4 mujeres), de 4° grado de secundaria de una institución educativa (IE) pública de Lima Metropolitana. Esta IE está ubicada en un distrito de la zona Lima sur, cuyos habitantes pertenecen en su mayoría a los niveles socioeconómicos C y D (Asociación Peruana de Empresas de Inteligencia de Mercados [APEIM], 2024).

Con respecto a las características sociodemográficas de las y los participantes, sus edades oscilaban entre 14 y 16 años ( $M = 15$ ). Todas y todos reportaron haber nacido en Lima y tener como lengua materna el español. Asimismo, ninguna o ninguno indicó estar trabajando ni haber trabajado previamente. En relación con la composición familiar, la mayoría vivía con su madre, padre, hermanas y/o hermanos; además, algunas y algunos señalaron que convivían también con sus abuelas y abuelos, así como con sus tías y tíos. En relación con las madres de las y los participantes, solo una de ellas es ama de casa, mientras que las demás mantienen trabajos remunerados. Por otra parte, en referencia a los padres, todos trabajan. A continuación, en la Tabla 1, se presentan de manera detallada estas características.

**Tabla 1**

#### *Características sociodemográficas de las y los participantes*

S	E	S	RE	PV	PH	OPP	OPM
Martin	16	M	BR	madre, padre, hermanos	mayor de 5	taxista	Ama de casa
Olivia	15	F	BR	Madre	última de 3	-	trabaja en limpieza
Ana	14	F	AR	madre, padre,	penúltimo de 5	carpintero	docente

				hermanos				
Manuela	15	F	AR	madre, padre, hermanos	del medio de 3	no sabe	trabaja en limpieza	
Daniela	15	F	AR	padre, abuelo	penúltimo de 4	mecánico	docente	
Renato	15	M	AR	madre, padre, hermanos, abuelos, tíos	penúltimo de 4	carpintero	ambulante	
Joaquín	15	M	AR	madre, padre	hijo único	vendedor	enfermera	
Jorge	15	M	BR	madre, padre, hermanos	mayor de 2	electricista	vendedora	

*Nota.* Seudónimo (S), Edad (E), Rendimiento académico (RE), Personas con las que vive (PV), Posición entre hermanos (PH), Ocupación del padre (OPP), Ocupación de la madre (OPM)

Como criterios de inclusión, se consideró la participación de estudiantes de alto y bajo rendimiento, así como de género femenino y masculino. Estos criterios respondieron a la intención de conformar un grupo heterogéneo, reconociendo que las experiencias escolares pueden variar según el género y el desempeño académico (Manassero y Vázquez, 2002). La clasificación del estudiantado se realizó a partir de las calificaciones registradas por la docente hasta ese momento (la investigación se llevó a cabo a mitad del segundo bimestre). Para ello, la coordinadora de 4.º grado de secundaria facilitó una base de datos con las notas del primer bimestre, en la cual las y los estudiantes habían sido organizados de acuerdo con las cuatro categorías del sistema de calificaciones vigente en 2020: AD (Logro destacado), A (Logro esperado), B (En proceso) y C (En inicio) (MINEDU, 2020). Para fines analíticos, se consideró como estudiantes de alto rendimiento (AR) a quienes se ubicaron en las categorías AD y A, y como estudiantes de bajo rendimiento (BR) a quienes pertenecían a la categoría C. La categoría B (intermedia) no fue incluida para reforzar el contraste entre perfiles (muestreo por casos extremos) (Creswell, 2013; Willig, 2013).

Por otro lado, en referencia a los criterios de exclusión, se estableció que no pertenezcan al municipio escolar de su escuela. Adicionalmente, que tengan como mínimo

tres años de permanencia en esta institución. En primer lugar, se contempló que no fueran del municipio para evitar posibles sesgos en la investigación, ya que un mayor conocimiento de sus funciones podría no reflejar el nivel de conocimiento que tiene la mayoría de las y los adolescentes. En segundo lugar, se consideró el tiempo de permanencia, ya que se buscaba que tuviera varias experiencias dentro de la escuela para compartir.

La selección de participantes se realizó mediante un muestreo por conveniencia, entendido como la elección de casos disponibles a los cuales se tiene acceso (Hernández et al., 2017). No obstante, esta se guió por los criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos, con el fin de asegurar que los perfiles fueran pertinentes y coherentes con los objetivos del estudio. En este caso, las y los participantes fueron seleccionados a partir de los contactos proporcionados por la coordinadora de 4.º grado de secundaria de la institución educativa.

En relación con la cantidad de las y los participantes, este se determinó a partir del criterio de saturación, puesto que permitió realizar un corte una vez que se contempló que los nuevos casos no estaban aportando nueva información (Creswell, 2013).

En referencia a los códigos de ética establecidos (American Psychological Association [APA], 2017), como primera instancia se le brindó una carta de respaldo a la institución educativa, mediante la cual se le comunicó sobre los objetivos de la presente investigación y se explicó la confidencialidad de la información brindada por las y los estudiantes, además de especificar que solo sería empleada para fines del presente estudio (ver Anexo A).

En esta línea, haciendo uso de la misma información, se elaboró un consentimiento informado para las madres, padres o tutores, puesto que al ser las y los estudiantes menores de edad, era necesaria la autorización de su apoderada o apoderado (ver Anexo B). Con respecto a las y los adolescentes, antes de llevar a cabo cualquiera de las entrevistas, se buscó su asentimiento, el cual refiere al acuerdo expresado verbalmente por ella o él de participar en la presente investigación (ver Anexo C) (Hernández et al., 2017).

Según lo planteado por Groenewald (2004), desde una perspectiva fenomenológica se requiere que la o el investigador se aproxime al fenómeno con apertura total. Esto implica poner en pausa ideas o juicios previos que puedan distorsionar la forma en que las y los participantes viven y experimentan el fenómeno de estudio. Es decir, la o el investigador no impone su forma de entender el mundo, sino que se esfuerza por comprender el mundo tal como lo experimenta cada participante.

Teniendo en consideración los posibles sesgos personales dentro de mi posición de investigadora, implementé la triangulación teórica. Esta consistió en analizar la información a partir de las concepciones y componentes de la cultura escolar, la ciudadanía y participación ciudadana y la eficacia política interna.

### ***Técnicas de recolección de información***

Para la recolección de la información (edad, género, ocupación de los padres, entre otros) se elaboró una ficha sociodemográfica (ver Anexo E). Adicionalmente, se desarrolló una guía de entrevista de tipo semiestructurada (ver Anexo F), la cual buscó recolectar información en relación con tres ejes de exploración: Esta estuvo organizada en tres secciones temáticas. La primera, referida a cultura escolar, comprendió 13 preguntas orientadas a indagar sobre las valoraciones y las experiencias escolares de las y los estudiantes (por ejemplo: ¿Cómo suelen valorar las y los docentes la opinión de las y los estudiantes?). La segunda, centrada en ciudadanía y participación ciudadana, incluyó 18 preguntas destinadas a explorar las concepciones, valoraciones y experiencias, de las y los participantes en torno a su involucramiento ciudadano (por ejemplo: ¿Qué tipo de acciones imaginas cuando te digo participación ciudadana o ejercer tu ciudadanía?). Finalmente, la tercera sección abordó la eficacia política interna, con un total de 5 preguntas orientadas a recoger su percepción de eficacia política interna (por ejemplo: Si las y los adolescentes quisieran, ¿crees que podrían realizar cambios en la sociedad? ¿Por qué sí o por qué no?). Para la construcción de este instrumento, en los ejes de Cultura escolar y Ciudadanía y Participación ciudadana no solo se adaptaron, sino que también se incorporaron de manera literal algunas preguntas de la guía de entrevista del “Proyecto Ser Adolescente en el Perú”

(Pease et al., 2021, 2022b), debido a la similitud de la temática. En el caso del eje de eficacia política interna, fue necesario construir una nueva guía de preguntas a través de una revisión bibliográfica, ya que se trata de un constructo utilizado principalmente en psicología política, y no estaba contemplado en la guía de 'Ser adolescente en el Perú (Noval y De la Villa, 2019; Sorribas y Brussino, 2017; Tintaya, 2020).

Para la validación del instrumento, se contó con la participación de cuatro expertos en los temas a explorar. Tras recibir su retroalimentación, se realizaron los ajustes sugeridos. Finalmente, una vez concluida la guía, se aplicó un piloto que resultó satisfactorio. Entre las modificaciones realizadas, se reemplazó la palabra *estudiantes* por *adolescentes* en la pregunta “¿Crees que las y los adolescentes deberían participar en la elaboración de las normas?”. Asimismo, la noticia sobre los acontecimientos de la marcha de noviembre fue reformulada para presentarse de manera neutral.

### **Procedimiento**

Como primer paso, se realizó el primer acercamiento con la dirección de la IE, donde se le informó sobre el objetivo de la investigación. Del mismo modo, se programó una segunda reunión, donde se contó con la presencia del director de la IE, así como con uno de las y los docentes de 4° grado de secundaria. En ella, se llevó a cabo una entrevista que permitió recoger las principales características de la escuela y conocer cómo se habían estado llevando a cabo las clases de manera virtual. Asimismo, se brindó información de los criterios de selección de las y los estudiantes. También, se le hizo entrega de una carta de autorización, donde se le explicita la confidencialidad de la información brindada por las y los estudiantes, además de especificar que solo sería empleada para fines del presente estudio (ver Anexo A). Toda la comunicación se llevó a cabo de manera virtual, a través de la plataforma Zoom, debido a las medidas de salubridad establecidas por el Estado frente a la pandemia por COVID-19. Obtenida la autorización correspondiente, se procedió a coordinar, junto con la coordinadora de 4.º grado de secundaria, la selección de las y los estudiantes que participarían en el proceso. Posteriormente, se estableció el primer contacto con aquellas y aquellos estudiantes que expresaron interés en participar en la investigación y

que coincidían con los criterios de selección. También a quienes se les envió el consentimiento informado dirigido a sus cuidadores. Tras la aprobación de los cuidadores, se coordinó el horario y día para la realización de las entrevistas.

Una vez organizada cada entrevista con ayuda de la coordinadora, se proporcionó a las y los estudiantes el enlace de acceso a la plataforma Zoom o, en algunos casos, se realizaron llamadas telefónicas debido a problemas de conectividad. Como ya se mencionó durante todo el proceso se siguieron los protocolos de salubridad establecidos por el contexto de pandemia. Al ingresar a la llamada se explicó a cada participante el objetivo del estudio y se procedió a la lectura del consentimiento informado. Durante la realización de las entrevistas, se respetaron en todo momento el protocolo de contención (ver Anexo D) y el anexo de derivación (ver Anexo D), disponibles para ser utilizados en caso de ser necesario.

Por otro lado, en relación con los criterios de rigor científico, durante el desarrollo de la investigación, se tuvo en cuenta el criterio de transparencia, el cual explicita la importancia de reconocer la propia subjetividad del investigador, así como de reportar de forma honesta todo el proceso realizado durante el estudio (Pistrang y Barker, 2012).

### ***Análisis de la información***

En relación con el análisis de la información, los resultados fueron analizados manualmente a través de Excel. El análisis elegido para esta investigación fue el análisis temático inductivo-deductivo. Con referencia a ello, se considera que este modelo proporciona una descripción más integral de la información recolectada, ya que, si bien se parte desde un enfoque teórico, se mantiene una amplitud para prestar atención a datos que surgen a partir de las entrevistas llevadas a cabo (Braun y Clarke, 2019). De este modo, una vez llevadas a cabo las transcripciones, se inició el proceso de familiarización con toda la información recopilada. Paralelamente a ello, se identificaron ideas relacionadas a los ejes de indagación anteriormente postulados. Luego, se inició el proceso de codificación, mediante el cual se identificaron las categorías más resaltantes. Posteriormente a ello, se

procedió a agrupar las categorías en temas iniciales que permitieran responder a los objetivos de la investigación.

En esta línea, en referencia con la rigurosidad del análisis temático, se tomó en cuenta, como criterio de evaluación de calidad, la coherencia. En este sentido, se buscó que las categorías y temas identificados presentaran concordancia con los objetivos propuestos, así como con el posicionamiento epistemológico y el sustento teórico previamente definido (Pistrang y Barker, 2012).

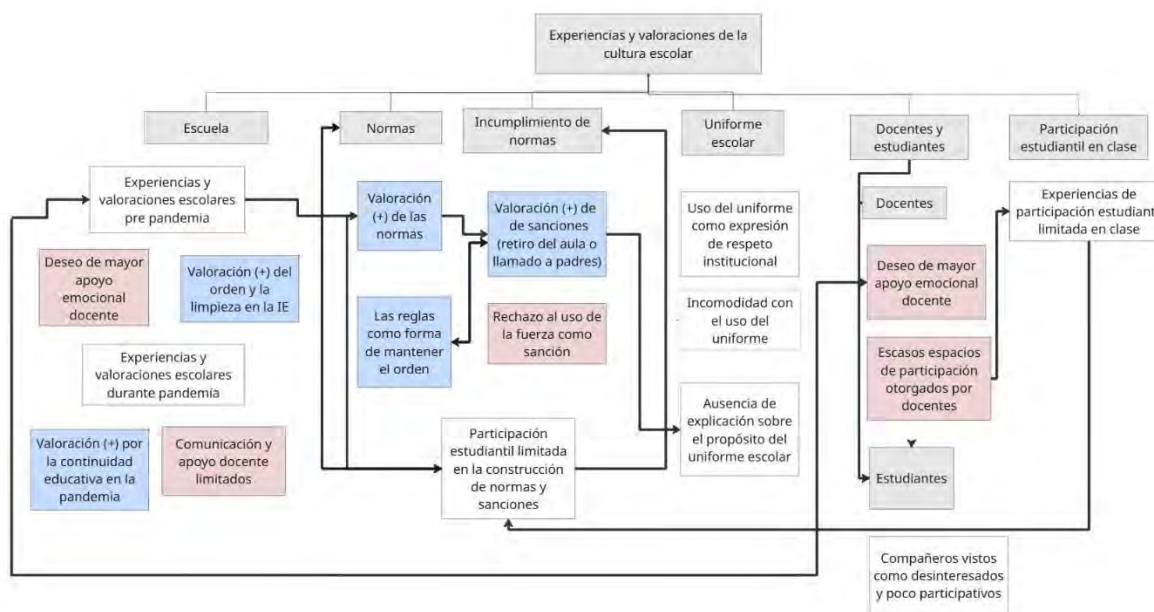
## Resultados y discusión

### Cultura escolar

En este eje se abordan las experiencias y valoraciones escolares de las y los participantes, considerando los distintos ejes de la cultura escolar.

#### Figura 1

*Experiencias y valoraciones escolares sobre la cultura escolar*



*Nota.* El tema y las categorías se representan en gris, y los códigos en blanco, salvo las excepciones: azul para valoraciones positivas y rojo para valoraciones negativas.

## **¿Cuáles son las experiencias y valoraciones escolares de las y los estudiantes?**

En general, las y los estudiantes expresan valoraciones mixtas sobre su experiencia escolar. Reconocen las normas como un elemento que aporta orden, aunque describen las relaciones entre docentes y estudiantes como tensas, además de percibir limitada su participación en la vida escolar. Si bien no todos estos aspectos serán abordados en este apartado, la introducción permite anticipar algunas dimensiones que se desarrollarán más adelante. Asimismo, se incluye la valoración de la virtualidad de las clases como un factor significativo en la construcción de percepciones sobre la escuela, dado el contexto en el que se realizó esta investigación.

### ***Experiencias y valoraciones positivas de la escuela***

Las y los participantes destacan el orden y la limpieza de la escuela, asociados a una estructura clara que genera seguridad. Como comentó un estudiante: “(Esta escuela) se ve más ordenada y todo, en comparación con otros colegios estatales de mi anterior casa. (...) Es un colegio estatal, pero sí está bien ordenado. Diferente. No como el otro” (Martin, BR, 15 años). Este tipo de valoraciones coinciden con lo encontrado por Coelho y Dell’Aglío (2019), quienes señalan que la existencia de reglas claras y expectativas definidas brinda seguridad y confianza, favoreciendo así la satisfacción escolar y el fortalecimiento del vínculo con la institución. En esta línea, Ames y Rojas (2012) muestran que el sentido de pertenencia y la identificación social se relacionan estrechamente con una valoración positiva de la escuela.

Otro aspecto que se destaca de manera positiva es la continuidad de las clases durante la virtualización ocasionada por la pandemia. Cabe señalar que, en este contexto, la valoración positiva pareciera estar vinculada, al menos en parte, con el hecho de que las clases se continuaron dando. Por ejemplo, Martin comenta: “Sí, sí se han adaptado bien porque las clases virtuales comienzan a las 8 de la mañana y a las 7:55 estamos pasando asistencia, todo muy puntual” (BR, 15 años).

Es importante señalar que otras escuelas no pudieron virtualizarse completamente debido a dificultades como el acceso a internet o la disponibilidad de dispositivos

electrónicos (Sotomayor y Zárate, 2025). Estos resultados se alinean con los hallazgos de investigaciones previas (Figueroa, 2023; Ortega et al., 2021) que evidencian las brechas de desigualdad social en estudiantes de escuelas públicas, las cuales se profundizaron durante la pandemia. Aunque la educación virtual fue un reto generalizado, las escuelas públicas enfrentaron mayores dificultades, agravadas por la precariedad económica.

### ***Experiencias y valoraciones negativas de la escuela***

En relación con valoraciones negativas, mencionan que les gustaría que sus docentes mostraran más preocupación por su bienestar, expresan “sentirse poco escuchadas y escuchados”. En su mayoría, son estudiantes de bajo rendimiento quienes comparten esta sensación.

No todos los profesores toman en cuenta lo que a sus estudiantes les pasa, ¿no? (...) Solamente cuando llega el trimestre ponen, ¿no? Ponen tal gente no participó y es lo único que hacen (Olivia, BR, 15 años).

En esta línea, también expresan una sensación de participación limitada. Señalan que ciertos docentes intentan imponer sus ideas y no les permiten expresarse libremente. Este aspecto se abordará con mayor detalle en una sección posterior de este mismo eje “¿Cómo es la participación de las y los estudiantes en clase?”.

Los resultados encontrados guardan relación con hallazgos previos (Pease et al., 2021a, 2021b; Rojas, 2016) en los que se encontró que la buena comunicación y la confianza en el vínculo docente-estudiante era un factor importante para un buen clima escolar. No obstante, en estas investigaciones, al igual que en la presente, se identificó que las y los estudiantes de BR suelen presentar más dificultades para generar un vínculo cercano, pues sus docentes suelen mostrar cierto favoritismo a las y los de AR (Valdés y Ramírez-Casas del Valle, 2021)

Pese a los aspectos positivos que se identificaron en la experiencia escolar durante la pandemia, también emergieron expresiones de insatisfacción. Señalaron una interacción limitada en la comunidad educativa, con escasa comunicación institucional y falta de conexión de algunas y algunos compañeros. Esta situación afectó especialmente a

estudiantes con BR, quienes sentían que aprendían menos y extrañaban la presencialidad. Manuela (BR, 15 años) comentó: “(...) extraño ir al colegio, porque yendo al colegio presencialmente puedo aprender más... ver a mis compañeros y estar así bien”. Estos hallazgos son similares a los de Figueroa (2023), quien advierte que la virtualidad deterioró las relaciones escolares y redujo las oportunidades de interacción.

### **¿Cómo son las normas en la escuela?**

En cuanto a las reglas en la escuela, las y los estudiantes identificaron un total de diez normas que existen en su colegio, siendo “respetar las normas de convivencia” la más mencionada. A esta le siguen: levantar la mano antes de hablar, no enviar stickers o videos al grupo de WhatsApp y estar correctamente uniformadas y uniformados, aunque esta última ya no se continúa realizando debido al contexto de virtualización de las clases.

Los resultados obtenidos guardan consistencia con anteriores (Ames y Rojas, 2012; Figueroa, 2023; Pease et al., 2021b, 2022a; Rojas, 2016), en donde las normas identificadas estaban relacionadas con los valores del respeto y la responsabilidad, así como con conductas esperadas, como asistir con el uniforme completo.

Cabe señalar que las y los estudiantes reportan que, tras la virtualización de la educación, se crearon nuevas reglas, tales como “no enviar stickers” o “no enviar videos a los grupos de WhatsApp”. Más allá de ello, sienten que todo se ha mantenido bastante similar a como era de manera presencial. Así, Juan (BR, 15 años) expresa lo siguiente: “(...) me he dado cuenta de que prácticamente todo es igual, nada más que sería no molestar a tus compañeros con un mensaje virtual y así”.

Resulta importante hacer hincapié en esta situación, ya que, pese a la virtualización de la educación, parece ser que la esencia de la cultura escolar prevalece (Polanco, 2021; Figueroa, 2023).

En relación con las reglas, todas y todos los participantes, sin distinción de género ni de rendimiento académico, valoraron positivamente su existencia. Entre los motivos mencionados destacan que resultan necesarias para la buena convivencia, promueven la

responsabilidad y facilitan el orden en el aula. Sin embargo, en varios casos las respuestas parecían reiterativas o poco elaboradas.

Según diversos estudios (Pease et al., 2021b, 2022a; Rojas, 2016), las y los adolescentes peruanos suelen valorar positivamente las normas, aunque su participación en su elaboración se limita, por lo general, a las reglas de convivencia del aula. En esta investigación se halló algo similar: las y los estudiantes indicaron que participan en la formulación de dichas normas, pero solo en el aula y bajo la moderación del o la docente, mientras que en las normas generales del colegio no tienen tanta participación. Como señaló Joaquín (BR, 15 años): “Mmm, sí, en el aula nomás. En las reglas generales no. Los profesores mismos son los que crean las normas de todo el colegio (...) Entonces, solo lo organizan los profesores y los directores”.

#### **¿Qué consecuencias tiene el incumplimiento de las normas?**

En lo que refiere a las consecuencias por el incumplimiento de normas, entre las más mencionadas se encuentran: llamar a los padres, sacar al estudiante del salón, sacarlo del grupo de WhatsApp y poner una anotación en la agenda. En este sentido, al igual que con las reglas, se evidencia que, si bien la educación virtual ha modificado algunas de las formas en las que se les sanciona, la esencia permanece siendo la misma; es decir, que, si anteriormente se le expulsaba a un estudiante del salón por desobedecer, ahora se les expulsa del grupo de WhatsApp.

Con respecto al sentido que le otorgan, las ven como una forma de aprendizaje, a corto y largo plazo, sobre la responsabilidad y el respeto. Así, Paola (AR, 15 años) señala: “Que están bien, ya que ven que los que están mal, entonces, van a hablar con ellos para que el mayor pueda hablar contigo y resolverlo”.

Se evidencia que, independientemente del género o del rendimiento, existe una mayor aceptación hacia ciertos tipos de consecuencias, como llamar a los padres o retirar a las y los estudiantes del aula. En otros estudios (Pease et al., 2021b, 2022b) se ha

encontrado que este tipo de sanciones son entendidas como formas de aprendizaje sobre el respeto y la responsabilidad.

Por otro lado, las y los estudiantes expresan su desaprobación frente al uso de la fuerza como método disciplinario y, en cambio, consideran que el diálogo es la mejor solución. Martín (BR, 16 años) comenta: “Mmm, llamando a sus padres porque así el alumno entiende. No es necesario llegar a los golpes”. Asimismo, consideran importante que se les consulte sobre las razones de su comportamiento, como señala Ana (AR, 14 años): “Pues yo creo que los mismos profesores deberían llamar a los estudiantes y primero explicarles por qué para preguntarles por qué no entran y (...) eso es lo que deberían hacer porque no hay otro tipo de castigo”.

Este hallazgo resulta interesante al compararlo con estudios de años anteriores, como el de Rojas (2016), quien, a partir de datos recogidos a mediados de 2007, encontró que prácticas como el uso de apodos, insultos, burlas e incluso el uso de la fuerza estaban más normalizadas en la práctica docente en ese tiempo, siendo varios estudiantes víctimas de estos abusos. No obstante, investigaciones más recientes (Esteller-Cano et al., 2021; Pease et al., 2021a) evidencian un cambio en la percepción tanto de docentes como de estudiantes respecto a qué castigos son considerados aceptables y cuáles no, siendo el uso de la fuerza uno de los que actualmente es rechazado.

En este sentido, si bien se observa una evolución en algunas valoraciones sobre los castigos, todavía persiste una aceptación positiva hacia ciertas prácticas sancionadoras como el sacar al estudiante del aula si no hace caso. Así, una estudiante relata su experiencia:

Me botaron del salón por estar pidiendo a mi compañera que me prestara un lápiz (...) el punto es que mi profesor me llegó a sacar del salón y me puse muy mal. Luego me dijo que me vaya con la directora y me puse a llorar. Regresé al salón llorando (...) En el momento me sentí mal, muy mal. Me enojé con el profesor, pero

luego comprendí que estaba mal lo que yo hice porque le falté el respeto al no prestarle atención a la clase (Manuela, AR, 15 años).

Según Rojas (2011), en la práctica docente peruana parecería haberse interiorizado la idea de una “buena clase” como aquella en la que las y los estudiantes permanecen en silencio, atentos y bajo control. Este enfoque, de carácter principalmente transmisionista, podría limitar la participación estudiantil únicamente al cumplimiento de reglas establecidas por las personas adultas (Pease et al., 2021b, 2022a) y, en algunos casos, derivar en sanciones injustificadas cuando no las cumplen. Ello podría dejar de lado características propias del desarrollo adolescente, como la dificultad para mantener la atención continua o la necesidad de interacción social (Steinberg, 2017).

### **¿Qué experiencias y opiniones expresan sobre el uso del uniforme escolar?**

En cuanto al uniforme escolar, la mayoría de las y los participantes consideran que su uso es una forma de mostrar respeto hacia su institución. También lo vinculan a la buena imagen que le otorga a la escuela y que permite que las personas identifiquen quiénes estudian en cada institución. Estos resultados son consistentes con lo encontrado por otras y otros autores (Pease et al., 2021b; Vázquez-Parra y Coss, 2022) en donde el uso del uniforme está también asociado a la identificación con su institución educativa y a la buena imagen del colegio.

En cuanto a su valoración, se registran dos tipos: una ambivalente y una totalmente negativa. En relación con la ambivalente, pese a que comentan la importancia de su uso (muestra de respeto y orden), también expresan la incomodidad que les genera utilizarlo. Con relación a ello, a diferencia de otros hallazgos (Pease et al., 2021a, 2021b; Cohen y Spector, 2016), no se encontraron diferencias por género, ya que tanto hombres como mujeres expresaron molestia hacia su uso. Por un lado, Manuela (AR, 15 años) comenta que prefiere usar el buzo escolar, pero que no está permitido: “(...) hay veces en los que los profesores decían que no tocaba educación física, así que no tenía que ir con buzo y tenía que ir con falda. Lo que me molestó, porque también hacía mucho frío, no comprendían

eso". Por el otro lado, Martin menciona: "Bueno, o sea porque en plan que, cuando hacía calor y estar con camisa y pantalón de vestir como que no va (Martin, BR, 16 años). Con respecto a lo previamente mencionado, es importante mencionar que el MINEDU dictaminó en el 2020 el uso del uniforme como opcional (MINEDU, 2020). No obstante, pareciera ser que ello no se cumple en las escuelas.

Con respecto a la valoración negativa, hay estudiantes que expresan su total disconformidad con el mismo, en tanto no entienden el porqué de su utilidad.

Yo no le veo necesidad al uniforme porque mmm (...) no me parece necesario porque, este, estar así todo el día porque este (...) no me sirve de nada. En las calles no me identifican en el colegio donde estoy. Y me parecería necesario el uniforme en excursión, este, en paseos escolares como ir al museo o a cualquier parque (Pablo, BR, 15 años).

Sobre el propósito del uniforme comentan que nunca se les ha explicado ello y que ellas y ellos mismos han sacado sus propias conclusiones. Esto se replica en los hallazgos de otros estudios (Pease et al., 2021b; Valencia-Aguirre et al., 2018), lo que da cuenta de cómo la cultura escolar mantiene reglas impuestas por las y los adultos de la escuela, en la que no solo la opinión de las y los estudiantes no es considerada, sino que tampoco se les brinda explicaciones del porqué de la implementación de estas. Este tipo de cultura escolar se enmarca en una lógica autoritaria, en donde la participación de las y los adolescentes es pasiva, ya que el adulto define las normas y distribuye las posibilidades de intervención (Trilla y Novella, 2001).

Finalmente, en el contexto de pandemia, las y los estudiantes, al no tener que usar el uniforme escolar han cuestionado aún más su uso. Así, Martin (BR, 16 años) sostiene que ahora se siente más liberado. "Bueno, más liberado, ¿no? Porque en plan de que te levantabas en la mañana y tenías que planchar tu camisa y tu pantalón. Y todo eso, pero ahora ya no". Solo uno de los estudiantes, Renato (AR, 15 años), comenta que actualmente se siente raro al no utilizar el uniforme y que sí lo extraña. "(...) Y al no usarlo, eh, no sé, a veces me siento incómodo porque solo. No me acuerdo de cómo me veía con el uniforme".

Esto último podría deberse a la sensación de nostalgia, ya que la virtualización de las clases ha alejado a las y los estudiantes de sus centros educativos, así como de sus compañeras y compañeros (Ortega et al., 2021).

### **¿Cuáles son sus experiencias y valoraciones hacia sus docentes y pares?**

#### ***Docentes***

En cuanto a la relación con sus profesores, reportan valoraciones mixtas. Por un lado, mencionan experiencias positivas en las que sus docentes han promovido la participación en clase, lo que les hace sentir valoradas y valorados. Resaltan, por ejemplo, situaciones en las que recibieron apoyo amable al expresar dudas, especialmente por parte de su docente de Ciencias Sociales: "Sí, nuestro profesor es muy bueno y o sea, nos deja hablar a nosotros y también cuando participamos habla de lo que estamos diciendo" (Ana, AR, 14 años).

Sin embargo, también se identifican valoraciones negativas vinculadas a actitudes de docentes que, según las y los estudiantes, tienden a imponer sus ideas. Además, manifiestan que, en contextos donde un estudiante se encuentra triste o retraído, el personal docente no suele acercarse para ofrecer apoyo emocional:

Porque yo creo que como profesores no tienen la capacidad de acercarse. Por ejemplo, de acercarse a su alumno y preguntarle, porque yo en muchas ocasiones he visto que unos compañeros iban a la escuela todos deprimidos. A veces no participaban, no hablaban. Entonces, los profesores veían eso y no se acercaban ni les preguntaban qué les pasó ni nada. Dan su clase, termina y se van (Olivia, BR, 15 años).

Estos hallazgos refuerzan puntos previamente mencionados, como la importancia del acompañamiento emocional y la necesidad de que las y los estudiantes cuenten con espacios donde puedan expresarse libremente. Estos aspectos son especialmente valorados por quienes presentan un rendimiento más bajo. Según Nieba y Guzmán (2010),

existe una relación entre el rendimiento y la percepción de pertenencia a la comunidad educativa, siendo beneficioso para el desempeño mantener una buena relación con las y los docentes. No obstante, estudios como el de Valdés y Ramírez-Casas del Valle (2021) han identificado que, en ocasiones, el trato docente varía en función de este, mostrando cierto favoritismo hacia estudiantes de AR. Así, esta diferencia en el trato podría explicar por qué son, precisamente, las y los estudiantes con menor rendimiento quienes demandan un mayor acompañamiento y adoptan una postura más crítica frente a las actitudes de sus docentes.

En cuanto al rol que debería desempeñar el docente, las y los estudiantes construyen su ideal en contraste con experiencias negativas vividas. A partir de situaciones en las que se sintieron ignoradas e ignorados o poco comprendidas o comprendidos, elaboran una noción del "buen docente" como aquel que muestra empatía, resuelve dudas con paciencia y se interesa genuinamente por el bienestar emocional del estudiantado. Consideran inapropiado que se les grite o sancione sin comprender las razones detrás de ciertas conductas, especialmente cuando podrían estar atravesando dificultades personales que afectan su rendimiento académico. Una estudiante expresa esta preocupación al relatar que algunos profesores regañan a quienes no se conectan a clases virtuales, sin indagar en los motivos: "Eh porque no todos los profesores toman en cuenta lo que a sus estudiantes les pasa, ¿no? Por ejemplo, si veo que un alumno no entra, llamo y pregunto por qué. De repente tiene problemas. Algún familiar está mal" (Olivia, BR, 15 años).

### ***Estudiantes***

Con respecto a qué opinan sobre la participación de sus compañeras y compañeros en clase, hubo quienes expresan molestia, siendo predominante en estudiantes de AR, ya que consideran que no intervienen lo suficiente en las actividades, son desobedientes y no entran temprano a las clases. Así, Paola (AR, 15 años) comenta lo siguiente: "Porque se les olvida y siempre llegan tarde a la hora de clase y en las primeras horas casi nadie, son solo cinco o cuatro por ahí alumnos que dicen presente y le toman asistencia a los que están

ahí". De igual manera, Rodrigo (AR, 15 años) comenta que es difícil organizarse porque sus compañeros no se toman en serio las cosas:

(...) Primero, no creo que haya un orden, no habría un orden de qué cosas se van a plantear, de qué cosas creen que sí y qué cosas no. Más que todo que los alumnos no lo tomen en serio, ¿no? Por eso no se puede hacer, desde mi parecer.

Diversos estudios señalan (Pease et al., 2021a, 2021b), que las y los estudiantes especialmente los AR, suelen tener una valoración negativa de sus pares. En el estudio de Ames y Rojas (2012), se encontró que el favoritismo de docentes hacia estudiantes de AR genera tensiones dentro del grupo, ya que los "favoritos" suelen despertar antipatía. Sin embargo, en este caso ocurre lo contrario: son las y los de AR quienes se muestran más críticos respecto a sus pares a quienes describen como poco responsables. Aunque algunas y algunos estudiantes de BR comparten estas percepciones "no todos llegan puntuales, no todos cumplen con sus actividades" (Jorge, BR, 15 años), es en el grupo de AR en quienes se evidencia una tendencia más marcada.

Ante ello se considera que las percepciones por parte de estudiantes de AR hacia sus compañeras y compañeros puede haberse intensificado en el contexto de pandemia, periodo caracterizado por un aumento de problemas emocionales, de atención y conducta en adolescentes (Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria, 2021). La baja participación y la frecuente desconexión de estudiantes durante las clases virtuales habrían reforzado la percepción de escaso compromiso por parte de sus pares, en particular de los de bajo rendimiento.

### **¿Cómo es la participación de las y los estudiantes en clase?**

Cuando se les consultó sobre cómo entienden la participación en clase y si podían brindar un ejemplo, independientemente del género o su rendimiento, todas y todos concordaron que la principal manera de participar es, según sus propias palabras: "levantar la mano y dar tu opinión". Con respecto a ello, resaltan que sus docentes valoran positivamente este tipo de participación, puesto que es una manera de demostrar su interés por su clase. No obstante, recalcan que para intervenir es importante primero pedir la

palabra y que, si no lo hacen, su opinión no es considerada. Como se ha venido comentando en otras secciones anteriores del estudio, este tipo de participación deja en las y los participantes una sensación de participación limitada, pues no todas y todos sus docentes están abiertas y abiertos al diálogo. Así, Joaquín, AR, 15 años, menciona: “Si no está de acuerdo el profesor sigue con su mismo (...) con lo que él piensa, ¿no? O vuelve a insistir, ¿no? ¿Cómo decir? Este (...) lo, lo toma en cuenta tu respuesta. No le gusta y bueno, ¿no?”. Un caso similar es el que comenta Jorge, BR, 15 años:

Mmm (...) ¿Si un estudiante habla sin haber pedido antes la palabra? Supongo que lo que pasa es que el profesor le dice que, por ejemplo, de que un estudiante tiene que alzar la mano para que el profesor lo tome en cuenta, para que por fin pueda dar su comentario.

Ahora bien, estos hallazgos coinciden con otros (Pease et al., 2022b; Ochoa, 2020) en donde se encontró que la principal forma de participación es aquella en la que el docente está al frente, mientras sus estudiantes levantan la mano en espera de que les cedan la palabra. A este tipo de participación, Trilla y Novella (2001) la llaman “participación simple”, ya que quien organiza y distribuye las posibilidades de participación es el adulto. Aunque pedir la palabra suele considerarse útil para mantener el orden en el aula, a menudo es la única forma de participación que experimentan las y los estudiantes. Como señala Apple y Beane (1995), esta práctica reproduce relaciones de poder que condicionan la participación a la aprobación del docente, limitando así la expresión auténtica y diversa de las y los estudiantes, como muestra el caso de Joaquín.

Algunas investigaciones en el campo señalan que existen alternativas capaces de generar experiencias de participación más horizontales y auténticas. Metodologías como la moderación a cargo de estudiantes de manera rotativa, los debates en pequeños grupos, los círculos de diálogo, el aprendizaje basado en proyectos o problemas (ABP), el trabajo cooperativo y la exposición de resultados entre pares, favorecen que los propios estudiantes asuman roles de conducción, deliberación y toma de decisiones (Johnson y Johnson, 2009;

Kemmis et al., 2014). Estas dinámicas no solo diversifican las oportunidades de intervenir, sino que también promueven el aprendizaje colaborativo y la corresponsabilidad en el aula.

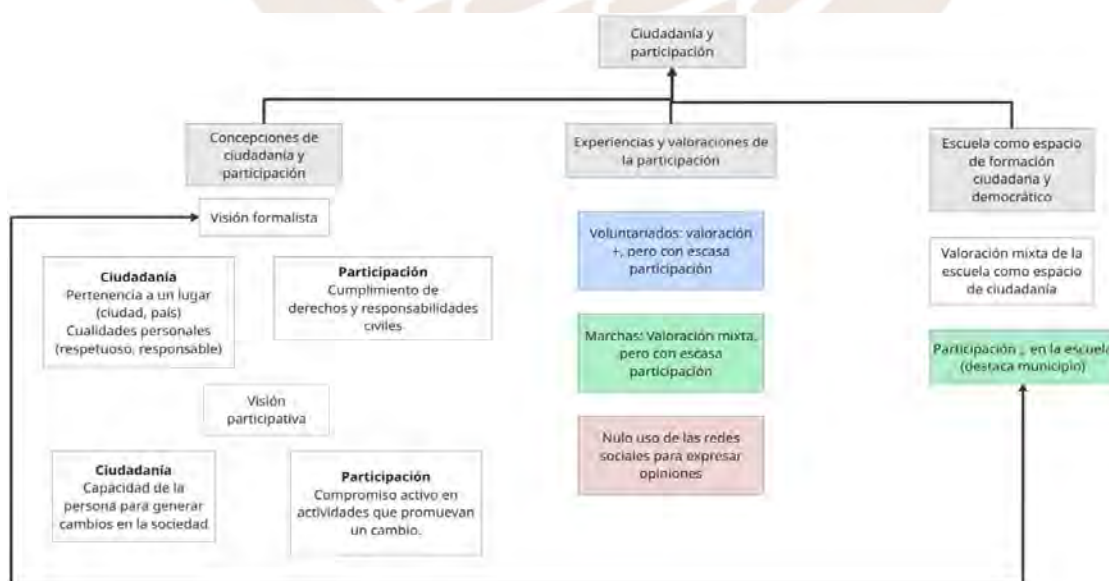
Cuando la participación se limita al modelo adultocéntrico, el sentido de eficacia para realizar cambios dentro de la escuela podría verse debilitado, en la medida en que se transmite la idea de que solo es posible intervenir si alguien más lo autoriza. Ello puede tener implicancias en el desarrollo de su ciudadanía y en la manera en que conciben la participación ciudadana, dado que la experiencia de participación escolar constituye un espacio clave para fortalecer la percepción de agencia y capacidad de incidencia (Barcos et al., 2017). Incluso en contextos de educación virtual, se ha evidenciado que esta configuración de la cultura escolar tiende a mantenerse (Figueroa, 2023).

## Ciudadanía y participación ciudadana

Esta sección recoge sus concepciones sobre ciudadanía y participación ciudadana. Sus experiencias de participación dentro y fuera de la escuela. Asimismo, aborda las valoraciones que otorgan a dichas formas de participación y el sentido que atribuyen a la escuela como espacio de formación ciudadana.

### Figura 2

*Codificación sobre el eje de Ciudadanía y Participación ciudadana*



*Nota.* El tema y las categorías se representan en gris, y los códigos en blanco, salvo las excepciones: azul para valoraciones positivas, rojo para valoraciones negativas y verde para valoraciones ambivalentes. Elaboración propia.

### **¿Cuáles son sus concepciones de ciudadanía y participación ciudadana?**

De acuerdo con McLaughlin (1992), la visión formalista de la ciudadanía se basa en la relación entre el individuo y el Estado-nación, y se sustenta en el cumplimiento de derechos y deberes civiles. Esta concepción se refleja en las respuestas de las y los participantes, quienes la asocian, por un lado, con la pertenencia a un lugar (ciudad, comunidad o país): “Un hombre que vive en la ciudad, que trabaja acá, vive acá.” (Martin, BR, 16 años); y, por otro, con cualidades personales, como el respeto o el trabajo: “Pues trabajador, ¿no?” (Olivia, BR, 15 años). No obstante, también se identifican casos, en donde emerge una visión más participativa (Olvera, 2019) que entiende la ciudadanía como la capacidad de generar cambios en la comunidad: “Cuando los ciudadanos se juntan y hablan sobre un problema en común para solucionarlo” (Renato, AR, 15 años).

En cuanto a la participación ciudadana, mencionan dos concepciones. Por un lado, la entienden desde aspectos formales; es decir desde el ejercicio de deberes y derechos; principalmente vinculados a la elección de representantes. Martin (BR, 16 años) comenta lo siguiente: “Un ejemplo de participación ciudadana es cuando el ciudadano participa para elegir a un representante de su distrito”. Por otro lado, presentan una visión centrada en contribuir a la comunidad, ya sea realizando tareas en favor de ella o de resolver los problemas que allí acontecen: “Cuando los ciudadanos se juntan y hablan de un problema en común que tienen para poder solucionarlo y ahí participan para poder ayudar a ese problema” (Ana, AR, 14 años). En líneas generales, las respuestas evidencian una comprensión limitada de los conceptos, con definiciones mayormente superficiales. Incluso, una participante reconoció no tener claridad sobre el término: “Eh, pues ¿participación ciudadana? No, nada” (Olivia, BR, 15 años).

Las concepciones de ciudadanía y participación expresadas reflejan lo señalado por autores que abordan este tema (Kerr, 1999; Delfino y Zubieta, 2010): quienes entienden la ciudadanía desde una visión formalista también comprenden la participación en el mismo sentido, mientras que quienes adoptan una visión participativa ve la participación como una herramienta para la transformación social (véase la Tabla 2).

**Tabla 2**

*Concepciones de las y los participantes acerca de la ciudadanía y la participación ciudadana*

Enfoque	Concepción de ciudadanía	Concepción de participación
Visión formalista	Se entiende como la pertenencia a un lugar. La posesión de cualidades. El cumplimiento de derechos y deberes.	Se limita a la participación electoral y partidaria, como el ejercicio del voto.
Visión participativa	Es vista como un proceso dinámico que implica un rol activo en la comunidad, donde las personas ejercen acciones para construir una cultura democrática.	Toda acción con la intencionalidad de visibilizar un posicionamiento de valores dentro del espacio público para la transformación social.

*Nota.* Integración de las concepciones expresadas por las y los participantes y de las definiciones teóricas de McLaughlin (1992), Kerr (1999), Delfino y Zubieta (2010), Olvera (2019) y van Deth et al. (2011).

Se encuentran algunas diferencias por rendimiento académico, siendo las y los estudiantes de AR quienes se encuentran más familiarizadas y familiarizados con los conceptos de ciudadanía y participación. Aunque, la mayor diferencia se encuentra dentro del mismo grupo de AR, ya que mientras que los hombres entienden más la participación desde el voto: “el voto porque todos tenemos derecho a votar” (Renato, AR, 15 años); las mujeres lo hacen desde la participación en la misma comunidad: " (...) Mmmm. Cuando los ciudadanos se juntan y hablan sobre un problema en común que tienen para poder

solucionarlo y ahí participan para poder ayudar a ese problema (Ana, AR, 15 años). Y específicamente sobre las y los adolescentes, la misma participante, menciona " Sí (...) Que ellos también pueden participar en la comunidad y pueden dar su aporte también (...) Mmm (...) Dando ideas a las personas mayores para dar soluciones a los problemas y sí eso."

Estudios previos sobre adolescentes y participación (Cuello, 2018) respaldan esta tendencia. Aunque las diferencias de género pueden variar según el contexto, existe cierta consistencia en que los varones participan más en procesos políticos institucionales, mientras que las mujeres se inclinan hacia actividades orientadas a la comunidad. Estas diferencias podrían estar condicionadas por roles de género históricamente asignados, que han influido en las expectativas y oportunidades de participación, orientando a las mujeres hacia el rol de cuidadoras.

Los resultados sobre ciudadanía y participación ciudadana concuerdan con lo señalado en estudios previos (García, 2018; Pease et al., 2022b). Estos muestran que, la o el adolescente al entender la ciudadanía sólo como la condición de pertenencia, tienden a percibirse con menor capacidad para actuar como agentes de cambio. Del mismo modo, asociarla exclusivamente a actos formales como el voto les genera sensación de "participación en pausa" que se prolonga hasta alcanzar la mayoría de edad (Stojnic, 2020; Pease et al., 2021b). En contraste con el estudio de Pease et al. (2021b), en esta investigación ninguna de las participantes ni ninguno de los participantes mencionó tener un DNI azul como requisito para ser considerado o considerada ciudadano o ciudadana adolescente. Sin embargo, al preguntarles directamente, sus respuestas fueron ambiguas: si bien reconocen ser ciudadanos por vivir en la ciudad, desconocen vías concretas de participación. Por ello, fue necesario realizar repreguntas sobre cómo ayudaban a su comunidad para que finalmente pudieran relacionar esas acciones con ejemplos concretos de participación. Esto sugiere que, aunque las y los adolescentes realizan actividades comunitarias, no siempre reconocen esas acciones como formas de participación ciudadana, tal y como lo detallan otros estudios (García, 2018, MINEDU, 2019; Pease et al., 2022b).

Cabe señalar que este tipo de actividades suele estar condicionado por el apoyo que pueden brindar las y los adultos, quienes en muchos casos son quienes toman las decisiones. Así lo refleja el testimonio de una estudiante: "(...) Que ellos también pueden participar en la comunidad y pueden dar su aporte también (...) Mmm (...) Dando ideas a las personas mayores para dar soluciones a los problemas y sí eso" (Ana, AR, 14 años).

En este sentido, podría plantearse que el contexto (familia, escuela) contribuye a reforzar la percepción de que las y los adolescentes aún no están en condiciones de tomar decisiones por sí mismos. Tal como lo expresa otro participante: "Porque todavía no tienen una noción bien planteada de la política, ¿no? Y pueden dejarse manipular fácilmente por personas que quieren entrar al poder y se aprovechan de la falta de conocimiento político de las y los adolescentes, ¿no?" (Joaquín, AR, 15 años). Estas ideas parecen influir en la manera en que las y los adolescentes conciben su capacidad de participación y, aunque no se trata de un pensamiento compartido por todas y todos, algunos terminan incorporando estos argumentos en su propio discurso.

De acuerdo con Tintaya (2020), el sentido de eficacia política interna; es decir, la percepción de la propia capacidad para discutir o intervenir en aspectos sociales y políticos, se va conformando a partir de las interacciones con el entorno. Desde esta perspectiva, si una persona percibe limitaciones para ejercer cambios, es posible que su sentido de eficacia se vea debilitado y, con ello, también su interés por involucrarse en estos asuntos. Esta cuestión se desarrollará más adelante, ya que los resultados sugieren que las y los participantes de este estudio no siempre cuentan con un entorno que promueva activamente su involucramiento y que, en consecuencia, sus experiencias de participación tienden a ser escasas.

### **¿Cómo participan las y los adolescentes?**

Como ya se mencionó anteriormente para explorar más sobre las formas de participación que conocían o habían experimentado las y los participantes, se les hicieron

algunas preguntas y repreguntas sobre su asistencia a marchas, si habían formado parte alguna vez de algún voluntariado o si empleaban las redes sociales para expresarse sobre asuntos sociales y/o políticos. Se eligió preguntar sobre estas formas de participación, ya que tras una revisión bibliográfica (Pease et al., 2022b; Tintaya, 2020) se encontró que estas suelen ser las más populares entre adolescentes.

*Respecto a su participación en manifestaciones*, se recogieron experiencias y valoraciones variadas por parte de las y los estudiantes. Algunas fueron positivas, otras ambivalentes y un grupo las consideró de manera negativa. En el caso de la valoración positiva, algunas y algunos mencionan haber asistido al menos una marcha, siendo la temática del cuidado ambiental la más comentada, le siguen las marchas de noviembre de 2020<sup>1</sup> y la movilización provida.

Estudios han señalado que tanto el interés como la existencia de contextos que generen oportunidades de participación pueden favorecer la implicación en estos espacios (Tintaya, 2020). En el caso del cuidado del medio ambiente, esta temática parece despertar preocupación entre varias y varios estudiantes, lo que podría estar relacionado con las actividades que su institución educativa organiza anualmente en torno a esta problemática. Daniela (AR, 15 años) lo describe de la siguiente manera: “Como cuando hacen sus marchas sobre cuidar el medio ambiente o que no tiren basura en la recta de la localidad (...) Sí, en el colegio hacían eso porque mayormente había varias personas que por ahí botaban”.

De igual modo, las manifestaciones de noviembre de 2020 generaron gran interés en la sociedad peruana debido a su magnitud y relevancia política, lo cual podría explicar por qué algunas y algunos estudiantes mencionaron haber asistido o valorarlas como significativas. Por ejemplo, Olivia (BR, 15 años) señaló: “Fui con mi compañero y mi primo.

---

<sup>1</sup>Las manifestaciones de noviembre de 2020 en Perú fueron una serie de manifestaciones ciudadanas que se desencadenaron tras la vacancia del entonces presidente Martín Vizcarra por parte del Congreso. La ciudadanía percibió esta decisión como ilegítima, lo que generó protestas masivas a nivel nacional (Acurio, 2025).

Fue sobre Merino que querían vacar al presidente y todo eso (...). Otras y otros relataron que, aunque tuvieron intención de asistir, no lo hicieron por diferentes motivos, como la falta de compañía, la distancia o la prohibición familiar: “No me iban a dejar, aunque quisiera” (Manuela, 15 años, AR).

Cabe señalar que, más allá del acontecimiento de noviembre, algunas y algunos estudiantes expresaron que consideran legítimo que la ciudadanía manifieste su inconformidad frente a decisiones estatales: “Pues yo creo que está bien porque están dando la cara por nuestro país, ¿no? Por lo que hacen los corruptos y todo eso” (Olivia, BR, 15 años).

En este contexto, los relatos sugieren que la ausencia de espacios adecuados para informarse y dialogar sobre asuntos públicos podría asociarse con expresiones más limitadas de eficacia política (por ejemplo, dudas sobre la propia capacidad para incidir o la decisión de no asistir sin redes de apoyo), mientras que las oportunidades escolares de deliberación y acción parecen estar vinculadas con una mayor percepción de agencia. No obstante, estos hallazgos no permiten establecer conclusiones definitivas, dado que corresponden a experiencias particulares y situadas de las y los participantes en este estudio.

Por otro lado, las posturas ambivalentes se relacionan con una disposición a participar solo en determinadas manifestaciones, generalmente aquellas cuya temática se percibe como directamente relevante. Esta forma de involucramiento selectivo se alinea con lo que Berry y Gersen (2010) denominan participación selectiva, en la que los ciudadanos se implican únicamente cuando los temas los afectan de manera personal o directa. Este tipo de involucramiento no responde únicamente a un tema de interés, sino también al acceso desigual de recursos como el dinero, el tiempo o conocimientos ciudadanos. En el caso de las y los participantes de este estudio, este tipo de participación podría deberse a condiciones estructurales que limitan sus posibilidades de incidencia.

Con respecto a la negativa, un motivo se debe a que las consideran violentas e innecesarias. Por ejemplo, Joaquín declara (AR, 15 años):

Y esas marchas a veces las hacen por las puras y ocasionan problemas a veces a las personas que se trasladan en vehículos, ¿no? Hay veces que ocasionan tráfico y desorden, ¿no? Y es un problema más. Si no es algo importante, yo creo que, en mi opinión, no vale.

Según Saldaña y Portocarrero (2017) y Rottenbacher y Schmitz (2013), la criminalización de la protesta es un fenómeno social presente en numerosos países, donde ciertos grupos buscan deslegitimar a los manifestantes acusándolos de ser delincuentes. Estos discursos, al difundirse de manera masiva, impactan las formas de participación social y contribuyen a consolidar una visión negativa hacia estas prácticas. Como consecuencia, muchas personas optan por no involucrarse en ellas, una percepción que también parece reflejarse en el discurso de algunos adolescentes del presente estudio.

El segundo factor se relaciona con la percepción que tienen sobre sus pares. Hay quienes consideran que sus compañeras y compañeros no muestran interés en estos temas. Así lo señala Renato ante la pregunta de por qué no habla con ellas y ellos sobre política. “La razón en específica no sé, pero supongo que es porque simplemente están mucho en redes sociales y si ven algo sobre política, este, lo pasan. No les interesa y le dan next. Lo pasan.” (AR, 15 años). Como señalan otras investigaciones (Steinberg, 2017; Pease et al., 2022b), persiste una visión social negativa sobre la adolescencia, asociada a la falta de responsabilidad y bajo interés político.

*Con respecto a los voluntariados*, mencionan haber estado involucrados en este tipo de actividades. Un estudiante expresa que su experiencia en el coro de la iglesia fue positiva, ya que prefería estar allí en lugar de unirse a una pandilla:

Eh, sí, justo en la iglesia estaba ayudando (...) En la iglesia, yo sé tocar el instrumento de la batería y también hay otros jóvenes que quieren aprender (...) Sí,

también ayudo cuando hacen actividades y todo eso (...) Eh, llevarnos bien todos, ¿no? En vez de estar en la pandilla y esas cosas. Estoy ahí tocando un instrumento (Martin, BR, 16 años).

Así, al igual que en el estudio de Pease et al. (2022b), las y los estudiantes suelen ver las actividades organizadas por la iglesia como oportunidades de voluntariados, aunque teóricamente no lo sean. Estos, según las y los autores, son vistos como una manera de alejarse del “mal camino” como la delincuencia. El hecho de que lo piensen como espacios de participación podría estar relacionado con que, en muchos casos, son los únicos espacios con los que cuentan.

La otra participante, que también ha participado en voluntariados, comentó sobre su experiencia en una organización enfocada en el cuidado del medio ambiente, describiéndola como gratificante:

Pues conocí mucha gente nueva y con más ideas de las que yo tenía y hacíamos como que algunas veces limpiamos una canchita. Limpiamos y estábamos ahí hablando. También cuando nos daban las clases, daban muchos aportes y como que me sorprendía (Ana, AR, 14 años).

Es importante destacar que esta misma participante mencionó que uno de los temas sociales que más le preocupa es el cuidado del medio ambiente. Su testimonio da cuenta de cómo ciertos espacios de participación pueden entrelazarse con intereses personales, favoreciendo que estos se expresen con mayor claridad. Más que un patrón general, podría tratarse de un indicio que aporta al análisis y que puede servir como punto de partida para seguir indagando en la relación entre oportunidades de participación y las preocupaciones sociales que las y los estudiantes priorizan.

Como ya se señaló previamente, la mayoría de participantes no cuentan con espacios de participación dentro de sus comunidades (Pease et al., 2022b). Este hallazgo se reafirma con lo encontrado en el presente estudio. Por ejemplo, Renato, comenta:

Mayormente, los veo participar en, en dar su opinión. Esto lo veo en la escuela. No he visto adolescentes participar en la comunidad. (...) Sí, considero que deberían

participar porque todas las ideas son, son buenas. Todas las ideas se deben de tomar en cuenta. Así sean niños, adolescentes o adultos pueden ayudar a la comunidad (AR, 15 años).

Aunque la literatura generalmente señala altos niveles de participación adolescente en voluntariados (Morduchowicz, 2022), esta tendencia no se refleja en el Perú, ya que el contexto social y cultural del país difiere significativamente de aquellos donde se realizan estos estudios. Según Pease et al. (2022b), esta brecha es aún más pronunciada en poblaciones en situación de vulnerabilidad, donde las barreras estructurales dificultan aún más el acceso a espacios de participación.

Con respecto al *uso de las redes sociales como espacio de expresión social y política*, en contraste con lo señalado por la bibliografía (Benavente et al., 2023), las y los participantes de este estudio afirmaron no usarlas con frecuencia para estos fines. La razón principal es que no emplean las redes sociales de manera regular. Aunque algunas y algunos comparten temas relacionados con la violencia de género o las situaciones sociopolíticas del país, como las elecciones, su uso sigue siendo limitado para expresar opiniones políticas o sociales.

Lo encontrado en este estudio dialoga con lo señalado por Tintaya (2020), quien desde un enfoque cuantitativo identificó que el uso de redes sociales para expresar ideas puede estar relacionado con mayores niveles de interés sobre ciertos temas. En contraste, en este trabajo cualitativo los relatos permiten observar que, en contextos donde el ambiente social y político no se percibe como suficientemente desarrollado, algunas y algunos adolescentes podrían mostrarse menos inclinados a involucrarse en asuntos sociales y políticos.

En la escuela cuentan espacios limitados para poder conversar sobre eventos sociales y políticos “O sea, en bastantes cursos no se habló. Sólo se habló en un curso que como comentaba era el de Ciencias Sociales, donde más se habla sobre estos temas” (Renato, AR). En sus familias, adoptan un rol más pasivo, donde suelen escuchar más que participar en las discusiones: “Ajá. Cuando son sábado y domingos, cuando estamos más

juntos hablamos (...) así me entero de algunas cosas porque no es mi campo. Los que más saben son mi papá y mi hermano” (Ana, AR 14 años). Así, la falta de espacios adecuados para informarse y conversar sobre asuntos sociales y políticos parece tener un impacto en cómo las y los adolescentes perciben su propia eficacia política. Aun cuando muestran interés en temas sociales, en lo que ocurre en el país o en el cuidado del medio ambiente, que son los asuntos más mencionados, varios de ellos y ellas relatan sentirse desmotivados por la ausencia de espacios donde puedan profundizar en estas cuestiones o actuar en consecuencia.

En esa línea, se recoge el testimonio de Joaquín (AR, 15 años), quien aporta una reflexión individual sobre este tema. Él comenta que le interesa informarse sobre asuntos políticos y sociales, pero que lo hace por iniciativa propia y que no suele conversar con nadie porque a sus pares no les interesa: “Lo considero difícil porque sí, la mayoría de mis compañeros y compañeras, con los que no hablo de política, como que no les importa, ¿no? No les importa lo que pase”.

Los espacios comunitarios y sociales para participar son prácticamente inexistentes, como se mencionó previamente. Por ejemplo, aunque estos eventos ocurridos en noviembre del 2020 fueron de gran relevancia social y política, las y los adolescentes no sentían que tuvieran las herramientas ni los espacios necesarios para involucrarse de manera activa:

Mmm (...) Eso lo veo un poco difícil de hacer. Más porque somos adolescentes. O sea, no veo mucha participación en marchas de los adolescentes. Más lo veo en los grandes. En los adultos. Este, y por eso lo veo un poco difícil porque no muchos están interesados. A algunos no les importa. Este, y por eso (Renato, AR).

La ausencia de oportunidades para participar en eventos significativos podría estar vinculada con una percepción más limitada de eficacia política, aunque esto no se refleja de manera directa en los testimonios. Algunas referencias a desánimo o frustración se relacionan con la falta de apoyo en sus entornos sociales y educativos, lo que abre la posibilidad de pensar que estas condiciones influyen, en alguna medida, en cómo las y los adolescentes conciben sus capacidades para involucrarse en debates sociales y políticos.

### **¿Cómo relatan sus experiencias sobre la escuela como espacio de formación ciudadana?**

Se consultó a las y los participantes si consideraban que sus escuelas eran espacios de formación ciudadana y democráticos, obteniéndose respuestas mixtas. Por un lado, algunas y algunos estudiantes afirmaron que sus escuelas sí fomentaban la ciudadanía porque enseñan valores como la honestidad, el respeto y el orden, los cuales se refuerzan mediante reglas de convivencia en el aula. Por ejemplo, Martín (BR, 16 años) comenta: “Sí, claro que sí (...) porque en la escuela no me enseñan a robar. Me enseña a que no debo tirar la basura en la calle, ser ordenado, cuidar las cosas. Lo que te enseña la escuela, ¿no?”.

Sobre considerarla un espacio democrático, el mismo estudiante respondió afirmativamente, mencionando como ejemplo la elección de autoridades estudiantiles: “Mmm, sí, se podría decir que sí (...) Es democrática porque, como dije, del alcalde. Un alumno alcalde. De tercero”. Esta concepción de la escuela como espacio de formación ciudadana y democrática está vinculada a una noción formalista de la ciudadanía, entendida como la posesión de cualidades (ser respetuoso) y centrada en el cumplimiento de deberes y derechos civiles, como votar o respetar las normas (McLaughlin, 1992). Se observa que las dinámicas escolares guardan relación con la manera en que las y los estudiantes entienden su realidad y elaboran concepciones sobre ciudadanía y participación, las cuales también aparecen en sus respuestas cuando se les consulta directamente sobre estos temas.

Sin embargo, no todas y todos los estudiantes comparten esta visión. Renato, AR, 15 años, ofrece una perspectiva más crítica al argumentar por qué cree que la escuela no fomenta una participación auténtica: “(...) las escuelas en general de este país no nos forman como ciudadanos porque, para mí, un ciudadano es alguien que participa activamente. Pero hay veces que en las clases la participación es nula y esto no fomenta la participación activa”.

Su relato refleja un malestar frente a la limitada participación estudiantil y permite vincular este fenómeno con el carácter adultocéntrico y jerárquico de la cultura escolar, ya

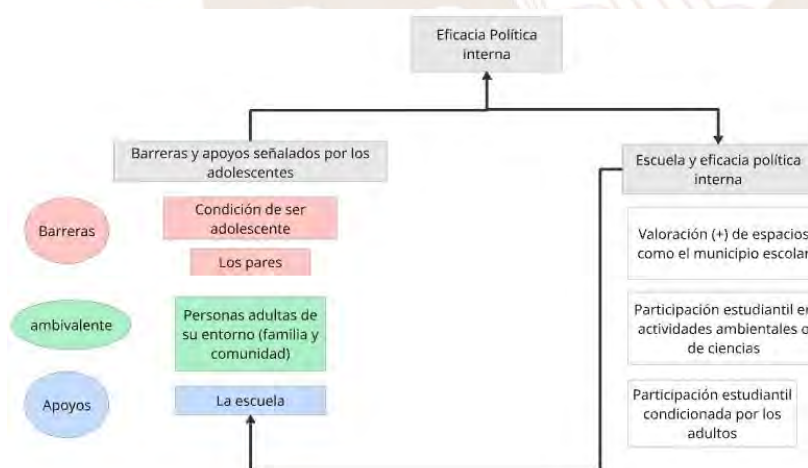
abordado en la sección anterior. Lo expresado por Renato conecta directamente con los cuestionamientos que plantea la propuesta de una educación ciudadana democrática de Apple y Beane (1995), la cual postula que este tipo de participación restringida limita la agencia de las personas. Como consecuencia, con el transcurso del tiempo van desarrollando concepciones centradas en el cumplimiento de deberes y no en la iniciativa o acción transformadora (Blanco, 2009; Sorribas y Brussino, 2017).

### Eficacia política interna

Este eje analiza la percepción de eficacia política interna de las y los adolescentes en relación con sus experiencias de participación. En primer lugar, se abordan los apoyos y barreras que identifican para lograrlo. Luego, se examina el potencial que tiene la escuela en el desarrollo de la eficacia y la participación. A continuación, se presenta un gráfico explicativo de la estructura del eje.

**Figura 3**

*Eficacia política interna*



*Nota.* Tema y categorías en gris; códigos en blanco, salvo los que tienen color según la valoración estudiantil. Elaboración propia.

**¿Qué barreras y apoyos identifican las y los adolescentes en relación con el desarrollo de su eficacia política interna?**

Una de las principales barreras identificadas por las y los adolescentes para generar transformaciones significativas en su entorno es su propia condición de adolescentes. Reconocen que, en muchos espacios sociales y políticos, la participación suele asociarse con las personas adultas, lo que refuerza la idea de que ellos y ellas deben esperar a la mayoría de edad para involucrarse de manera plena. Por ejemplo, Joaquín (15 años, AR) comenta:

Mmm puede. De que pueden sí pueden, pero hay cosas que no pueden ¿no? (...) Bueno, creo que una puede ser el derecho a votar por su comunidad, por su país, ¿no? Un menor de edad, un adolescente no puede, pero hay otras cosas que sí puede ¿no? Como cumplir sus normas de convivencia, respetar, este, su comunidad. Más que todo eso.”

Esta percepción está vinculada con una visión formalista de la participación, centrada principalmente en el ejercicio del voto, como se ha discutido previamente en la dimensión de ciudadanía y participación, la asociación entre participación y voto genera en las y los adolescentes una sensación de “participación en pausa” condicionada a que alcancen la mayoría de edad (Stojnic, 2020; Pease et al., 2022b). En consecuencia, se refuerza la noción de que, como adolescentes, no tienen un rol activo en la vida política o social, lo cual podría estar afectando su percepción de eficacia política interna.

Además, varias y varios participantes expresan desconfianza hacia la capacidad de sus pares. Consideran que las y los adolescentes son fáciles de manipular por su falta de conocimiento político o su inmadurez. El mismo participante menciona:

Sí, pero no. En algunas cosas no. Una puede ser votar, ¿no? (...) Porque todavía no tienen una noción bien planteada de la política ¿no? Y pueden dejarse manipular fácilmente por personas que quieren entrar al poder y aprovechan de la falta de conocimiento político de los adolescentes, ¿no? (Joaquín, AR, 15 años).

Estas valoraciones no resultan sorprendidas si se considera que socialmente existe una valoración negativa de las y los adolescentes (Steinberg, 2017) y sobre todo en lo que respecta a su interés y capacidad para involucrarse en temas sociales o políticos (Morduchowicz, 2022). Resulta relevante considerar cómo ciertas creencias provenientes del entorno adulto podrían ser interiorizadas por las y los adolescentes e influir en la manera en que perciben su propia eficacia. Tintaya y Cueto (2021) señalan que niveles bajos de eficacia política pueden relacionarse con una sensación de cinismo político, entendida como la creencia de que el cambio es imposible. En este estudio cualitativo, algunos relatos permiten pensar que ciertos discursos que deslegitiman la participación podrían estar influyendo en cómo las y los estudiantes entienden su papel en la vida política y social, aunque no es posible establecer conclusiones definitivas al respecto.

Pese a las barreras, reconocen la posibilidad de realizar cambios en el vecindario. Por ejemplo, Renato (AR, 15 años) comenta:

Sí, eso sí lo veo posible porque, este, no es en una sociedad porque en la sociedad ya están implementados bastantes cosas. Y los únicos cambios que se han hecho, este, solo los han hecho los adultos, pero en un vecindario, sí. Sí lo veo posible porque es un espacio pequeño. Este, es algo pequeño, entre todos, más fácil de controlar y ordenar.

Este testimonio evidencia que, si bien identifican posibilidades de participación, estas están enmarcadas en una lógica adultocéntrica, ya que su participación se percibe como válida únicamente en espacios más reducidos y bajo ciertas condiciones, generalmente aprobadas o controladas por personas adultas (Melero et al. 2021).

En esa misma línea, la escuela también aparece como un entorno donde se pueden encontrar redes de apoyo para la participación; sin embargo, estas también se encuentran fuertemente condicionadas por la aprobación previa de figuras adultas. Este último punto

será abordado con mayor profundidad en la siguiente sección, ya que pese a las condiciones restringidas sigue siendo el lugar en donde más posibilidades se encuentran.

### **¿De qué manera las experiencias escolares contribuyen (o limitan) la construcción de la eficacia política interna en las y los adolescentes?**

En términos generales, la escuela es un lugar en donde las y los participantes identifican más oportunidades de participación y consideran que es más posible realizar cambios. Las y los participantes relatan experiencias previas de participación, como iniciativas para mejorar el entorno escolar. Por ejemplo, un estudiante compartió una experiencia de concientización sobre el medio ambiente: “Había un día que los alumnos salían a exponer sus productos que habían hecho con material de reciclaje. Me acuerdo de que unos alumnos de quinto habían hecho unos muebles con puras botellas y estaba bacán, ¿no? Me pareció muy bien”. Estas iniciativas, sin embargo, ocurrieron mayoritariamente antes de la pandemia. Durante la virtualidad, los espacios de participación estudiantil se redujeron considerablemente, lo que impactó negativamente en la continuidad de este tipo de experiencias, ya que la comunicación entre la comunidad educativa se redujo (Figuroa, 2023).

El municipio escolar es otra de las redes de apoyo identificadas por las y los participantes; específicamente encuentran en sus pares este respaldo y una representación que busca mejoras dentro de la escuela. En este sentido, Martín, BR, 16 años, dice lo siguiente: “Bueno había alumnos de quinto que les gustaba hacer ejercicio de barras, planchas. Entonces, pusieron sus tubos, todo para que hagan sus barras. Y no tengan que hacer sus planchas en el arco.” Sin embargo, este espacio también recibe críticas. Manuela, AR, 15 años, relata su experiencia en el municipio diciendo que ella y sus compañeros querían dar su opinión y dialogar, pero ello no se dio “(...) hicieron una mini reunión para tratar de ayudar a los adultos... pero ellos ni siquiera pensaron en agruparnos para que todos tengamos una plática de cómo mejorar, dar opinión, dar propuestas y así”. Sobre

estas instancias de liderazgo estudiantil, Ames y Rojas (2012), advierten que en muchos casos más que promover una participación auténtica, se perciben como extensiones del control adulto (Ames y Rojas, 2012).

En cuanto a la *participación diaria en clase*, comentan su participación en clase y que ello les agrada: “Bueno eso a veces pasa en la clase de ciencias sociales. El profesor, o sea, debatimos en grupo. O sea, hablamos del problema que hay ahí” (Martin, BR, 16 años). Aunque como ya se comentó en el eje de cultura escolar, este tipo de intervenciones no suelen ocurrir siempre. En general, perciben que su participación es bienvenida sólo si está alineada con la opinión del docente o si el tema tratado le resulta relevante. Por ejemplo, Renato, AR, 15 años, señala que todo depende de si a la docente le resulta importante: “Pero depende también de la profesora, que tanta importancia le tome a estos temas. Por mi parte, con mis profesores si les importa bastante el tema de la limpieza. Cada que comenzaba una clase, en presencial, los profesores nos decían que recojamos la basura y la pongamos, este, la tiremos al tacho” (Renato, AR, 15 años).

Esto evidencia que, aunque las escuelas peruanas promueven algunas prácticas participativas no logran fomentar una participación activa y sostenida. En este sentido, se considera que la cultura escolar predominante en las escuelas conlleva a que se siga sosteniendo una estructura escolar rígida, en donde no existe un espacio de exploración para poder desarrollar una agencia y el desarrollo de su eficacia política se ve afectado, y aunque algunas y algunos estudiantes manifiestan ideas para mejorar la escuela, estas suelen ser superficiales, pues no logran identificar con claridad acciones concretas ni aliados estratégicos para promover cambios efectivos: “Realizando reuniones virtuales obviamente. Ah... Y haciendo ¿Campañas?” (Manuela, AR, 15 años). Como señala Stojnic (2020), cuando las y los adolescentes perciben que pueden incidir en aspectos cotidianos de la gestión escolar, se fortalece su sentido de ciudadanía activa y su compromiso con la democracia.

Pese a este contexto, la escuela sigue siendo uno de los pocos espacios en donde de cierta forma, las y los adolescentes logran involucrarse activamente, aunque requiere de reestructuraciones. Según Apple y Beane (1995), la democratización de las escuelas requiere dos líneas de acción fundamentales: la creación de procesos y estructuras democráticas dentro de las instituciones y el diseño de un currículo que permita a los estudiantes experimentar y practicar la democracia como parte de su formación cotidiana.

### **Conclusiones y recomendaciones**

El estudio tuvo como objetivo comprender las concepciones, valoraciones y experiencias de participación ciudadana de adolescentes de 4.º grado de secundaria de una IE pública de Lima Metropolitana, analizando su relación con la cultura escolar y la eficacia política interna. Para ello, se plantearon cuatro objetivos específicos: describir las experiencias y valoraciones escolares de las y los participantes sobre la cultura escolar; caracterizar sus concepciones y experiencias de participación dentro y fuera de la escuela; analizar la percepción de eficacia política interna en relación con dichas experiencias; e interpretar cómo los componentes de la cultura escolar se articulan con las concepciones, experiencias, valoraciones y percepción de eficacia política interna.

En relación con el primer objetivo, referido a las experiencias y valoraciones escolares de las y los participantes, los resultados confirman los hallazgos de Pease et al. (2021b, 2022b), quienes identifican una cultura escolar autoritaria y adultocéntrica, en la que las y los estudiantes asumen un rol pasivo que limita el desarrollo de su ciudadanía. Los espacios de participación se restringen principalmente al aula y se encuentran siempre condicionados por la intervención de las y los docentes. Si bien las y los estudiantes valoran positivamente la existencia de normas, presentan dificultades para explicitar su propósito, lo que podría indicar una interiorización más formal que reflexiva. En cuanto a la relación con sus docentes, expresan el deseo de recibir un mayor acompañamiento emocional y sentirse

escuchadas y escuchados. Esta situación se vio agravada durante la virtualización de la educación y el restringido acceso a plataformas virtuales (Ortega et al., 2021).

En cuanto al segundo objetivo, que buscaba caracterizar las concepciones y experiencias de participación, se identificó una visión principalmente formalista de la ciudadanía. Las y los participantes consideran que la ciudadanía se ejerce sobre todo mediante el cumplimiento de derechos y deberes civiles, como el derecho al voto. De este modo, perciben que su participación se encuentra “en pausa” hasta alcanzar la adultez y la legalidad para votar, lo que refuerza la percepción de que las y los adultos son los principales actores de la vida social y política. Asimismo, las y los estudiantes reportaron pocas experiencias de participación ciudadana fuera del ámbito escolar, como asistencia a marchas, voluntariados o uso de las redes sociales. Sin embargo, esto no refleja desinterés, sino barreras contextuales que van desde la macroesfera (sociedad) hasta la microesfera (familia), donde con frecuencia se desalienta a las y los adolescentes de opinar sobre asuntos sociales y políticos, bajo la idea de que carecen de capacidad para comprenderlos. En contraste, la participación en actividades escolares, especialmente en iniciativas ambientales, surge como una oportunidad clave para fortalecer la educación ciudadana y ampliar los espacios de involucramiento estudiantil.

Respecto al tercer objetivo, orientado a analizar la percepción de eficacia política interna, los hallazgos muestran que las y los estudiantes poseen una percepción reducida de su capacidad para generar cambios, tanto en la escuela como en la sociedad. La principal barrera identificada es su condición de adolescentes, pues consideran que aún no les corresponde participar plenamente en asuntos sociales y políticos hasta alcanzar la adultez. A esto se suma la desaprobación adulta, ya que las y los adultos suelen asumir que las decisiones les competen exclusivamente a ellos. Aunque las y los estudiantes pueden expresar opiniones, estas quedan condicionadas a la aprobación adulta, lo que restringe el desarrollo de su agencia y refuerza la cultura escolar autoritaria existente.

En relación con el cuarto objetivo, vinculado a la articulación entre cultura escolar, concepciones de ciudadanía y eficacia política interna, se observa que la escuela juega un rol central en la formación ciudadana, pero al mismo tiempo limita la promoción de una ciudadanía integral. La participación estudiantil se encuentra condicionada por la aprobación adulta y restringida en gran medida a los municipios escolares, muchos de los cuales dejaron de funcionar durante la virtualización. Además, el conocimiento sobre estos espacios suele concentrarse en estudiantes de alto rendimiento, quienes son seleccionados para participar. Esta situación podría tener repercusiones a largo plazo en la forma en que las y los adolescentes valoran su capacidad de incidencia social. La falta de experiencias significativas de participación también dificulta la formulación de propuestas de mejora concretas, relegando sus ideas a un nivel superficial y consolidando la cultura escolar autoritaria.

En cuanto a las limitaciones, se reconoce que el contexto pandémico pudo haber afectado las dinámicas escolares y repercutido en las experiencias y valoraciones de las y los participantes. Asimismo, el estudio coincidió con un periodo de elecciones presidenciales, lo que pudo influir en sus percepciones sobre la participación.

Se recomienda ampliar la investigación a otras escuelas del país, a fin de comprender mejor las diferencias y similitudes en cultura escolar y participación adolescente en diversos contextos socioeconómicos y geográficos. Asimismo, resulta esencial promover la sensibilización y participación activa de las familias, fomentando espacios donde las y los adolescentes puedan discutir y opinar sobre temas sociales y políticos, contribuyendo así a superar la cultura adultocéntrica que limita este tipo de interacción. De igual modo, se sugiere que las escuelas diversifiquen los espacios de participación estudiantil más allá de los municipios escolares y amplíen la convocatoria a estudiantes con distintos niveles de rendimiento académico, asegurando oportunidades equitativas de involucramiento y aprendizaje ciudadano. En este sentido, el municipio escolar debe ser fortalecido como un espacio legítimo de representación y propuesta: es necesario informar a todas y todos los

estudiantes sobre su existencia, garantizar la participación en elecciones, y asegurar que se mantenga activo como un espacio al que las y los estudiantes puedan acudir para presentar iniciativas y plantear mejoras.

### Referencias bibliográficas

- Acurio Samaniego, C. A. (2025). *Construcción de la identidad discursiva de la Generación del Bicentenario en los programas “Beto a saber” y “2020” como actor de las protestas durante la crisis política en el Perú (noviembre 2020)* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional UNMSM.
- Alexander, P. A., y Dochy, F. J. (1995). Conceptions of knowledge and beliefs: A comparison across varying cultural and educational communities. *American Educational Research Journal*, 32(2), 413–442. <https://doi.org/10.3102/00028312032002413>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://doi.org/10.1037/0000039-000>
- Ames, P., y Rojas, V. (2012). *Podemos aprender mejor: Percepciones de niños, niñas y adolescentes peruanos sobre su educación*. UNICEF y Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). <https://www.grade.org.pe/publicaciones/1524/>
- Apple, M. W., y Beane, J. A. (1995). *Democratic schools*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Arendt, H. (2003). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre reflexión política* (pp. 173–200). Península. (Obra original publicada en 1958).
- Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria. (2021). *Aumento de los trastornos mentales en la infancia y la adolescencia: Reflexión y medidas de actuación*. [https://www.aepap.org/sites/default/files/documento/trastornos\\_mentales\\_infancia\\_2021.pdf](https://www.aepap.org/sites/default/files/documento/trastornos_mentales_infancia_2021.pdf)
- Asociación Peruana de Empresas de Inteligencia de Mercados. (2024). *Niveles socioeconómicos 2024–2025*. <https://apeim.com.pe/wp-content/uploads/2025/03/2023-2024-Version-WEB.pdf>

- Avendaño, W. R., Paz, L. S., y Parada-Trujillo, A. E. (2016). The construction of citizenship: A model for its development in the school. *El Ágora USB*, 16(2), 479–492. [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/50527/ssoar-agora-2016-2-avendano\\_castro\\_et\\_al-Construccion\\_de\\_ciudadania\\_un\\_modelo.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/50527/ssoar-agora-2016-2-avendano_castro_et_al-Construccion_de_ciudadania_un_modelo.pdf)
- Ballard, P. J., Hoyt, L. T., y Pachucki, M. C. (2018). Impacts of adolescent and young adult civic engagement on health and socioeconomic status in adulthood. *Child Development*, 90(4), 1138–1154. <https://doi.org/10.1111/cdev.12998>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barber, C., Clark, C. H., y Torney-Purta, J. (2021). Learning environments and school/classroom climate as supports for civic reasoning, discourse, and engagement. In *Educating for Civic Reasoning and Discourse* (pp. 273–318). National Academy of Education.
- Barcos, M., Díaz, A., y Arrieta, R. (2017). De la garantía formal a la real: Derecho a la participación de niñas, niños y adolescentes en tres instituciones educativas de Cartagena. *Diálogos de Saberes. Investigaciones en Derecho y Ciencias Sociales*, 46, 59–77. <https://doi.org/10.18041/0124-0021/dialogos.46.1593>
- Benavente, L., Sánchez, B., Rubio, A., Oyanedel, J. C., Ríos, J., Cancino, F., y Torres, R. (2023). Ciudadanía convencional y no convencional y su relación con la autoeficacia política en adolescentes chilenos. *Revista de Psicología (PUCP)*, 41(1), 489–521. <https://doi.org/10.18800/psico.202301.018>
- Berry, C. R., y Gersen, J. E. (2010). The timing of elections. *The University of Chicago Law Review*, 77(1), 37–64. <https://lawreview.uchicago.edu/sites/default/files/77-1-TimingOfElections-Berry%20-%20Gersen.pdf>
- Bolívar, A. (2007). *La cultura escolar: Concepto y dimensiones*. *Revista de Educación*, 344, 51–73. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-344-51>

- Braun, V., y Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597.  
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Longman.
- Brussino, S., Rabbia, H., y Sorribas, P. M. (2008). Una propuesta de categorización de la participación política de jóvenes cordobeses. *Psicología Política*, 8(16), 285–304.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1519-549X2008000200007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2008000200007)
- 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].  
[http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13078/CACERES\\_RUIZ\\_OPINIONES\\_Y\\_VALORACIONES\\_QUE\\_SUBYACEN\\_EN\\_LA\\_EXPERIENCIA\\_EDUCATIVA.pdf](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13078/CACERES_RUIZ_OPINIONES_Y_VALORACIONES_QUE_SUBYACEN_EN_LA_EXPERIENCIA_EDUCATIVA.pdf)
- Callejo, M., y Vila, A. (2003). Origen y formación de creencias sobre la resolución de problemas: Estudio de un grupo de alumnos que comienzan la educación secundaria. *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*, 10(2), 225–247.  
<https://www.emis.de/journals/BAMV/conten/vol10/mcallejo+vila.pdf>
- Cervi, J., y Martín Ortega, E. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En M. del Puy Pérez Echeverría, J. I. Pozo Municio, N. Scheuer, M. Mateos Sanz y E. Martín Ortega (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 419–434). Graó. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2015550>
- Choudhury, S., Blakemore, S. J., y Charman, T. (2006). Social cognitive development during adolescence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1(3), 165–174.  
<https://doi.org/10.1093/scan/nsi024>

- Clarke, V., y Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120–123.
- Cohen, L., y Spector, P. (2016). Gender and school uniforms: An exploration of perceptions of equity. *Gender and Education*, 28(4), 405–421.  
<https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1169252>
- Coll, C., Fernández-Berrocal, P., y Melero Zabal, M. A. (1995). La interacción social en contextos educativos. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 59–69.
- Cox, C., Bascope, M., Castillo, J. C., Miranda, D., y Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*. OREALC/UNESCO Santiago.
- Cox, C., Jaramillo, R., y Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción*. Organización de los Estados Americanos (OEA).
- Crocetti, E., Jahromi, P., y Meeus, W. (2012). Identity and civic engagement in adolescence. *Journal of Adolescence*, 35(3), 521–532.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.08.003>
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cuello, A. (2018). Participación política de mujeres y varones universitarias/os: Representaciones sociales y brecha de género. *Investigaciones*, 23(2).  
[https://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos\\_completos/anio23\\_2/cuello.pdf](https://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos_completos/anio23_2/cuello.pdf)
- Cullingford, C. (2003). *The best years of their lives? Pupil's experiences of school*. Routledge.
- Cullingford, C. (2006). Children's own vision of schooling. *Education*, 34(3), 211–221.  
<https://doi.org/10.1080/03004270600898745>

- Ponte, J. P. (1994). *Mathematics teachers' professional knowledge*. En J. P. Ponte & J. F. Matos (Eds.), *Proceedings of the 18th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 1, pp. 195–210). PME.
- Delfino, G. I., y Zubieta, E. M. (2010). Participación política: Concepto y modalidades. *Anuario de Investigaciones*, 17, 211–220. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139946011.pdf>
- Deal, T. E., y Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school culture* (Report No. ED326031). U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. <https://eric.ed.gov/?id=ED326031>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Istmo.
- Dukuen, J. (2018). Socialización política juvenil en un colegio de clases altas (Buenos Aires, Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 867–880. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16215>
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285–301. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Erausquín, C. (2010). Adolescencias y escuelas: Interpelando a Vygotski en el siglo XXI. *Revista de Psicología – Segunda época*, 11. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/14987>
- Erausquín, C. (2010). Repensar nuestras prácticas y concepciones sobre violencias en las aulas: El aporte de los enfoques socioculturales. En *Primeras Jornadas de Intervenciones en Niñez y Adolescencia*. Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires, Distrito XI.
- Erikson, E. (1980). *Identity and the life cycle*. W. W. Norton & Company.
- Esteller-Cano, À., Buil-Legaz, L., Pérez-Castelló, J. A., López-Penadés, R., Sánchez-Azanza, V., Sureda-García, I., Valera-Pozo, M., Flexas, A., Aguilar-Mediavilla, E., y Adrover-Roig, D. (2021). California Bullying Victimization

- Scale–Retrospective (CBVS-R): Validación de la adaptación española. *Psicothema*, 33(2), 279–286. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.407>
- Fitzgerald, J. C., Cohen, A. K., Maker Castro, E., y Pope, A. (2021). A systematic review of the last decade of civic education research in the United States, 2009–2019. *Education Sciences*, 11(8), 437. <https://doi.org/10.3390/educsci11080437>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria. En *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 83–96). Paidós. [http://med.unne.edu.ar/catedras/aps/clases/19\\_participacion\\_educacion\\_pablo\\_freire.pdf](http://med.unne.edu.ar/catedras/aps/clases/19_participacion_educacion_pablo_freire.pdf)
- Furedi, F. (2009). *Wasted: Why education isn't educating*. Bloomsbury Publishing.
- Figuroa, A. M. (2023). *Interacciones y aprendizaje durante la crisis sanitaria en una escuela de secundaria rural* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/188685>
- García Hermoza, J. F. (2018). *Concepciones de ciudadanía y participación ciudadana de estudiantes del 5° grado de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/66e4eb1c-2feb-42d1-a36c-f7b71fcd987f/content>
- Gil, F., y Jover, G. (2008). La educación en la ética de los derechos humanos. En *Filosofía de la educación. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía* (pp. 229–250).
- Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 42–55. <https://doi.org/10.1177/160940690400300104>
- Guitart, M. E., y Ratner, C. (2010). Historia, conceptos fundacionales y perspectivas contemporáneas en psicología cultural. *Revista de Historia de la Psicología*, 31(2), 117–136.
- Heine, S. J. (2016). *Cultural psychology* (3.ª ed.). W. W. Norton & Company.

- Hernández Salazar, V., Soloaga Piatti, N., Nieves, D., y Pérez, L. (2017). Reflexiones sobre la importancia del asentimiento en investigaciones psicológicas con niños. En *VI Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata* (La Plata, 2017).
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Horrach, A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía. *Revista de Filosofía*, 1(6), 1–22.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Harper & Row.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2009). *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kemmis, S., McTaggart, R., y Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: An international review. *The School Field*, 10(3/4), 5–32.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Krampen, G. (1995). Transition of adolescent political action orientations to voting behavior in early adulthood in view of a social-cognitive action theory model of personality. *Political Psychology*, 21(2), 277–299. <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00188>
- Kroger, J. (2007). *Identity development: Adolescence through adulthood* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Lerner, R. M., y Steinberg, L. (Eds.). (2004). *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed.). John Wiley & Sons, Inc.
- Madge Paredes, M. A. (2016). *Concepciones de ciudadanía y su enseñanza en docentes que trabajan en dos zonas afectadas por el conflicto armado interno en Ayacucho* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. PUCP Repositorio. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6544>

- Manassero, M. A., y Vázquez, Á. (2002). Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias. *Cultura y Educación*, 14(4), 415–429. <https://doi.org/10.1174/113564002762700880>
- Marshall, T. H. (1950). *Ciudadanía y clase social, y otros ensayos*. Cambridge University Press.
- Martí, E., y Onrubia, J. (1997). *Psicología del desarrollo: El mundo del adolescente*. Horsori.
- Masschelein, J., y Simons, M. (2010). The hatred of public schooling: The school as the mark of democracy. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5), 667–682.
- Masschelein, J., y Simons, M. (2012). *In defence of the school: A public issue*. E-ducation, Culture & Society Publishers.
- Melero, H., Sánchez-Lissen, E., Esteban, M., y Miquel, M. (2021). Infancia, adolescencia y participación ciudadana en los municipios: La mirada de figuras técnicas y cargos electos. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 38, 47–60. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2021.38.03](https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.03)
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235–250. <https://doi.org/10.1080/0305724920210307>
- Milbrath, L. W., y Goel, M. L. (1977). *Political participation: How and why do people get involved in politics?* (2nd ed.). Rand McNally.
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2013). *Rutas del aprendizaje*. [http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/fasciculo\\_general\\_ciudadania.pdf](http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/fasciculo_general_ciudadania.pdf)
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía: Informe nacional de resultados – ICCS 2016*. Ministerio de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6794>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2020). *Implementación de la estrategia denominada “Aprendo en casa”*. <https://www.ugel07.gob.pe/wp-content/uploads/2020/04/OM-70-2020-AGEBRE.pdf>

- Ministerio de Educación. (2020). *Resolución Viceministerial N.º 094-2020-MINEDU*.  
[https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM\\_N\\_094-2020-MINEDU.pdf?v=1588088452](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N_094-2020-MINEDU.pdf?v=1588088452)
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2022, 23 de febrero). 124,533 estudiantes interrumpieron su educación en el 2021 debido a la pandemia. *Gobierno del Perú*.  
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/607069-124-533-estudiantes-interrumpieron-su-educacion-en-el-2021-debido-a-la-pandemia>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (s. f.). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.  
<https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Morduchowicz, R. (2022). *Adolescentes, participación y ciudadanía digital*. Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317–328.
- Niebla, J. C., y Guzmán, L. H. (2010). Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar: Un estudio con adolescentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 145–159.
- Nóblega, M., Vera, A., Gutiérrez, G., y Otiniano, F. (2018). *Criterios Homologados de Investigación en Psicología (CHIP): Investigaciones cualitativas*. Pontificia Universidad Católica del Perú.  
<https://departamento.pucp.edu.pe/psicologia/wp-content/uploads/2019/08/chip-investigaciones-cualitativas-2019.pdf>
- Noval Patallo, N., y de la Villa Moral Jiménez, M. (2019). Participación política y autoritarismo: Interrelación y diferencias en función de variables sociodemográficas. *Revista de Psicología*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2019.53945>
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I., y López, F. (2007). Estilos educativos maternos y paternos: Evaluación y relación con el ajuste del adolescente. *Anales de Psicología*, 23, 49–56. <https://doi.org/10.6018/23201>

- Olvera, A. (2019). *Ciudadanía y democracia. Cuadernos de la divulgación de la cultura democrática.*
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (s. f.). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19).* Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>
- Ortega Ortigoza, D., Rodríguez Rodríguez, J., y Mateos Inchaurredo, A. (2021). Educación superior y la COVID-19: Adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), e1275. <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1275>
- Ochoa, A. (2020). Visión adultocéntrica de la participación. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(242), 129–148. <https://doi.org/10.22201/fcpys.16651093e.2020.242.74331>
- Pajak, E. F. (2012). Willard Waller's sociology of teaching reconsidered: "What does teaching do to teachers?". *American Educational Research Journal*, 49(6), 1182–1213. <https://doi.org/10.3102/0002831212444591>
- Pajares, M. (1992). Teacher' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct [Creencias docentes e investigación educacional: Limpiando un constructo sucio]. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2011). *Psicología del desarrollo.* McGraw-Hill.
- Parra, Á., Oliva, A., y Sánchez-Queija, I. (2015). Development of emotional autonomy from adolescence to young adulthood in Spain. *Journal of Adolescence*, 38, 57–67. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.11.003>
- Pearl, D. S., y Anderson, R. K. (2007). Social isolation and student voting behavior: How voting frequency is affected by individual perceptions of loneliness. *Psicología Política*, 35, 87–100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684030>
- Pease, M., y Ysla, L. (2015). El potencial que emerge: Cognición, neurociencia y aprendizaje en adolescentes universitarios. En M. Pease, F. Figallo, y L. Ysla (Comps.),

*Cognición, neurociencia y aprendizaje: El adolescente en la educación superior* (pp. 33–75).

<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/173077/Cognici%C3%B3n%20neurociencia%20y%20aprendizaje.pdf#page=33>

Pease, M. A., Guillén Zambrano, H., De la Torre-Bueno Mannarelli, S., Urbano Flores, E., Aranibar Chacón, C., y Rengifo Qwistgaard, F. (2019). *Nuestra deuda con la adolescencia*. PUCP–UNICEF.

<https://www.unicef.org/peru/media/7136/file/Nuestra%20deuda%20con%20la%20adolescencia.pdf>

Pease, M. A., Guillén Zambrano, H., De la Torre-Bueno Mannarelli, S., Urbano Flores, E., Aranibar Chacón, C., y Rengifo Qwistgaard, F. (2021a). *El mundo interno adolescente: Identidad, bienestar, sexualidad y proyecto de vida*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Pease, M. A., Aranibar Chacón, C. M., De la Torre-Bueno Mannarelli, S., Guillén Zambrano, H. R., Rengifo Qwistgaard, F. A., y Urbano Flores, E. (2021b). *El mundo relacional adolescente: Familia, pares, pareja y comunidad*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Pease, M. A., Aranibar Chacón, C. M., De la Torre-Bueno Mannarelli, S., Guillén Zambrano, H. R., Rengifo Qwistgaard, F. A., y Urbano Flores, E. (2022a). *Aprender en la adolescencia: Aprendizaje y actividades dentro y fuera de la escuela*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Pease Dreibelbis, M. A., Guillén Zambrano, H., De la Torre-Bueno Mannarelli, S., Urbano Flores, E., Aranibar Chacón, C., y Rengifo Qwistgaard, F. (2022b). *Retos del contexto en la adolescencia: Representaciones sociales, violencia, ciudadanía y mundo digital*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Pérez Echeverría, M. del Puy., Mateos Sanz, M. Mar., Scheuer, N., Martín Ortega, E., y Pozo Municio, J. Ignacio. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó.

- Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico* (Vol. 83). Editorial UOC.
- Pistrang, N., y Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, y K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 5–18). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-001>
- Plá, S., Burgos, R. N. B., Herrera, M. Z., Gutiérrez, A. L. G., Constante, A., de la Cruz Flores, G., y Fuentes, B. O. (2020). La educación entre la COVID-19 y el emerger de la nueva normalidad. *Perfiles Educativos*, 42(170).
- Polanco, A. (2021). La cultura escolar en la educación virtual: Retos y oportunidades. *Conciencia Educativa*, 10(1), 23–31. <https://revistaconciencia.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/view/300>
- Rojas, C. (2011). *Las formas escolares de la violencia: Una mirada desde la escuela primaria pública en Lima Metropolitana*. Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Rojas, V. (2016). *¿Cómo perciben los niños, niñas y adolescentes el rol del Estado? Reflexiones a partir de los servicios de educación y salud*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). <https://grade.org.pe/publicaciones/como-perciben-los-ninos-ninas-y-adolescentes-el-rol-del-estado-reflexiones-a-partir-de-los-servicios-de-educacion-y-salud/>
- Rottenbacher, P., y Schmitz, L. (2013). Condicionantes ideológicos de la criminalización de la protesta social y el apoyo a la democracia en una muestra limeña. *Revista de Psicología*, 31(2), 123–145. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/7624/7873>
- Salado, V., Moreno-Maldonado, C., Gaspar, T., y Rivera, F. (2022). ¿Influye la comunicación sobre asuntos sociales y políticos en la eficacia política interna y en las expectativas de participación sociopolítica de los adolescentes españoles? *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15(3), 39–48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9050484>

- Simons, M., y Masschelein, J. (2012). *En defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores.  
<https://isfd133-bue.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela.pdf>
- Saldaña, J., y Portocarrero, J. (2017). La violencia de las leyes: El uso de la fuerza y la criminalización de protestas socioambientales en el Perú. *Derecho PUCP*, 79, 311–352. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.201702.013>
- Sorribas, P., y Brussino, S. (2017). Participación política: El aporte discriminante de actitudes ideológicas, valores y variables sociopsicológicas. *Revista de Psicología*, 35(1), 311–345. <https://doi.org/10.18800/psico.201701.011>
- Sotomayor Atahuaman, L., y Zárata Ruiz, G. (2025). Políticas públicas y gestión en estudios virtuales eficaces en la educación pública rural. *Revista InveCom*, 5(2), e02078. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13871084>
- Steinberg, L. (2017). *Adolescence*. McGraw-Hill Education.
- Stojnic, L. (2020). Participación estudiantil, institucionalidad escolar y ciudadanía democrática: Desafíos pendientes desde la experiencia peruana. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 173–189. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.009>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tintaya, M. Á. (2020). *Estudios sobre los factores psicosociales asociados a la participación política no convencional de jóvenes en Lima* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <https://hdl.handle.net/20.500.12404/15771>
- Tintaya, M., y Cueto Saldívar, R. (2021). Factores psicosociales asociados a la participación política no convencional en una muestra de jóvenes ciudadanos en Lima, Perú.

*Revista de Psicología (PUCP)*, 39(2), 933–1004.

<https://doi.org/10.18800/psico.202102.015>

- Toro Blanco, P. (2008). Disciplina y castigos: Fragmentos de la cultura escolar en los liceos de hombres en Chile en la segunda mitad del siglo XIX. *Cuadernos Interculturales*, 6(11), 127–144. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55261107>
- Trapnell, L. (2008). *Conocimiento y poder: Una mirada desde la educación intercultural bilingüe* [PDF]. Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Theben, A., Aranda Juárez, D., Lupiáñez Villanueva, F., Peña López, I., y Porcu, F. (2021). Participación y ciudadanía activa de los jóvenes a través de Internet y las redes sociales: Un estudio internacional. *BiD: Textos Universitarios de Biblioteconomía y Documentación*, 46. <https://doi.org/10.1344/BiD2020.46.01>
- 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 PUCP.
- Valdés, R., y Ramírez-Casas del Valle, L. (2021). Prácticas de (in)justicia social en escuelas con buenos indicadores de efectividad escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 787–813. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662021000300787](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000300787)
- Vázquez-Parra, J. C., y Coss y León, D. (2022). Entre la igualdad y el binarismo: Una aproximación mexicana al uso de uniformes escolares. *Ciencia y Sociedad*, 47(2), 9–19. <https://doi.org/10.22206/cys.2022.v47i2.pp9-19>
- Van Deth, J. W., Abendschön, S., y Vollmar, M. (2011). Children and politics: An empirical reassessment of early political socialization. *Political Psychology*, 32(1), 147–174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2010.00798.x>
- Veugelers, W. (2007). Creando educación para la ciudadanía crítica-democrática: Valores educativos y objetivos en el contexto de la globalización. *Comparative Education*, 43(1), 77–92. <https://doi.org/10.1080/03050060601118713>

Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. John Wiley & Sons.  
<https://doi.org/10.1037/11443-000>

Willig, C. (2013). Epistemological bases for qualitative research. En C. Willig (Ed.), *Introducing qualitative research in psychology. Part 1: Conceptual preparation* (pp. 65–87). McGraw Hill Education.

## Anexos

El siguiente formato de carta de respaldo ha sido adaptado de la tesis de Estefanía Urbano (2018), “*Lo que quiero ser: Toma de decisiones respecto a la ocupación futura en adolescentes de dos instituciones educativas*”, presentada en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

### Anexo A: Carta de respaldo

Lima, 14 de mayo del 2021

Señores

Presente. -

De mi consideración:

Es grato dirigirme a ustedes para saludarlos e informarles que durante el presente semestre como parte del **Seminario de Tesis 2**, nuestros alumnos, supervisados por la docente **María Angélica Pease Deadreibelbis**, vienen aplicando pruebas de manera no presencial para realizar sus trabajos de investigación.

En este sentido, presento los datos de nuestra estudiante:

- **Leiva Podestá María Fernanda**
- **DNI 73379400**
- **Código PUCP 20151638**
- **Correo electrónico: leiva.maria@pucp.edu.pe**
- **Teléfono móvil: 918645298**

Quien solicita tener la posibilidad de aplicar entrevista, información requerida para su tema de tesis: **Concepciones, valoraciones y experiencias sobre la cultura escolar y la participación Ciudadana Dentro de las Escuelas en Adolescentes de 4° grado de secundaria de una Escuela de Lima Metropolitana**. Siendo el tiempo de aplicación 60 minutos.

Por ello, de contar con su autorización la señorita Leiva, aplicará las pruebas de manera voluntaria previo consentimiento informado. Así también hacer de su conocimiento que la alumna respetará las consideraciones éticas para la investigación.

Agradecida por su valiosa colaboración y apoyo a nuestra alumna.

Atentamente,



**Lic. Ana María Rosales**  
**secretaria Académica**

## **Anexo B: Consentimiento informado**

El siguiente consentimiento informado ha sido adaptado de la tesis de Estefanía Urbano (2018), "*Lo que quiero ser: Toma de decisiones respecto a la ocupación futura en adolescentes de dos instituciones educativas*", presentada en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Estimadas y estimados padres/tutores de familia,

Mi nombre es María Fernanda Leiva, estudiante de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente, me encuentro desarrollando mi tesis de pregrado bajo la asesoría de la Dra. María Angélica Pease, docente de la misma facultad.

El motivo de la presente es invitar al menor a cargo a participar de manera voluntaria en la investigación titulada "Cultura escolar y participación ciudadana en adolescentes de 4° grado de secundaria de una escuela de Lima Metropolitana". Este estudio tiene como finalidad explorar las concepciones, valoraciones y experiencias de participación ciudadana de un grupo de adolescentes, así como su relación con la cultura escolar.

La presente institución educativa ha sido informada previamente sobre la investigación. Cabe mencionar que la participación de los y las estudiantes en la investigación es voluntaria. Dicho trabajo consiste en llevar a cabo una entrevista virtual, de aproximadamente 1 hora, con el alumno(a), entre los meses de mayo y junio. Esta se llevará a través de la plataforma Zoom. Las entrevistas serán grabadas y posteriormente transcritas con el propósito de facilitar el análisis de la información, garantizando que el acceso a las grabaciones será exclusivo de la investigadora. Una vez culminada la fase de transcripción, se procederá a eliminar las grabaciones. Del mismo modo, se mantendrá el anonimato de todos los y las participantes y de la Institución Educativa en cualquier presentación o publicación de resultados.

En esta línea, es importante señalar que la participación del menor a cargo en esta investigación es totalmente voluntaria; por lo que puede retirarse de la misma en el momento en que lo considere, sin que esto conlleve algún perjuicio para él o ella. De igual manera puede abstenerse de contestar cualquier pregunta si así lo viera necesario.

Si tuviese alguna duda sobre este trabajo puede realizar cualquier consulta que considere necesaria a María Fernanda Leiva Podestá ([leiva.maria@pucp.edu.pe](mailto:leiva.maria@pucp.edu.pe)), quien es la persona a cargo de esta investigación; y/o la Dra. María Angélica Pease ([mapease@pucp.edu.pe](mailto:mapease@pucp.edu.pe)), quien es la supervisora de la misma.

## **Anexo C: Asentimiento**

El siguiente asentimiento ha sido adaptado de la tesis de Estefanía Urbano (2018), *“Lo que quiero ser: Toma de decisiones respecto a la ocupación futura en adolescentes de dos instituciones educativas”*, presentada en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Yo, \_\_\_\_\_, acepto de manera voluntaria participar en el estudio realizado por la alumna estudiante de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Mi participación será totalmente voluntaria.
- Como parte de dicho estudio, participaré en una entrevista de una duración de 1 hora.
- La entrevista será grabada. Luego de ser transcritas, las grabaciones de las entrevistas serán eliminadas.
- Asimismo, si por alguna razón decido interrumpir mi participación una vez iniciada la entrevista, se respetará mi deseo de hacerlo. De igual manera, puedo abstenerme de contestar cualquier pregunta si así lo viera necesario.
- La investigadora se compromete a no revelar la identidad de los(as) participantes de la investigación en ningún momento, así como la de la Institución Educativa.

Para cualquier información adicional y/o dificultad, los padres o apoderados pueden contactarse directamente con la estudiante Maria Fernanda Leiva Podestá (leiva.maria@pucp.edu.pe) y/o su supervisora de tesis María Angélica Pease (mapease@pucp.edu.pe).

Después de lo leído. ¿Aceptas participar en la investigación?

Acepto

No acepto

## **Anexo D: Protocolo de contención y derivación**

### **Protocolo de Contención Virtual**

El objetivo de la presente investigación es comprender las concepciones, valoraciones y experiencias de participación ciudadana de adolescentes de 4.º de secundaria en una escuela pública de Lima Metropolitana, y analizar su relación con la cultura escolar y la eficacia política interna. Se realizarán entrevistas semi estructuradas de manera virtual. 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 las y los 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 relajación<sup>2</sup> 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,

---

<sup>2</sup> En esta dirección se podrán encontrar algunas técnicas de respiración para fomentar la relajación:  
<https://psicologiaymente.com/vida/ejercicios-de-respiracion-para-relajarte>

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 aquí por un momento la entrevista, y también 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.
  - 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”).

### Atención psicológica

Línea gratuita de soporte emocional para niñas, niños y adolescentes del Ministerio de salud, UNICEF y la ONG Cedapp: 0800 – 00194

“Aligerando mochilas”

Centro de Escucha de La Ruiz, : <https://www.facebook.com/CentrodeEscuchadelaRuiz/> - Correo: [centrodescucha.ruiz@uarm.pe](mailto: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-dSv wYhbNPht6Rg/viewform?fbclid=IwAR3YLemWphZvhLwY3cu6TNvXVULwJru2xVlkJI2VMtz9R5i-9q6HJobhiYw>

Línea gratuita de soporte emocional de la Sociedad Peruana de Psicoanálisis: Formulario para solicitar atención <a href="https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScFio7O7pcJBeWOFaxLK8viK2jIvmUwLLyjkZQyvShr8yiB3w/viewform">https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScFio7O7pcJBeWOFaxLK8viK2jIvmUwLLyjkZQyvShr8yiB3w/viewform</a>
Sentido - Centro Peruano de Suicidología y Prevención del Suicidio: 498-2711
<b>Orientación médica</b>
Línea de atención gratuita sobre orientaciones médicas, psicológicas e información institucional con respecto al Covid-19: 113
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
<b>Atención en violencia</b>
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
<b>Orientación legal y policial</b>
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 E: Ficha de datos sociodemográficos de las y los participantes

Dato	Respuesta
Nombre completo	
Edad	
Grado	
Tiempo en la IE	
¿Repetiste algún año?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Lugar de nacimiento (estudiante)	

Lugar de nacimiento (madre)	
Lugar de nacimiento (padre)	
Residencia (departamento)	
Distrito de residencia	
Tiempo de residencia	
N.º de hermanos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> +5
Posición entre hermanos	
Lengua materna	
Personas con las que vive	<input type="checkbox"/> Madre <input type="checkbox"/> Padre <input type="checkbox"/> Hermanos <input type="checkbox"/> Abuelos <input type="checkbox"/> Tíos [ <input type="checkbox"/> Otro: _
Ocupación del padre	
Ocupación de la madre	
Ocupación de hermanos	
Ocupación de abuelos	
Ocupación de tíos	
Otra ocupación relevante	
¿Trabajas?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
En caso trabajes, ¿en qué trabajas?	
¿Cuántas horas a la semana?	

## Anexo F: Guía de Entrevista

### Eje: Cultura escolar

1	Para ti ¿Cuáles son las principales normas de convivencia en tu aula? ¿Qué opinas sobre estas normas de convivencia? ¿Cómo se establecieron esas normas de convivencia?
---	---

2	<p>Para ti ¿Cuáles son las principales normas/reglas de tu colegio?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se han adaptado las normas de la escuela en relación a la educación virtual?</li> </ul>
3	¿Qué opinas sobre estas normas?
4	¿Los estudiantes participan en la elaboración de las normas? ¿Por qué sí o Por qué no?
5	¿Crees que los estudiantes deberían participar en la elaboración de las normas? ¿Por qué sí o (Por qué no)?
6	¿Es posible para los estudiantes transformar las reglas en tu escuela?
7	¿Te han explicado la finalidad de dichas reglas? ¿Estás de acuerdo con ellas?
8	<p>¿Qué pasa si no cumples con esas reglas? ¿Cuáles son las consecuencias?</p> <p>¿Qué opinas de dichas consecuencias? ¿Hay castigos en tu colegio?</p>
9	<p>María/Juan es un estudiante de 4° grado de secundaria de una escuela similar a la tuya. Un día, ella/él estaba en clase conversando con unos compañeros de aula. Ante ello, la profesora se enojó y le gritó delante de todas y todos sus compañeros. Asimismo, le dijo que estaba castigada/castigado y que como castigo se iba a quedar toda la clase fuera del aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué opinas sobre el caso de María/Juan?</li> <li>• ¿Alguna vez te pasó algo así? ¿Qué hiciste?</li> <li>• ¿Consideras que los castigos a los estudiantes por parte de los docentes son válidos? ¿Qué tipos de castigos te parecen válidos y cuáles no? ¿En qué ocasiones consideramos que los castigos son válidos?</li> <li>• ¿Qué opinas de que se les castigue a los estudiantes a través del uso de la fuerza? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ¿En alguna ocasión te parece que es válido que un profesor castigue de esa manera a sus estudiantes?</li> </ul> </li> </ul>
10	¿Te han explicado el propósito del uniforme escolar? ¿Para qué crees que sirve el uniforme?

11	<p>Tras la pandemia las clases escolares han tenido que virtualizarse y ahora los estudiantes asisten a clase desde sus casas. No obstante, hace un tiempo no era así, pues asistían presencialmente y tenía que usar un uniforme escolar. En relación con ello, ¿Cómo ha sido para ti no tener que volver a usar el uniforme escolar?</p> <p>- ¿Lo extrañas? (Sí/No) (¿Por qué sí o Por qué no?)</p>
12	<p>Maria/Juan es una/un estudiante de 4° grado de de secundaria de una escuela similar a la tuya. En clase, la docente avanza muy rápido y ella/él a veces tiene dificultades en seguirle el ritmo mientras ella habla. Un día María/Juan le preguntó a su profesora si podía repetir lo que dijo, puesto que no la llegó a escuchar. Ante ello, la profesora se molestó y le dijo que si no iba a aportar algo nuevo mejor permanezca en silencio, ya que le estaba haciendo perder tiempo. En relación a ello, Sofía/Pedro dicen que está bien la respuesta de la profesora, ya que es responsabilidad del estudiante estar atenta/o en clase. Además, no le parece bien que la profesora esté repitiendo todo, solo para una persona. Por otro lado, Marta/Jose considera que la actitud de la profesora no estuvo bien, ya que María hizo esa petición porque estaba teniendo dificultades para seguir el ritmo de la profesora. En referencia a ello, considera que, si alguna alumna o alumno tiene dudas, la profesora debería brindar un poco de su tiempo para explicarle, o quizá buscar otro momento fuera de clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué opinas de lo que dice el compañero 1?</li> <li>• ¿Qué opinas de lo que dice compañero 2?</li> <li>• ¿Con cuál de los dos discursos te identificas más?</li> <li>• ¿Alguna vez has estado en una situación similar? ¿Qué hiciste?</li> <li>• ¿Cuándo las clases eran presenciales te sucedió algo parecido? ¿Qué hiciste?</li> <li>• ¿De qué otra manera pudo actuar la profesora?</li> </ul>
13	<p>¿Cómo suelen valorar las/os docentes la opinión de las/os estudiantes? ¿Qué pasa si una estudiante o estudiante da su opinión sin haber pedido la palabra? ¿Qué pasa si la o el estudiante expresa su opinión y la profesora o profesor no está de acuerdo? ¿Qué opinas de ello?</p>

**Eje: Ciudadanía y participación ciudadana**

1	¿Qué ideas se te vienen a la cabeza cuando te digo la palabra ciudadano o ciudadana? Nota: Si dice solo una idea, seguir preguntando ¿Y qué más? ¿Algo más?
2	¿Qué tipo de acciones imaginas cuando te digo participación ciudadana o ejercer tu ciudadanía?
3	Desde tu punto de vista: ¿Los adolescentes son ciudadanos? ¿Por qué?
4	¿Pueden participar? ¿Cómo participan los adolescentes como ciudadanos?
5	En qué tipo de situaciones los has visto participar?
6	¿Deben participar? ¿Por qué?
7	¿Te has involucrado en algún tipo de programa de voluntariado, organización comunitaria, grupos en la iglesia u otro tipo de organización grupal en tu distrito/comunidad?
8	Si es integrante de una organización de jóvenes y adolescentes, preguntar: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es el objetivo de esta organización?</li> <li>• ¿Cuál es tu rol dentro de este colectivo?</li> <li>• ¿Existen líderes o encargados de la organización y de la propuesta de actividades?</li> <li>• ¿Todos pueden proponer ideas?</li> </ul>
9	¿Alguna vez has asistido a una marcha? ¿Alguna vez tus papás han asistido a una marcha? ¿Alguna vez tus hermanos u otro familiar han asistido a alguna marcha? ¿Qué opinas sobre las personas que asisten a marchas?
10	¿Utilizas redes sociales u otras plataformas virtuales como fuente para expresar opiniones, comunicar ideas o para organizar personas? ¿Qué tipo de contenido sueles compartir? ¿Lo haces con algún objetivo en particular?
11	¿Hablas con tus amigas y/o amigos sobre temas sociales o de política? (si/no) Si la respuesta fuera sí: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Sobre qué temas hablas?</li> <li>• ¿Cómo te enteraste sobre estos temas sociales o de política?</li> <li>• ¿Qué te motiva a querer conversar sobre estos temas sociales y/o de política con tus amigas y amigos?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué tipo de conversación tienen sobre esos temas? ¿Me podrías dar un ejemplo?</li> <li>• ¿Qué tan fácil o difícil es conversar sobre esos temas con tus amigas y tus amigos?</li> </ul> <p>Si la respuesta fuera no:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál crees que sea la razón por la que no hablas sobre temas sociales o de política?</li> </ul>
<b>13</b>	<p>¿Tú dirías que tu escuela te está formando como ciudadano? ¿por qué? ¿Podrías ponerme un ejemplo?</p>
<b>14</b>	<p>¿Piensas que tu escuela es democrática? ¿Qué cosas te hacen pensar que lo es (o que no lo es)?</p>
<b>15</b>	<p>¿En tu escuela existe un municipio escolar? ¿Para qué crees que sirve el municipio escolar? ¿Has acudido alguna vez al municipio escolar de tu escuela? ¿Por qué sí (por qué no)? ¿Cuáles son las acciones que ha hecho o hace el municipio escolar en tu escuela? ¿Qué opinas del municipio escolar de tu escuela?</p>
<b>16</b>	<p>Además de las actividades de elección de representantes estudiantiles, ¿tu escuela suele realizar acciones para promover la participación estudiantil dentro de la escuela? ¿Puedes ponernos un ejemplo de estas actividades? ¿Cómo son? ¿Qué hacen?</p>
<b>17</b>	<p>El 10 de noviembre del 2020, el Congreso del Perú aprobó la segunda moción de vacancia presidencial contra Martín Vizcarra por causal de incapacidad moral. Frente a ello, el presidente del congreso, Manuel Merino asumió la presidencia de la República. No obstante, esta decisión indignó a muchas y muchos peruanos, pues consideraban que Merino no había sido elegido por el pueblo. Además, consideraban que las intenciones del Congreso tras la vacancia no eran honestas. Así, miles de peruanas y peruanos de todas partes del Perú, salieron a manifestarse a las calles, rechazando la corrupción y exigiendo una renovación de la clase política. Sin embargo, pese a que la gran mayoría de las manifestaciones fueron pacíficas, terminaron en vuelta en violencia tras la represión policial.</p> <p>De esta manera, el 14 de noviembre, dos manifestantes Inti Sotelo y Brian Pintado fallecieron causando gran indignación de la población. Como</p>

	<p>consecuencia, Manuel Merino se vio en la obligación de renunciar al cargo, siendo Francisco Sagasti quien finalmente asumió la presidencia del Perú.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Es la primera vez que escuchas sobre esta noticia o ya estabas al tanto de lo ocurrido en el mes de noviembre?</li> <li>• ¿Cómo te sentiste frente a estos acontecimientos?</li> <li>• ¿Qué opinas sobre los acontecimientos de noviembre?</li> <li>• ¿En tu casa se conversó sobre el tema? ¿Cómo se abordó este tema en tu casa?</li> <li>• ¿Hablaste de ello con sus compañeras y compañeros de escuela? ¿De qué manera?</li> <li>• ¿Qué opinas sobre las personas que salieron a marchar como forma de expresar su descontento con las decisiones del congreso?</li> <li>• ¿Qué opinas sobre las personas que expresaron su opinión a través de las redes sociales?</li> <li>• ¿Asististe a alguna de las marchas? ¿Expresaste tu opinión en redes? ¿Expresaste tu opinión a través de los cacerolazos?</li> </ul>
18	<p>¿En tu escuela se habló de los acontecimientos de noviembre? si/no</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En caso fuera si ¿Cómo se abordó en tu escuela los acontecimientos de noviembre? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Repreguntas: ¿Quién habló al respecto? ¿Fue un docente en específico? ¿Fue un mensaje general por parte de tu escuela?</li> </ul> </li> <li>• En caso fuera no ¿Consideras que se debió abordar el tema? ¿Por qué sí (por qué no?)</li> </ul>

### Eje: Eficacia Política Interna

1	<p>Si los adolescentes quisieran, ¿Crees que podrían realizar cambios en la sociedad?</p> <p>¿Por qué crees que sí o por qué crees que no?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Me podrías poner un ejemplo en lxs adolescentes podrían actuar, como ciudadanas y ciudadanos, para solucionar un problema dentro de la sociedad?</li> </ul> <p>Si las y los adolescentes quisieran, ¿Crees que podrían realizar cambios en el entorno de su vecindario? ¿Por qué crees que sí o por qué crees que no?</p>
---	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Me podrías poner un ejemplo en lxs adolescentes podrían actuar, como ciudadanas y ciudadanos, para solucionar un problema dentro de su vecindario?</li> </ul> <p>Si las y los adolescentes quisieran, ¿Crees que podrían realizar cambios en el entorno de su escuela? ¿Por qué crees que sí o por qué crees que no?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Me podrías poner un ejemplo en lxs adolescentes podrían actuar, como ciudadanas y ciudadanos, para solucionar un problema dentro de su escuela?</li> </ul>
2	<p>¿Cuáles son las principales preocupaciones con respecto a la escuela que tienen las y los estudiantes de 4° grado de de tu escuela?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Se las has comentado a alguna adulta o adulto de tu escuela?</li> <li>• ¿Por qué sí o por qué no? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ En caso de que no, ¿Qué crees que sucedería si los comentaras? ¿Por qué crees que sucedería ello?</li> <li>○ ¿Crees que los adultos escuchan a los adolescentes? ¿Por qué sí o por qué no lo hacen?</li> </ul> </li> </ul>
3	<p>María/Juan es una/un estudiante de 4° grado de secundaria de un colegio similar al tuyo, quien es miembro del municipio escolar de su escuela. Hace unos días vió por las noticias que una ONG estaba convocando colegios interesados en realizar talleres virtuales sobre la salud mental e inmediatamente se lo comunicó a sus compañeras y compañeros del municipio. Ellas y ellos le dieron el visto bueno y ya han empezado a organizarse para presentarle la idea al director de la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué opinas sobre este caso?</li> <li>• ¿Crees que su propuesta logre convencer al director de participar de la convocatoria?</li> <li>• ¿De qué dependería de que pudieran o no pudieran? ¿tendrían que haber ciertas condiciones? ¿cuáles?</li> <li>• ¿Qué harías tú si estuvieras en el lugar de María/Juan?</li> </ul>
4	<p>Maria/Juan es una/un estudiante de secundaria que se preocupa por el cuidado del medio ambiente. En ese sentido, le ha sugerido a su profesora de ciencias que sería bueno si organizan una campaña de reciclaje de botellas, dentro del aula, para incentivar a sus demás compañeras y compañeros a involucrarse en el cuidado del medio ambiente.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué piensas sobre la acción de María/Juan?</li> <li>• ¿Crees que María/Juan logrará hacerse escuchar por la profesora? ¿Por qué crees que sí lo logrará (no lo logrará)?</li> <li>• ¿De qué dependería de que la profesora aceptara su propuesta o no la aceptara? ¿tendrían que haber ciertas condiciones? ¿cuáles?</li> <li>• ¿Qué harías tú si estuvieras en el lugar de María/Juan?</li> </ul>
5	<p>Hace unos minutos conversamos sobre el caso de María/ Juan y de cómo ella/él deseaba cambiar ciertos aspectos de su escuela. En la línea de lo mencionado, ¿Cuáles son los aspectos que requieren cambio en tu escuela? ¿Qué podrías hacer para lograr alguno de dichos cambios? ¿Qué te ayudaría a lograrlo? ¿y qué aspecto te impide hacerlo?</p> <p>En caso dijera que no: ¿Por qué no?</p>

#### Pregunta de cierre

1. De todo lo que hemos conversado en esta sesión ¿Hay algo que te gustaría agregar?

