

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



**Creencias sobre el aprendizaje y cultura escolar de adolescentes de una  
escuela pública y una escuela alternativa**

***Trabajo de investigación para obtener el grado de Bachillera en Psicología  
presentado por:***

Vera Lucía Vargas Callirgos

**Asesora:**

María Angélica Pease Dreibelbis

**Lima, 2022**

## **Creencias sobre el aprendizaje y cultura escolar de adolescentes de una escuela pública y una escuela alternativa**

### **Resumen**

La presente investigación tuvo como objetivo explorar las creencias sobre el aprendizaje de adolescentes provenientes de dos culturas escolares diferentes, una escuela pública y una escuela alternativa de Lima. Para explorar los constructos mencionados se utilizó una metodología cualitativa, específicamente el análisis temático. Las y los participantes fueron ocho estudiantes, cuatro de secundaria de una escuela pública y cuatro de una escuela alternativa. Se contó con igual número de participantes hombres y mujeres. Se realizó una entrevista a profundidad a cada participante, a partir de la cual se analizó la información. Los resultados encontrados revelan que las y los estudiantes de la escuela pública tienen creencias sobre el aprendizaje asociadas a un enfoque transmisionista, ligadas a una cultura escolar más autoritaria y con menos participación estudiantil. Por otro lado, las y los estudiantes de la escuela alternativa presentaron creencias sobre el aprendizaje alineadas con el enfoque socioconstructivista como parte de una cultura escolar democrática. Sin embargo, se concluye que las creencias sobre el aprendizaje de las y los participantes no son estáticas y se encuentran en un continuo entre ambos polos (transmisionista y socioconstructivista) con distintos matices según los elementos de su experiencia en la escuela. Asimismo, se identificó que en la escuela pública se han incorporado elementos pedagógicos de la teoría socioconstructivista, lo cual se encuentra en contradicción con la cultura escolar, siendo esta principalmente autoritaria y no democrática, lo que no es coherente con una comprensión del aprendizaje en la que las y los estudiantes son el centro del quehacer pedagógico.

*Palabras clave:* creencias, cultura escolar, aprendizaje, socioconstructivista, transmisionista

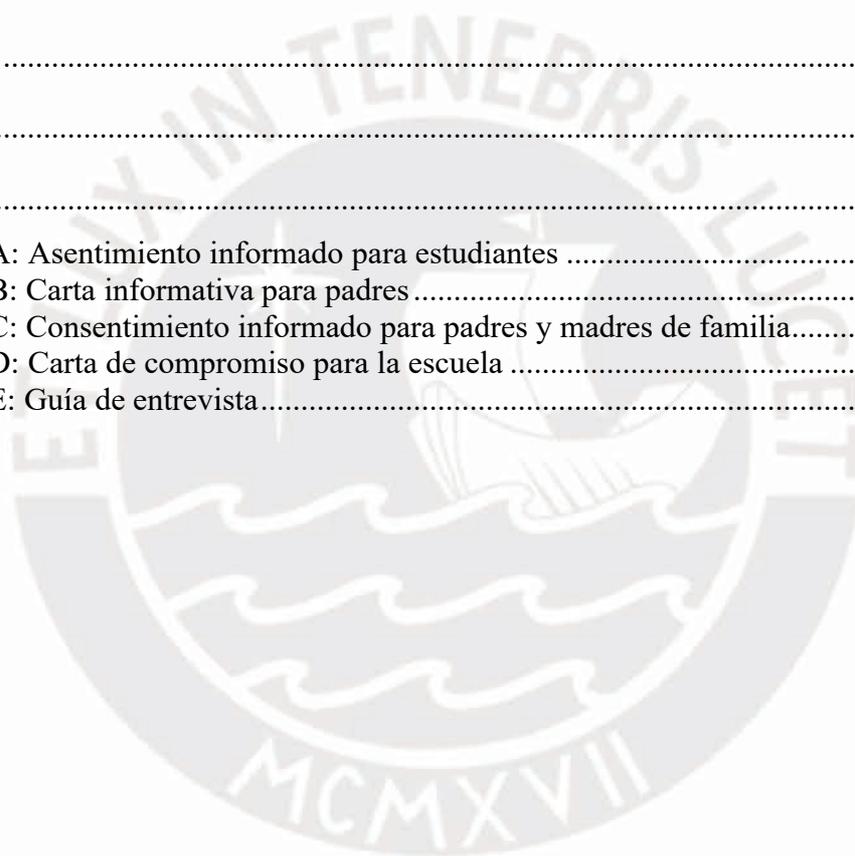
**Abstract**

The goal of the present study is to explore beliefs about learning held by students from a public high school and an alternative high school in Lima. For this purpose, this study used a qualitative methodology with a content analysis. Eight students, four from the public school and four from the alternative school, were interviewed about the way they comprehend their own learning process and their school culture. Results indicate that students from the public school have beliefs aligned with a transmissionist approach about their learning and the school has a more authoritarian school culture with less student participation. On the other hand, the students from the alternative school have beliefs aligned with a social constructionist approach about their learning and the school has a democratic approach. Non the less, these representations are not static and fluctuate in a continuous between both poles (transmissionist and social constructionist) with different results depending on the element of their school experience. Also, it was possible to identify that in the public school some pedagogical elements from the social constructionist theory were incorporated, but mainly on a discursive level. This is confirmed by the description of the school culture given by the students, who has an authoritarian and non-democratic experience. This is not consistent with an understanding of learning in which students are the center of the pedagogical work.

*Key word:* beliefs, school culture, learning, transmissionist, social constructivist

## Tabla de contenidos

Introducción .....	5
El aprendizaje en la adolescencia.....	6
Algunas teorías y modelos en torno al aprendizaje	
Creencias sobre el aprendizaje .....	13
Método .....	17
Participantes .....	17
Técnicas de recolección de información .....	18
Procedimiento .....	19
Análisis de información .....	20
Resultados y discusión .....	21
Conclusiones .....	42
Referencias.....	45
Apéndices.....	53
Apéndice A: Asentimiento informado para estudiantes .....	53
Apéndice B: Carta informativa para padres .....	54
Apéndice C: Consentimiento informado para padres y madres de familia.....	55
Apéndice D: Carta de compromiso para la escuela .....	56
Apéndice E: Guía de entrevista.....	57



## Introducción

Muchos consideran que la adolescencia es una de las etapas evolutivas más complejas. Por muchos años se ha pensado como un momento particularmente conflictivo, en el que el adolescente se rebela y rompe con todo aquello que lo une a su infancia (Pease e Ylsa, 2015). Sin embargo, lo que se ha encontrado en evidencias más actuales es que en realidad los distintos cambios que se experimentan a nivel del desarrollo complejizan las experiencias más no las dificultan necesariamente. Por ejemplo, en esta etapa del desarrollo, las relaciones interpersonales cambian cualitativamente y los pares se vuelven una fuente importante de información relevante sobre uno mismo, por lo que sentirse parte de un grupo resulta fundamental (Newman y Newman, 2001). Esto a la vez se relaciona con el desarrollo identitario, hito de la adolescencia. Según estudios realizados por Brown y Dietz (2009) y Brown, Mory, y Kinney (1994), los grupos a los que se afilian los jóvenes se convierten una fuente de identidad tanto individual como social. Más allá de lo que piense de sí mismo, el rol que ocupe en su grupo y el reconocimiento de los otros también son factores fundamentales en la consolidación de su identidad.

De manera similar, los cambios a nivel cognitivo generan una mayor consciencia sobre las propias experiencias que demandan a las y los adolescentes pensar más sobre sí mismo, sobre sus acciones y sobretodo sobre sus pensamientos (Santrock, 2006). En cuanto al aprendizaje específicamente, es urgente comenzar a comprenderlo desde la misma experiencia de aprendizaje y no solo a partir de lo que los docentes piensan al respecto. De esta manera, realizar investigaciones desde la perspectiva y subjetividad del adolescente permitirá un nivel de comprensión mayor respecto a sus experiencias internas y externas.

Asimismo, es relevante discutir el rol que juega la escuela secundaria en la vida de los y las adolescentes. La importancia de la secundaria, según el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) (2016), va más allá de los aprendizajes académicos y la preparación para el futuro laboral o de educación superior. Se espera que durante esos años las y los adolescentes puedan emplear los conocimientos generados en la escuela en contextos cotidianos, asumiendo una postura crítica y ética respecto a ellos. Así, las y los adolescentes aprenden a ser capaces de interpretar la realidad y tomar decisiones a partir de habilidades aprendidas en la escuela, más no conocimientos específicos necesariamente. Por este motivo, la escuela secundaria cobra valor como espacio de aprendizaje total, en el que el estudiante se forma como persona y ciudadano (MINEDU, 2016).

Por otro lado, si bien el aprendizaje adolescente ha sido ampliamente investigado, el foco siempre ha estado en los resultados de aprendizaje. Como mencionan Pease et al. (2020), conocemos poco sobre cómo las y los adolescentes viven sus experiencias, cómo aprenden y cómo representan y se relacionan con su realidad. Asimismo, las investigaciones se han centrado también en la perspectiva docente sobre el aprendizaje de sus estudiantes, lo que no permite conocer cómo es que las y los estudiantes representan su aprendizaje e integran la percepción del docente sobre el proceso (Campanario y Otero, 2000; Pérez Echevarría et al., 2014).

### **El aprendizaje en la adolescencia**

A partir de la conceptualización que se ha hecho del aprendizaje según los enfoques y teorías, dado el propósito de la presente investigación resulta fundamental ahondar de manera más profunda en cómo aprenden los adolescentes específicamente. Como ya se mencionó, ciertos hitos del desarrollo adolescente generan que el individuo sea mucho más consciente de los cambios por los que está atravesando y por ende, que la experiencia del cambio mismo tenga una dimensión mucho más introspectiva (Ruiz et al., 2010). Esto es relevante ya que más allá del aprendizaje en sí como objeto de estudio, durante la adolescencia se vuelve pertinente conocer la experiencia del aprendizaje como una experiencia y oportunidad de desarrollo (Bruner y Olson, 1973).

Uno de los principales cambios cognitivos es el desarrollo del pensamiento abstracto, que se convierte en uno de los ejes principales del aprendizaje. Este tipo de pensamiento les permite pensar y analizar situaciones hipotéticas y que no necesariamente se relacionan directamente con sus experiencias previas. Asimismo, también evoluciona la metacognición, habilidad que permite pensar acerca de los propios procesos de pensamiento (Santrock 2006; Schunk, 2012; Sigelman y Rider, 2017). Así, las y los adolescentes son capaces de identificar qué saben y qué no, qué estrategias son las más adecuadas para generar conocimiento y que creencias tienen acerca de dicho conocimiento (Santrock, 2006). Todo esto permite se puedan dar situaciones de discusión y debate en los espacios de aprendizaje, donde el cuestionamiento es una de las herramientas que más ejercita dichos procesos cognitivos.

También es necesario mencionar que estas habilidades de reflexión y análisis generan preocupaciones durante la adolescencia. Por ejemplo, la motivación de logro académica disminuye ya que son sobre-conscientes de sus propias capacidades y suelen compararse más con otros compañeros (Ruiz et al., 2010). De esta manera, las y los adolescentes no solo son

más conscientes de qué y cómo aprenden, sino que también son más conscientes de la retroalimentación que reciben del ambiente, especialmente de figuras significativas como los padres, profesores y pares (Craig y Baucum, 2009).

Este cambio cognitivo está relacionado al desarrollo de la corteza pre-frontal. Se solía pensar que esta parte del cerebro alcanzaba la maduración total al final de la adolescencia y por ello durante esta etapa del desarrollo tenían dificultades en la resolución de problemas (Gorga y Lipina, 2015). Sin embargo, en la actualidad se considera que dicho desarrollo es inconsistente, más no incompleto ni incipiente (Pease et al., 2015). Esto quiere decir que conforme pasan los años, los adolescentes perfeccionarán las funciones ejecutivas, lo que no solo mejora el aprendizaje en cuanto a construcción de conocimiento sino también en retención, manipulación y toma de acciones a partir de la información (García et al., 2009).

Asimismo, en el ámbito social del desarrollo, durante la adolescencia el grupo de pares cobra una importancia particular. Giordano (2003) y Burk et al. (2012) encontraron que los adolescentes eligen sus grupos y son elegidos por ellos en base a características personales. Sin embargo, lo vivido dentro de ella va a socializar la conducta y moldear el desarrollo del adolescente en el futuro. De esta manera, se considera que el grupo de pares es uno de los factores más importantes que puede facilitar u obstaculizar el desarrollo. Es por este motivo que métodos como el aprendizaje colaborativo, en el cual el conocimiento es construido en grupo y mediante el intercambio y debate, cobran especial importancia (Zañartu, 2011).

En esta misma línea, el MINEDU (2016) afirma en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) que dado que la capacidad de reflexionar de las y los adolescentes ha evolucionado, en el aprendizaje se empieza a notar dicha maduración en cuanto a atención, reconocimiento, codificación y almacenamiento de información. De esta manera, el aprendizaje empieza a implicar reflexiones sobre las operaciones mentales para poder usarlas de manera que se obtengan las metas de aprendizaje propuestas. Asimismo, el aprendizaje durante la adolescencia comienza a ser autorregulado a partir de experiencias previas que permitan evaluar qué estrategias son las más efectivas. Por último, ya que las y los adolescentes pueden diferenciar mejor sus saberes previos de los nuevos, pueden formar opiniones más claras respecto a lo que la escuela le propone aprender. De esta manera, tienen la posibilidad de aprender a aprender y formarse de manera que saben lo que saben, lo que no saben, como lo saben y por qué es valioso saberlo (MINEDU, 2018).

### **Algunas teorías y modelos en torno al aprendizaje**

El MINEDU, institución que regula la educación básica formal dentro del país, tiene su propia concepción del aprendizaje. Según esta institución, los aprendizajes de las y los estudiantes no deben referirse solo al hacer y conocer, sino también deben relacionarse a aprender sobre uno mismo y a convivir con los otros. Así, el aprendizaje implica el desarrollo de la capacidad de pensar, producir ideas y transformar realidades mediante la transferencia de los conocimientos aprendidos en la escuela a diversos contextos y circunstancias (MINEDU, 2016). Según el CNEB, el aprendizaje en las diversas áreas escolares debe estar alineado con los 7 enfoques transversales: intercultural, de derechos, igualdad de género, ambiental, búsqueda de la excelencia, atención a la diversidad y orientación al bien común.

En este sentido, las escuelas públicas del país deberían estar alineadas con dicha concepción del aprendizaje para así poder alcanzar las competencias que se establecen en el currículo. En el caso de las escuelas privadas, hay mayor flexibilidad en cuanto a la propuesta pedagógica siempre que las y los estudiantes alcancen las competencias mencionadas (Resolución Viceministerial 0242019-MINEDU). Así, si bien el sistema defiende una concepción del aprendizaje en particular, a la vez permite que haya distintos entendimientos sobre el tema y por lo tanto diversas propuestas pedagógicas. Por este motivo, es necesario hacer una revisión sobre las teorías y modelos en los que se pueden enmarcar esas propuestas.

#### **El continuo del aprendizaje: los enfoques transmisionista y socioconstructivista**

Las comprensiones del aprendizaje de las diversas teorías se pueden ubicar entre dos polos que Pease M.E (2018) reconoce como enfoques formativos: el transmisionista y el socio-constructivista. El polo transmisionista se caracteriza por concebir al aprendizaje como un proceso de transmisión de información de parte de docentes hacia estudiantes. A partir de esto, las y los estudiantes reproducen dichos conocimientos (Pozo et al., 2006). Se considera que el conocimiento es algo objetivo y es independiente al sujeto que lo posee. Esto quiere decir que el conocimiento tiene características concretas y específicas que no varían según el sujeto ni el contexto, por lo que cualquier opción que sea distinta a dichas características es considerada como no válida o falsa. Así, es el o la docente quien decide si tome en cuenta el saber de las y los estudiantes y si les trata como entes activos o pasivos de su propio proceso de aprendizaje (Morales, 2002).

Lo mencionado es de particular importancia si es que se busca conocer qué creencias tienen las y los adolescentes sobre el aprendizaje. Dado que el o la docente es quien guía y determina que se hace o no se hace dentro del salón de clases, esto no solo regula de qué manera

se procesan la información sino también lo que el o la adolescente va a pensar acerca de dicho proceso (Morales, 2002). Tal y como mencionan Romo (1996), Porlan y Martín,(1994) y Urdaneta (1998), la práctica pedagógica no solo refleja concepciones teóricas que fueron parte de la formación profesional docente, sino también refleja su sistema de creencias y concepciones personales. Por este motivo, dado que según este modelo el aprendizaje se da a través de la transmisión y reproducción de información, es probable que las y los adolescentes no solo reproduzcan los conocimientos académicos sino también creencias que afecten sobre la visión de su propio aprendizaje (Morales, 2002)

Dentro del enfoque transmisionista se ubica, por ejemplo, la teoría conductista. Esta teoría entiende al aprendizaje como la respuesta a un estímulo que es presentado de manera repetida (Tortosa, 1998). Así, se considera que el conocimiento se recibe y acumula mediante la transmisión unidireccional de conocimientos docente-estudiante. Es necesario que el o la docente sea quien conduce las actividades ya que es el agente principal para que se de el aprendizaje (Pease M.E, 2018).

En el polo opuesto del continuo se encuentra el enfoque socioconstructivista. En cuanto a cómo se aproxima al conocimiento, se considera que es construido por las y los estudiantes y depende de su propia construcción cognitiva (Pease M.E, 2018). Esto no solo es influido por el ambiente, sino también por sus conocimientos previos. De esta manera, el enfoque da prioridad al rol de los conocimientos previos de las y los estudiantes que dan significado a las experiencias nuevas, por encima de los significados que el o la docente desea darle a los nuevos conocimientos (Staub y Stern, 2002; Olusegun, 2015). De esta manera, el o la estudiante construye su propio conocimiento en un entorno estructurado y a partir de la interacción con otras personas de manera intencional (Serrano y Pons, 2011).

Así, en este enfoque se ubican a las teorías constructivista y socioconstructivista. Ambas coinciden en que el aprendizaje es una construcción que se logra a través de las interacciones: con otros, con el entorno y con los conocimientos previos (Pozo, 1994; Serrano y Pons, 2011). El contexto juega un rol fundamental en el desarrollo del conocimiento y la comprensión ya que el aprendizaje no es concebido como solo algo cognitivo, sino como transversal a todos los dominios del desarrollo (Schunk, 2012). No obstante, se diferencian principalmente en que la teoría socioconstructivista tiene también un enfoque sociocultural que complementa esta visión aportando que el aprendizaje siempre está situado en un contexto particular que puede potenciarlo u obstaculizarlo. Este contexto social influye en todos los procesos psicológicos que dan origen al aprendizaje y por ello es fundamental para que las y los estudiantes puedan

apropiarse de aquello que aprenden (Pozo, 1994). Las y los estudiantes reconstruyen los saberes culturales y el o la docentes es quien acompaña.

En el punto medio entre ambos enfoques podemos identificar a la teoría cognitiva. Esta enfoca al aprendizaje en la cognición de docentes y estudiantes de manera conjunta (Pease M.E, 2018). Así, el o la docente debe dominar todos los conocimientos de aquello que enseña para poder transmitirlos, pero las y los estudiantes tienen un rol activo ya que las instrucciones no son tan directivas como en la teoría conductista y pueden explorar mediante el análisis (Pozo, 1994; Guilar, 2008; Bandura, 1986). Sin embargo, esta teoría aún percibe a las y los docentes como expertos y a las y los estudiantes como novatos.

A pesar de que el enfoque transmisionista ha sido el predominante por muchas décadas, existe una tendencia hacia el socioconstructivismo (Morales, 2002). Staub y Stern (2002) afirman que las y los estudiantes cuyos docentes tienen un modelo de enseñanza y creencias socioconstructivista tienen mayores logros académicos. Asimismo, Sigla (2002) menciona que el énfasis en las características particulares de el o la estudiante que da el socio-constructivismo genera un entendimiento más integral del individuo en el que se atienden necesidades que van más allá de lo académico (emocionales, sociales, etc.). Esto genera un aprendizaje autodirigido y automotivado que mejora el rendimiento académico y la satisfacción académica. Finalmente, Beck, Czerniak y Lumpe (2000) afirman que la promoción de la voz crítica en las aulas genera que las y los estudiantes tengan una actitud más positiva frente a la educación, especialmente en las estudiantes mujeres.

Actualmente, el MINEDU se encuentra en la misión de movilizar a las y los docentes del polo transmisionista hacia el polo socio-constructivista. En el CNEB se establece que el o la docente tiene el rol de fomentar el desarrollo de la capacidad de pensar y reflexionar con la intención de que cada estudiante produzca sus propias ideas y transforme su propia realidad. Así, se rompe la tradición de transmisión de información y consumo acrítico de conocimientos. Tal y como exponen Serrano y Pons (2011), la función docente es asegurar que la capacidad mental constructiva de las y los estudiantes y los significados socio-culturales de los contenidos escolares puedan interactuar de la manera más adecuada. Además, el contexto en el que se da el aprendizaje cobra importancia ya que tiene la función de ser un medio de discusión y construcción de significado (Serrano y Pons, 2011).

### **El rol del contexto en el aprendizaje**

Adicionalmente, al hablar del aprendizaje es necesario profundizar en el rol que cumple el contexto social en el mismo. Vygotsky propone que el aprendizaje y el contexto no son divisibles ya que los significados que el individuo da a la realidad cambian según las interacciones con el entorno, y es justamente dicha interacción es la que permite el desarrollo y crecimiento cognitivo (Pozo, 1994). De esta manera, el contexto en el que aprenden las y los adolescentes podrá potenciar u obstaculizar su aprendizaje. Cabe mencionar que el contexto no solo implica el lugar en el que aprende, por ejemplo la escuela; y la pedagogía de dicho lugar. El contexto también incluye a las personas que lo rodean, las prácticas culturales, las expectativas, los roles de género, la memoria colectiva, el pasado histórico, etc.

En cuanto a estos contextos de aprendizaje, es importante mencionar que este puede darse tanto dentro como fuera de la escuela. Al aprendizaje dentro de la escuela se le conoce como formal y es aquel que se da dentro de un espacio cuyo objetivo principal es la educación (Scribner y Cole, 1982). Sin embargo, también hay espacios de educación no institucionales, como la educación acerca de valores y actitudes que se da dentro de los hogares o en las comunidades (Scribner y Cole, 1982). Asimismo, es importante mencionar que las aulas de la escuela no son los únicos lugares donde se dan aprendizajes valiosos (Vascinelos y Félix, 2005; Ruiz et al., 2013; Martín, 2014; Cano, 2017). Las actividades familiares, sociales, productivas o culturales también son oportunidades de aprendizaje ya que pueden ser espacios de reflexión y análisis, fomentando así la generación de nuevos conocimientos (MINEDU, 2018; Martín, 2014; Trilla et al., 2003).

Si se discuten los contextos de aprendizaje, reflexionar acerca del rol de la cultura es indispensable. Así, la cultura se convierte en uno de los principales elementos que interviene en los procesos de aprendizaje, debido a que esta no puede ser separada de la experiencia (Pozo, 1994; Schunk, 2012; Sigelman y Rider, 2017). Por muchos años, se ha pensado en el aprendizaje a partir de postulados con pretensiones universalistas partiendo de la premisa de que la naturaleza humana es una sola (Lennon, 2002). Sin embargo, paradigmas más actuales como el socio-constructivista (descrito en párrafos anteriores) da un peso fundamental al entorno del sujeto por el rol facilitador u obstaculizador que tiene en el aprendizaje. Así, Bourdieu (1966) menciona que incluso los atributos personales del sujeto están circunscritos a una realidad sociocultural particular y por ello todos los procesos, incluyendo el aprendizaje, deben analizarse en base a dicha realidad.

En este caso, se analizará la cultura desde lo que Bronfenbrenner entiende como parte del microsistema: la escuela (Cortés, 2004). La cultura escolar, como parte de dicho contexto

social de desarrollo, es una pieza fundamental para el éxito o fracaso que la transición planteada por el MINEDU hacia un enfoque socioconstructivista. Como menciona Bolívar (1996), para que un cambio curricular sea efectivo tiene que estar acompañado por un cambio en la cultura escolar que encuadre esta nueva comprensión del aprendizaje.

El estudio de Ames y Rojas (2010) sobre las percepciones de las y los estudiantes peruanos (niños y adolescentes) sobre la educación, se evidencia una cultura escolar en la que estos no se sienten escuchados por docentes, directores(as) y auxiliares. Reportan sentir que no se toman en cuenta sus pedidos y que las autoridades pueden castigarlos físicamente en caso se rompan las normas de convivencia o se pase por alto las jerarquías establecidas en la cultura. Particularmente las y los estudiantes de secundaria indican que persiste una cultura escolar estudiantil, agresiva, autoritaria, discriminatorio y trasgresora. En la misma línea, Pease et al. (2020) coinciden y afirman que en el estudio “Ser adolescente en el Perú” también se evidencia:

Una cultura escolar monolítica y casi detenida en el tiempo, que se replica y reproduce a sí misma sin prestar atención a los cambios curriculares, a la innovación digital, a las demandas y contextos del siglo XXI o a lo que sabemos sobre cómo aprenden los seres humanos. (Pease et al., 2020, p. 18).

En la presente investigación se explorarán dos culturas escolares, la de una escuela pública y la de una escuela alternativa privada. La escuela pública suele estar asociada a un modelo tradicional de educación. En este sentido, centra sus funciones principalmente en la enseñanza de contenidos académicos. Así, existe una jerarquía marcada entre los componentes de la escuela, siendo la dirección la máxima autoridad, seguida por las y los docentes (Morales, 2014). Asimismo, el aprendizaje se entiende desde la transmisión de información mencionada en párrafos anteriores. Por ello, es el o la docente quien posee el conocimiento y lo transmite a sus estudiantes (Pozo, 1994). No obstante, dado el cambio curricular propuesto por el MINEDU con la publicación del nuevo CNEB en el 2016, estas escuelas podrían evidenciar ya un cambio en su cultura escolar y comprensión del aprendizaje.

El caso de la escuela alternativa privada podría considerarse opuesto. En estas escuelas se busca generar conocimiento que esté vinculado al contexto del estudiante (Morales, 2014). Además, las y los docentes tienen un rol de guía y acompañante, mientras que las y los estudiantes son los principales agentes activos en sus procesos de aprendizaje (Tirado y Sánchez, 1993). Asimismo, en las escuelas alternativas se propone una educación descentralizada y democrática, en la cual se fomenta la escucha y el diálogo ya que se considera

fundamental la libertad de expresión. En este sentido, se fomenta la expresión de opiniones ya que como parte de un aprendizaje colaborativo (Diez, 1996).

La evidencia empírica que existe respecto a la comparación de estas dos culturas escolares revelan resultados que favorables para la escuela alternativa. Así, sus estudiantes presentan mejores habilidades de reflexión (Tirado y Sánchez, 1993). Asimismo, también presentan mayor consideración por los demás, autocontrol en las relaciones sociales y sinceridad (Gutiérrez et al., 2009). En esta misma línea, las y los estudiantes de escuelas alternativas presentan niveles más bajos de agresión física y verbal (Castellanos y Albizu, 2003). Ligado estos resultados, también tienen una mejor habilidad en cuanto a la resolución de problemas (Esquivias et al., 2003).

### **Creencias sobre el aprendizaje**

Cuando se habla acerca del aprendizaje enmarcado en un contexto cultural particular, una de las principales de aproximarse el estudio de las creencias ya que permiten conocer como las y los estudiantes perciben su realidad. Específicamente en cuanto al aprendizaje, distintos estudios han utilizado dicho constructo para conocer de qué manera las y los perciben y dan sentido a su realidad educativa y así poder interpretar sus acciones y decisiones en el entorno y proceso de aprendizaje.

Las creencias funcionan como filtros que influyen la percepción de la información del entorno. Rokeach (1968) afirma que estas tienen 3 componentes: un componente cognitivo en el que se representa el conocimiento, un componente afectivo capaz de despertar emociones y un componente comportacional que se activa cuando es necesario tomar acción. En este sentido, las creencias funcionan como una base para futuros comportamientos y tienen la capacidad de guiar nuestra acción. Asimismo, el componente afectivo genera que no puedan ser medidas directamente y deban ser inferidas a partir de lo que las personas dicen, piensan y hacen (Pajares, 1992).

Este constructo puede confundirse con las concepciones ya que algunos autores parecen usarlos indistintamente. No obstante, como mencionan Donoso et. al:

“En la distinción entre estos constructos se establece que las creencias son verdades personales indiscutibles, derivadas de la experiencia o fantasía, con un fuerte componente evaluativo y afectivo, mientras que las concepciones son los marcos organizadores implícitos de conceptos,

de naturaleza esencialmente cognitiva y que condicionan la forma de abordar las tareas” (Donoso et al., 2016, p. 77).

Esta distinción es importante ya que al analizar la evidencia que existe respecto a las creencias es necesario entenderlas dentro del marco organizador de las concepciones, como se puede observar en el estudio que se presentarán a continuación.

Pozo et. al (2006) ejecutaron un estudio sobre las concepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje e identificaron que estudiantes de colegio en España suelen representar el aprendizaje de 3 maneras que ellos lograron organizar en 3 teorías: la teoría directa, la teoría interpretativa y la teoría constructiva. Según la teoría directa se aprende mediante la exposición a los estímulos, siento el entorno lo que determina el aprendizaje. Así, todos los que sean expuestos al mismo estímulo deberían aprender igual (Pozo et al., 2006). Por otro lado, la teoría interpretativa reconoce la importancia de que además de las condiciones del entorno, el aprendiz es el principal mediador para que el aprendizaje ocurra. Por este motivo, el aprendizaje nunca es igual en dos personas ya que está mediado por procesos internos que brindan un elemento subjetivo a la interpretación de la realidad (Schwanenflugel et al., 1994). Finalmente, la teoría constructiva supone que los procesos internos son uno de los principales mediadores del aprendizaje, pero además tienen una función transformadora del conocimiento (Pozo et al., 2006). Así, el aprendizaje no es una apropiación o reproducción de la realidad mediada por los procesos internos y las condiciones del entorno, sino es una construcción de conocimiento (Perry, 1970)

No obstante, en el campo educativo la mayor parte de la evidencia en relación a las creencias sobre el aprendizaje se centra en el discurso docente. Si bien esto no permite conocer directamente qué es lo que creen los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje, es importante conocer las creencias docentes ya que estas inevitablemente influyen en las creencias de los estudiantes. En el caso del Perú, hay dos estudios que nos pueden dar luces sobre estas creencias. En primer lugar, Ginnocchio (2014) menciona que un grupo de docentes de secundaria de una escuela de Magdalena consideran que los estudiantes llegan con diversas limitaciones que les impiden aprender, como carencias emocionales y familiares o nutricionales. Asimismo, estos docentes creen que el aprendizaje sucede por repetición hasta que el estudiante logra formar “el hábito” y solo lo hacen por obligación.

Por otro lado, Pease M.E (2018) en un estudio realizado con docentes y estudiantes de educación afirma que los docentes entrevistados representan el aprendizaje a partir de un enfoque formativo socio-constructivista, es decir, que creen que el aprendizaje y el

conocimiento son construcciones de las y los estudiantes que ellos(as) deben moderar y facilitar. Sin embargo, los estudiantes universitarios de educación, quienes aún no tienen experiencia en la docencia, representan el aprendizaje según el modelo transmisionista. Una de las conclusiones fue que esto se puede deber a que aún representan el aprendizaje desde su propia experiencia como estudiantes. Ya que ellos fueron educados con una comprensión del aprendizaje como transmisión de información, reproducen este enfoque formativo en la actualidad.

**A la luz de todo esto**, la presente investigación tiene como objetivo explorar las creencias sobre el aprendizaje de adolescentes de dos contextos escolares diferentes, una escuela pública y una escuela alternativa. Además, de manera más específica, se busca explorar/explicar las creencias sobre el aprendizaje de adolescentes a partir de los modelos transmisionista y socio-constructivista. Por último, también se espera contrastar los resultados según la cultura escolar de cada escuela.

Para lograr los objetivos propuestos se ha optado por un abordaje cualitativo. Esta decisión se basa en que dicho abordaje permite obtener datos profundos que son útiles para poder investigar la subjetividad y los significados personales que las y los participantes dan a sus experiencias. Por este motivo, para temas poco explorados como el del presente proyecto es ideal ya que brinda libertad a los participantes para describir sus experiencias sin tener que adecuarlas a escalas cuantitativas (Pistrang y Barker, 2012). Se considera que este tema es poco explorado ya que no existe evidencia empírica que se sitúe desde la perspectiva del alumno, dado que por muchos años se le pensó como un actor pasivo dentro de los procesos del aprendizaje. Así, como se mencionó antes, la perspectiva docente respecto al aprendizaje ha sido la principal manera de comprender de qué manera se representa el mismo (Pozo et al., 2006).

Por lo mencionado, se utilizará el análisis temático para analizar e interpretar los resultados. Tal y como mencionan Braun y Clarke (2006), este análisis permite analizar la información y realizar categorizaciones a partir de modelos teóricos preestablecidos. En el caso de la presente investigación, estos modelos serían el transmisionista y el socioconstructivista. Asimismo, ya que la representatividad estadística no es una prioridad, permite que la información no dependa de un número de repeticiones en particular sino del contenido significativo que brinda cada participante (Noblega et al., 2018). En el caso de temas poco explorados como el presente, será útil para poder ordenar la información según teorías ya

existentes, sin tener que encasillar las respuestas de los participantes en opciones de respuesta. De esta manera, se puede organizar la información sin sacrificar la subjetividad de cada uno.

Dentro del marco de la metodología cualitativa, la presente investigación se aproximará a los participantes desde un marco epistemológico realista. Esta investigación parte del supuesto de que los modelos que se usarán para organizar y analizar la información, el transmisionista y socio-constructivista, existen en la realidad y pueden ser identificados en las experiencias de los participantes. Así, la comprensión del fenómeno a investigar se realizará desde aquellos modelos, respetando y valorando las particularidades de las experiencias de cada persona pero buscando identificar patrones y procesos psicológicos que atraviesan la experiencia humana (Nobleza et al., 2018).



## Método

### Participantes

Los y las participantes del presente estudio fueron ocho adolescentes de Lima Metropolitana. El grupo estuvo compuesto por cuatro mujeres y cuatro hombres de 14 años que estaban cursando el tercer grado de secundaria. Dado que se realizaron las entrevistas en dos escuelas, una pública y una alternativa, se seleccionó a dos hombres y dos mujeres de cada escuela. En este sentido, se solicitó que la mitad de los participantes de cada escuela fueran de bajo rendimiento, y la otra mitad de alto rendimiento. Sin embargo, en la escuela alternativa que se visitó no existe una división de las y los estudiantes según niveles de rendimiento ya que hacen adaptaciones curriculares según las necesidades de las y los estudiantes. De esta manera, sólo en la escuela pública se pudo cumplir con este criterio.

Debido a que también se hará un análisis de la cultura escolar en la que se enmarcan las creencias sobre el aprendizaje de las y los participantes, resulta fundamental caracterizar a las escuelas. En este sentido, la primera escuela fue una institución educativa pública ubicada en el distrito del Rímac. Como tal, la propuesta pedagógica es la señalada en el Currículo Nacional de Educación Básica (MINEDU, 2016), basada en 7 enfoques transversales (intercultural, de derechos, igualdad de género, ambiental, búsqueda de la excelencia, atención a la diversidad y orientación al bien común). Este documento menciona explícitamente al modelo democrático como un modelo a seguir por las escuelas. Por otro lado, la segunda escuela fue una escuela privada autodenominada alternativa, ubicada en Magdalena del Mar. Esta escuela tiene una pedagogía democrática que promueve la participación, organización estudiantil, aprendizaje colaborativo y demás elementos característicos de una escuela democrática similares a los mencionados en la sección anterior.

El contacto con los participantes se realizó mediante la institución educativa en la que estudian. Así, luego de conversar con las directoras de ambas escuelas respecto a las implicancias y propósitos de la investigación, fue la misma escuela quien seleccionó a las y los participantes. Como parte de los criterios de inclusión, se considero que los participantes hayan cursado todos los años previos de formación escolar, incluyendo primaria, en una escuela formal (es decir, que se rige según los lineamientos del MINEDU). Asimismo, como criterio de exclusión se propuso que las y los participantes hablaran español fluido para garantizar la comprensión mutua. Además, también se propuso que no tengan ninguna necesidad educativa especial causada por un trastorno del desarrollo. Adicionalmente, es relevante mencionar que se tomó en cuenta el criterio de saturación de información para determinar el número final de

participantes. Este criterio implica que se alcanzó una redundancia en la información que brindan las y los participantes, al reportar información igual o similar (Castillo y Vázquez, 2003).

En cuanto a las consideraciones éticas, en primer lugar se hizo uso de un asentimiento informado para los participantes (Apéndice A) y un consentimiento informado para los padres (Apéndice C). Además, se contó con autorización de la institución educativa para poder ejecutar el proyecto y se les hizo entrega de una carta de compromiso (Apéndice D). En estos documentos se especifica la voluntariedad de la participación, así como el derecho a retirarse en el momento en el que desee. Asimismo, también se menciona que la información será tratada de manera confidencial y será utilizada solamente con fines académicos. Adicionalmente, en el mismo documento se encuentra el contacto con la investigadora y la docente que asesora la investigación, en caso tengan alguna duda o comentario.

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

Se utilizó como técnica de recolección de información principal una entrevista a profundidad. Esta permite una exploración de los temas a tratar de manera que los participantes tengan libertad al contar sus experiencias. Asimismo, como instrumento se utilizó una guía de entrevista semi-estructurada, ya que permite una exploración guiada pero profunda y flexible, lo que se alinea a las características del estudio debido a la poca literatura que existe el respecto (Perpiña, 2012). De esta manera, la investigadora pudo realizar la entrevista orientada por los principales ejes de la guía, pero con la suficiente flexibilidad para que la entrevista se acomode a las necesidades de las y los participantes.

La guía de entrevista fue adaptada de la guía utilizada en Pease et al. (2021). Esta guía era más extensa y abarcaba temas que escapan de los objetivos de la presente investigación. Por ello, se adaptaron las secciones sobre aprendizaje y cultura escolar al contexto del estudio, así como se añadió una sección sobre la libertad de expresión en la escuela. Posterior a esta adaptación, se presentó el producto final a la coordinadora de la investigación, quién brindó retroalimentación y finalmente aprobó esta versión. Ya que dicha guía ya había sido validada por jueces, no se hizo una nueva validación. Sin embargo, si se realizó un piloto que permitió dar cuenta de que la estructura de la guía y las preguntas específicas permiten explorar los constructos desarrollados en la sección anterior. Además, se realizaron las modificaciones pertinentes luego del piloto.

Así, la guía adaptada estuvo compuesta por dos ejes principales: aprendizaje y cultura escolar. Dentro de cada eje se abordaron diversos temas. En el caso de aprendizaje, los temas fueron los siguientes: concepción del aprendizaje, elementos del aprendizaje, aprendizaje dentro y fuera de la escuela, concepción del conocimiento, dinámica de clase y roles. En cuanto a la cultura escolar, los temas fueron los siguientes: valoración de la escuela, libre expresión, relación con los docentes, relación entre estudiantes, violencia escolar y normas. Para ver la guía completa, revisar el Apéndice E.

### **Procedimiento**

El contacto inicial con las escuelas se realizó en el mes de septiembre del 2019 mediante correo electrónico. Se contactó a las directoras de ambas instituciones educativas y se les explicó a la cuales eran los objetivos de la presente investigación y cómo se realizaría. Posterior a este momento, hubo una reunión presencial con la directora de la escuela pública y la psicopedagoga de la escuela alternativa en la cual se conversó a mayor profundidad sobre las implicancias de la investigación y los criterios de selección de las y los participantes. A partir de esta primera aproximación se coordinó que las entrevistas se realizarían en el mes de octubre del 2019, por motivos de disponibilidad de tiempo. En esta coordinación se pactó que las entrevistas se realizarían en 2 sesiones en cada escuela, en la que se entrevistaría a dos participantes en cada sesión. Asimismo, en dicha reunión se hizo entrega de los asentimientos informados para las y los participantes, así como los consentimientos informados para los padres y una carta de compromiso con la escuela.

Entre el mes de octubre y noviembre se realizó una entrevista piloto en cada escuela y luego las 8 entrevistas pactadas. Antes de comenzar, se solicitó los consentimientos y asentimientos informados para confirmar la participación de las y los estudiantes. Las entrevistas duraron entre 45 minutos y 2 horas aproximadamente. Resulta relevante mencionar que las entrevistas realizadas en la escuela pública fueron las de menor duración (aproximadamente 40 minutos), mientras que las y los participantes de la escuela alternativa se extendieron más en sus respuestas (aproximadamente 2 horas). Al finalizar la ocho entrevistas planificadas, se hizo un breve análisis según el criterio de saturación de información para definir el número final de participantes. Al considerar que la información ya había sido saturada, se decidió no coordinar más entrevistas. Estas fueron transcritas y a partir de dichas transcripciones se hizo el análisis de la información correspondiente. Posteriormente al análisis

de información, se coordinó una fecha de devolución de los resultados a las instituciones educativas.

### **Análisis de información**

A partir de lo mencionado, se utilizó el análisis temático. Tal y como mencionan Braun y Clarke (2006), este análisis permite analizar la información y realizar categorizaciones a partir de modelos teóricos preestablecidos. En el caso de la presente investigación, estos modelos serían el transmisionista y el socio-constructivista. Asimismo, ya que la representatividad estadística no es una prioridad, permite que la información no dependa de un número de repeticiones en particular sino del contenido significativo que brinda cada participante (Noblega et al., 2018). En el caso de temas poco explorados como el presente, es útil para poder ordenar la información según teorías ya existentes, sin tener que encasillar las respuestas de los participantes en opciones de respuesta. De esta manera, se puede organizar la información sin sacrificar la subjetividad de cada uno. El análisis temático se hizo en base a una codificación realizada en Microsoft Office Excel 2015. Esta organización se hizo a partir de los temas de la guía de entrevista, adaptándolos según la relevancia reportada en las entrevistas. De esta manera, se obtuvo una serie de códigos organizados en temas y categorías que permitieron analizar los dos constructos desarrollados en secciones anteriores.

## Resultados y discusión

Como se mencionó en secciones anteriores, para interpretar los resultados se realizó un análisis temático a partir de dos grandes variables: cultura escolar y aprendizaje. En el caso de la variable cultura escolar, las categorías de análisis fueron las siguientes: valoración de la escuela, contenidos de aprendizaje en la escuela, relación entre estudiantes y docentes, relación entre estudiantes, libre expresión, violencia escolar y normas. Por otro lado, en el caso del aprendizaje, las categorías de análisis fueron: definición del aprendizaje, diferencia entre algo aprendido y no aprendido, fuente de verificación del aprendizaje, elementos del aprendizaje, definición de conocimiento, contextos de aprendizaje, dinámica de clase, rol del docente, rol del estudiante y rol de los compañeros. A continuación, el análisis correspondiente:

### Cultura escolar

#### Valoración de la escuela

A manera de introducción al tema de cultura escolar, se indagó en la satisfacción de las y los estudiantes con la escuela a la que asisten. En ambas escuelas respondieron que sí les gusta su colegio. En la escuela pública, la mayoría explicó que el motivo por el que se sienten satisfechos con su escuela es una razón general, como que es bonita o normal.

En contraste, en todos los participantes de la escuela alternativa (además de una estudiante de la escuela pública) hicieron una reflexión un poco más profunda en la que señalaron características ligadas a la enseñanza y a las buenas relaciones interpersonales. Así, explicaron que les gusta que enseñen bien y que prioricen que entiendan más allá de la memorización. Además, hicieron énfasis en que habían buenas relaciones interpersonales:

La pasamos muy bien, somos mucho de conversar sobre la escuela. Es muy valiosa y sobre todo los problemas entre estudiantes creo que se resuelven muy fácilmente. Vas y le cuentas a la profesora y creo que entre estudiantes porque muchas veces estamos tan abiertos a escucharnos los unos a los otros lo solucionamos bien. (Mujer, escuela alternativa).

Al explorar los posibles elementos o características de la escuela con los que estaban insatisfechos, la reflexión fue similar. En la escuela pública dieron una respuesta general mencionando aspectos como la higiene, mientras que en la alternativa reflexionaron sobre otros elementos como las relaciones interpersonales, la disciplina y los contenidos académicos. En

este sentido, en la escuela alternativa una de las principales causas de insatisfacción son los momentos en los que hay malas relaciones o situaciones de tensión entre estudiantes. En la misma línea, explican que parte del malestar en esas situaciones es que las y los docentes no ponen suficientes límites. Por último, se mencionó que en su escuela se prioriza que las y los estudiantes se involucren en la coyuntura nacional, dejando un poco de lado los contenidos académicos establecidos por el MINEDU.

Lo que no me gusta es, como le dije antes, que a veces se pasa al descontrol de los estudiantes, que es ya demasiada confianza. Los estudiantes pierden el límite, que es algo que justo este año ha propuesto el colegio a mejorar. (Hombre, escuela alternativa)

Lo descrito por las y los estudiantes refleja una de las diferencias centrales entre una escuela alternativa y una escuela tradicional: el fomento y ejercicio de la reflexión y crítica. Tal y como mencionan Tamayo et al. (2015), el pensamiento crítico es uno de los ejes centrales de la educación alternativa y por ello buscan desarrollarlo mediante el ejercicio de la reflexión, crítica y argumentación. Así, las y los estudiantes pueden criticar a su escuela sin sentir que eso se contradice con el hecho de que les guste y se sientan cómodos. Por el contrario, en la escuela pública la falta de crítica a la institución podría estar relacionada a que en las escuelas tradicionales existe una jerarquía marcada que no permite y castiga la crítica (Morales, 2014). Además, lo que resaltan o critican de la escuela también denota que consideran a la escuela como un espacio de formación que va más allá de lo académico ya que se centran en el buen trato. Esto es coherente con lo propuesto por García-Gómez (2005), quien afirma que esto es una consecuencia de los valores democráticos que se trabajan en las escuelas alternativas.

### **Contenidos de aprendizaje en la escuela**

Respecto a lo que aprenden en la escuela, la totalidad de participantes de la escuela alternativa y dos varones de la escuela pública afirmaron que aprenden aspectos que van más allá de lo académico, como valores o habilidades para la vida diaria. En esta misma línea, consideran que esos aspectos son los más importantes o valiosos. Se menciona específicamente que los valores, el pensamiento crítico y la escucha son lo más valioso que han aprendido en la escuela. Por otro lado, dos mujeres de la escuela pública mencionaron que en la escuela aprenden contenidos académicos en los cursos y que eso es lo más importante

Además de los cursos... bueno de hecho como valores y también cosas que utilizas en el día a día. [...] Los valores y la vida diaria están bastante ligados entre sí por qué son valores para la vida fuera de aquí. (Mujer, escuela alternativa)

Nuevamente, se puede observar que la mayoría de las y los participantes entienden a la escuela como un espacio de formación integral. Así, reconocen que no solo son importantes las habilidades ligadas a lo académico sino también aquellas que son útiles para la vida cotidiana. De esta manera, se entiende que todos los aprendizajes son considerados como valiosos, tal y como fundamenta el modelo socioconstructivista (Sigla, 2002). En este sentido, las dos estudiantes de la escuela pública presentan una visión más tradicional de la educación, en la que los contenidos académicos son la prioridad (Muñoz y Zaragoza, 2008).

### **Relación entre estudiantes y docentes**

Sobre la relación entre estudiantes y docentes, hay una diferencia notoria en las descripciones de las y los participantes de ambas escuelas. En la escuela pública reportan tener una relación de desconfianza o una relación únicamente académica. Afirman que usualmente no buscarían a un o una docente si tuvieran un problema en casa o en la escuela ya que tienen miedo a que los juzguen o castiguen. El motivo por el que algunos sí recurrían a ellos es porque son figuras de autoridad que solucionan los conflictos, no necesariamente por la confianza.

Si tuviera un problema...no. Bueno, primero le cuento a mi mamá y si mi mamá no me apoya le cuento a una amiga y después si mi amiga no me apoya, le cuento a los profesores [...] Me da miedo que me critiquen o que pase algo. (Mujer, bajo rendimiento, escuela pública)

La descripción brindada en la escuela alternativa es contraria. Estos estudiantes refieren que tienen una relación de confianza y cuidado con sus docentes. En caso de algún problema, los buscarían como primera opción ya que los conocen y entienden las situaciones mejor que otras personas. Todos afirman que sus docentes se preocupan por ellos como estudiantes pero sobretodo como personas.

La profesora nos ha dejado muy en claro que "yo soy tu profesora, quizás puedo ser tu confidente en algún momento pero no soy tu amiga". Nos dicen siempre que podemos contarles secretos y que nos van a ayudar, pero que no le puedes decir que no se lo cuente a nadie más porque ella tiene que contárselo a la directora si es grave. [...] (Hombre, escuela alternativa).

Dadas ciertas características de la educación tradicional, como por ejemplo un sistema punitivo de sanciones y la poca apertura a la expresión de opiniones (Morales, 2014), se entiende que las relaciones sean distantes y caracterizadas por el miedo. Por el contrario, en la escuela alternativa donde sí se prioriza la construcción de vínculos con los docentes como parte de la formación integral democrática (García-Gómez, 2005), se observa una relación cercana y de confianza.

### **Relación entre estudiantes**

Acercas de las relaciones entre estudiantes, la totalidad de participantes afirman que sus compañeros tienen buenas relaciones entre sí. Explican que la principal razón que permite que haya buenas relaciones es la comunicación e integración del grupo. Todos se conocen desde pequeños y no dejan a nadie de lado a pesar de las diferencias que puedan tener. Cuando es momento de relacionarse o de trabajar juntos, dejan de lado las diferencias y cooperan.

Si...porque nunca dejan a ninguno de lado. Así sean los más inteligentes o los más nerds, como se dice acá, siempre...siempre queremos a la persona que tenemos al lado.  
(Hombre, bajo rendimiento, escuela pública)

Sin embargo, en ambas escuelas se mencionó que existían algunas situaciones de tensión. En el caso de la escuela pública, mencionan que la buena relación se ve afectada por aquellos estudiantes que hacen desorden o distraen. Por otro lado, en el caso de la escuela alternativa, la mayoría comentó que recientemente han habido conflictos entre las chicas de tercero de secundaria, pero que están trabajando en solucionarlos.

Las buenas relaciones interpersonales entre pares en ambas escuelas puede ser explicada por la importancia particular que tienen estos durante la adolescencia (Giordano, 2003; Burk et al., 2012). El contacto entre grupos, que ellos mismos reconocen como positivo para las relaciones entre pares, es uno de los principales mecanismos a partir de los cuales se pueden disminuir los prejuicios y las actitudes hostiles (Ortiz, 2016). En coherencia con la teoría de contacto intergrupales, en ambas escuelas se evidencia la superación u tolerancia de las diferencias a partir de la integración del grupo. Respecto a las situaciones que generan tensión o malas relaciones, en la escuela pública se hace referencia al desorden o distracciones, lo que se relaciona con la importancia y prioridad del componente académico en la educación tradicional que se mencionó anteriormente (Morales, 2014).

Asimismo, todos y todas consideran que sus escuelas presentan estrategias y esfuerzos para promover el buen trato entre pares. De esta manera, se promueve la interacción o contacto para hacerlos conocerse mejor, por ejemplo mediante los trabajos en grupo. De la misma manera, ambas escuelas tienen normas de convivencia y respeto que regulan las interacciones y fomentan el buen trato. Además, es importante resaltar que una de las participantes de la escuela pública comentó que los mismos estudiantes también tienen iniciativas que no necesariamente son propuestas por la escuela.

Sí, los estudiantes también hacen... porque la alumna que vino no se hablaba con nadie y mis compañeras, de otro grupo, les hablaron y se llevaron bien. Ahora creo que son mejores amigas entre ellas. (Mujer, alto rendimiento, escuela pública)

En cuanto a estas estrategias, las propuestas por la escuela hacen referencia al contacto intergrupalo mencionado en párrafos anteriores. Además, los trabajos en grupo no serían solo una estrategia para promover el buen trato, sino también funciona como espacio de reflexión colaborativa que da lugar a que se den aprendizajes diversos (Zañartú, 2011). En adición, que las y los también propongan sus propias estrategias para promover el buen trato denota iniciativa y agencia dentro de la regulación de las relaciones interpersonales.

### **Libre expresión**

Sobre la libre expresión, los discursos se pudieron organizar en tres situaciones: rechazo a la expresión de opiniones, tolerancia de las opiniones y fomento de la expresión de opiniones. Los únicos que mencionaron una situación de rechazo a la expresión de opiniones fueron las y los estudiantes de la escuela pública. Reportaron que al decir una opinión o sugerencia, las y los docentes lo pueden tomar como algo ofensivo, ya que ellos son quienes tienen la razón y no se les puede contradecir.

[Puede dar su opinión] Cuando levanto la mano, cuando se del tema y no hablo cualquier tontería. Cuando tu das una sugerencia que sea coherente si te la toman en cuenta [...] Coherente con el tema que dice el profesor. (Mujer, bajo rendimiento, escuela pública)

Como afirma Morales (2002), el modelo transmisionista (que además es característico de escuelas tradicionales) considera que el o la docente es protagonista en la educación y aprendizaje. De esta manera, son ellos y ellas quienes definen lo que es correcto y lo que no, siendo poseedores de la verdad. Por este motivo, las y los no pueden dar su opinión:

implícitamente están diciendo que el docente no tiene la razón y eso va en contra de uno de los pilares de la organización y jerarquía de la escuela.

La situación en la escuela alternativa es diferente. Las y los estudiantes mencionan que sus docentes fomentan la expresión de opiniones y consideran que es un aspecto fundamental de la formación que les dan en la escuela. No solo se acepta que den sus opiniones y sugerencias sino que los ayudan a desarrollar sus opiniones para luego debatirlas. Se incentiva la participación activa dentro y fuera del aula mediante debates y asambleas que les permiten no sólo expresarse sino ejercer su agencia.

Nuestras opiniones siempre son bien recibidas [...] Nos incentivan mucho el participar. Sería muy raro que nos incentiven eso si después te van a juzgar. [...] Lo más importante en una opinión es el argumento, entonces lo primero que te van a pedir es el argumento. Si ven que el argumento está un poco flojo no te van a cambiar la opinión, van a tratar de que tu sepas argumentar eso. (Mujer, escuela alternativa)

Así, esta situación se asemeja al ideal propuesto por el modelo socioconstructivista, en el cual los docentes deben guiar y asegurar la capacidad mental constructiva del alumno pero sin interferir en su desarrollo como individuo particular con opiniones y creencias que deben ser respetadas (Serrano y Pons, 2011). Además, la expresión de las opiniones y el debate de las mismas son herramientas que permiten ejercitar el pensamiento crítico, fundamental para la escuela alternativa (Tirado y Sánchez, 1993).

### **Violencia escolar**

Respecto a la violencia, se identificaron 3 tipos de violencia: verbal, física y acoso sexual. En el caso de violencia verbal y física, fue en la escuela pública que se reportaron casos. Se describe la violencia verbal como una situación que puede suceder tanto entre estudiantes como entre docentes y estudiantes. Usualmente sucede en forma de insultos y apodos. Si bien la violencia de los docentes hacia las y los estudiantes es menos común que entre estudiantes, las y los participantes han presenciado situaciones donde sienten que un docente ha humillado a un o una estudiante. Acerca de la violencia física, los varones de la escuela pública reportan que es común que hayan peleas físicas entre estudiantes hombres y ambos han presenciado situaciones como esta. Una participante menciona:

Entre compañeros...en mi salón no sé. Pero en otros salones yo creo que sí, he visto. Con un compañero que es gordito, no se si es bullying pero mi profesor le llama “allá

hay dos personas”. O sea, yo creo que en eso hay bullying, pero según el profesor no sabría decirle. (Mujer, alto rendimiento, escuela pública)

Carrillo (2015) menciona que la escuela tradicional tiende a minimizar los incidentes de violencia entre pares ya que muchas veces se consideran como inevitables, dejando a las víctimas sin el apoyo necesario o adecuado para resolver la situación. Además, el hecho de que todos los casos mencionados hayan sido de violencia entre hombres es coherente con lo reportado por Rutter et al. (1998), quienes afirman que los hombres tienden a utilizar más la violencia y de formas más graves que las mujeres. Asimismo, la violencia del docente hacia el alumno tampoco es ajena al sistema tradicional de educación, en el cual el docente ejerce la violencia desde su posición de poder autoritario; dejando al estudiante sin ninguna posibilidad más que aceptarlo (Gallego et al., 2016). Esto es consistente con las estadísticas presentadas por el SíSeVe, en las que se muestra que el 47% de los casos de violencia escolar proviene de los docentes hacia las y los estudiantes.

En cuanto a la escuela alternativa, una de las estudiantes comentó haber sido víctima de acoso sexual por parte de un alumno de grados mayores de la misma escuela. Describió la situación como un momento muy difícil para ella, pero considera que la escuela cumplió con su responsabilidad e intervino en la situación. El resto de participantes menciona que en general no hay situaciones de violencia ya que tienen ayuda de sus profesores para resolver cualquier conflicto. Además, ninguno reporta haber presenciado ni escuchado ninguna situación de violencia de un docente hacia un estudiante como las descritas por los estudiantes de la escuela pública.

Por lo reportado por las y los participantes, el episodio de acoso sexual podría estar más ligado a la cultura de violencia del país que a un elemento propio de la cultura escolar. Como refiere Datum (2018), el 4% de las mujeres del Perú son acosadas en su centro de estudios. En esta misma línea, el hecho de que hayan reportado que usualmente no hay episodios de violencia se ve respaldado por lo que afirman Castellanos y Albizu (2003). Estos autores mencionan que en las escuelas alternativas se reportan menores niveles de agresión verbal y física, ligados a una mejor resolución de conflictos por el nivel de reflexión y debate que suelen ejercitar cotidianamente.

## **Normas**

Se exploraron las normas a partir de diversos temas. Así, en cuanto a las principales normas, estas se pueden dividir en dos grupos: normas de formalidad y normas de convivencia. Las normas de formalidad se reportaron en la escuela pública y se refieren a usar el uniforme, no pintarse el pelo y no llevar el celular a la escuela.

Venir con el uniforme, algo que sea del colegio. Si vienes con ropa de calle te mandan a tu casa para que vengas otra vez con el buzo, aunque sea con la casaca de buzo y un pantalón que sea color negro. (Mujer, bajo rendimiento, escuela pública)

En la escuela alternativa se reportaron las normas de convivencia, centradas en el respeto por el otro.

Respetar al otro, esa es la norma más importante verbalmente, físicamente, psicológicamente este ... quererlo ¿no? (Hombre, escuela alternativa)

Además, la totalidad de los participantes afirmaron estar de acuerdo con la existencia de estas normas pero argumentan motivos diferentes. En la escuela pública, se refieren más a las normas como una herramienta necesaria para el control del comportamiento; mientras que en la escuela alternativa mencionaron que están de acuerdo con las normas ya que son beneficiosas para todos y garantizan un trato igualitario.

Creo que son importantes porque genera como un círculo de respeto o también buen trato. Entonces si tratas bien a la gente por inercia te van a tratar también bien a ti. (Hombre, escuela alternativa)

En segundo lugar, respecto a las sanciones, nuevamente se presentan diferencias entre las escuelas. En la escuela pública, la mayoría hizo referencia a sanciones punitivas como gritos o bajar puntos. Por el contrario, en la escuela alternativa hicieron mención de un proceso reflexivo más que una sanción. Así, cuando incumplen una norma les piden reflexionar y conversar sobre el tema. La valoración que hacen sobre las sanciones va en la misma línea que secciones anteriores. En la escuela pública están de acuerdo con las normas y piensan que están bien, mientras que en la escuela alternativa son críticos y consideran que las sanciones a veces son insuficientes.

[Si incumples una norma ] Los llamaría o les llamaría a las personas para que reflexionen juntos sobre lo ocurrido para que esa persona se dé cuenta de lo que de lo que hizo no estaba bien y eso. [...]Hay veces en las que tú puedes hacer algo muy mal y que te perdonen y pasas y totalmente normal. O sea, conversamos durante 5 horas

y tuvimos un montón de reflexión pero no hubo realmente ninguna consecuencia.  
(Hombre, escuela alternativa)

Se evidencia que las y los estudiantes de la escuela pública entienden las normas desde una perspectiva más punitiva y ligada a la obediencia. Como menciona Van-Arckel (2012), en la escuela tradicional el docente exige obediencia y disciplina de manera autoritaria e impositiva. Así, normas que las y los no necesariamente comprenden son seguidas sin cuestionamiento para evitar las sanciones. Por otro lado, la mención del trato igualitario en la escuela alternativa está relacionada con el componente democrático de la educación alternativa, el cual fomenta la autorregulación, autodeterminación, colaboración, etc. En esta misma línea, las sanciones reflexivas fomentan los espacios de diálogo y resolución de problemas colectiva y cooperativa (Morales, 2014).

En tercer lugar, se identificaron 3 principales finalidades de las normas: que se cumplan, prevenir incidentes y la promoción de aspectos positivos (una mejor convivencia). La mayoría hizo referencia a la tercera finalidad.

Es como que algo básico tratar bien a las personas, a los profesores, a los alumnos...todas las personas. Creo que así todos podemos mejorar la convivencia acá en el colegio pero también podemos llevarlo fuera del colegio. Creo que eso es algo que no inculcan un montón. (Mujer, escuela alternativa)

Así, se entiende que la mayoría comprende que las normas tienen la finalidad de prevenir eventos negativos y promover aspectos positivos. Sin embargo, aquello que consideran positivo es distinto. Como se pudo ver en párrafos anteriores, las y los estudiantes de la escuela pública valoran la obediencia y orden mientras que en la escuela alternativa se valora más la reflexión y diálogo. Por este motivo, es relevante mencionar que en la entrevista se les preguntó si alguien en la escuela les había explicado la finalidad de las normas. Dado esto, es probable que dichos estudiantes hayan repetido lo que se les ha mencionado o enseñado y que no necesariamente sea su propio entendimiento. El discurso de la escuela, al ser una institución pública, está alineado con lo propuesto por el MINEDU (2016) en el nuevo currículo nacional; a pesar de que en la práctica y experiencia diaria de los estudiantes no se dé de la misma manera.

En cuarto lugar, la elaboración de las normas se da de manera diferente en cada escuela. En la escuela pública, son la directora y los docentes quienes elaboran las normas. En contraste, en la escuela alternativa las y los estudiantes si participan de la elaboración de las normas. En

esta escuela, las y los estudiantes se organizan en “ministerios” que atienden las distintas necesidades e intereses del estudiantado.

La elaboración de las normas únicamente por la directora y los docentes corresponde a una visión de los docentes como los que deben tomar las decisiones. Así, ellos saben lo que es correcto para las y los estudiantes, sin tomar en cuenta sus posturas y exigiendo la obediencia sin reparos (Morales, 2002). En contraparte, la escuela alternativa invita a la participación de manera organizada y permanente. Es parte de la organización y estructura de la escuela, en la cual está enraizada la cooperación y trabajo en equipo (Benítez, 2017), que se da no solo entre estudiantes sino también con los docentes.

La directora con los docentes hacen como una mesa redonda donde todos dicen lo que creen, eso creo. Pero luego también en el tercer ciclo los alumnos participan bastante porque hacemos asambleas donde discutimos este tipo de cosas. (Mujer, escuela alternativa)

Finalmente, acerca de la posibilidad de transformar las normas, las respuestas de las y los participantes de cada escuela se oponen. En la escuela pública afirman que ellos no pueden transformar una norma ya que es la directora quien sabe lo que es correcto y decidirá si los toma en cuenta. Esta situación es respaldada por la falta de espacios para expresar las opiniones de manera libre que se mencionó en párrafos anteriores (Morales, 2002); y por la visión del docente como el único capaz de decidir lo que es bueno y lo que es malo (Benítez, 2017).

Por el contrario, en la escuela alternativa afirman que si se pueden transformar las normas y que en efecto lo hacen. Estas propuestas se pueden discutir y son tomadas en cuenta siempre y cuando no vaya contra la ética de la escuela. Los espacios como las asambleas son fundamentales para ejercer este rol activo y son parte del orden institucional. Eso evidencia el carácter estructural de la libertad de expresión y trabajo colaborativo que se mencionó en párrafos anteriores.

## **Aprendizaje**

### **Definición de aprendizaje**

La primera categoría de análisis en cuanto al aprendizaje fue su definición. En este caso, surgieron 2 grandes definiciones: el aprendizaje como adquisición de conocimientos y el aprendizaje como incorporación o desarrollo de habilidades. En el caso de la primera definición,

principalmente parte del discurso en la escuela pública, se detalló que aprender estaba relacionado a saber cosas nuevas, adquirir conocimientos e informarse.

¿Aprender? Aprender es informarme. Por ejemplo sobre la sexualidad. Si hablamos de eso, yo no se, me informo, me dicen como es, si podemos tener cuidado, que nos tenemos que cuidar, todo eso. (Mujer, alto rendimiento, escuela pública)

En este sentido, se identifica un entendimiento del aprendizaje claramente transmisionista en el que ellas y ellos solo reciben y reproducen los conocimientos (Pozo et al., 2006). Mencionan que los docentes “les dicen cómo es”, lo que evidencia que el conocimiento tiene características concretas que solo el docente puede definir como correctas (Morales, 2002). Dada la manera en la que han caracterizado su escuela, se comprende que es aspecto tradicional de su educación se corresponda con un modelo transmisionista del aprendizaje.

En el caso de la segunda definición, que surgió en la escuela alternativa,, aprender es incorporar o desarrollar habilidades. Además, se mencionó que era algo innato que todos podemos hacer y en efecto hacemos todos los días.

Para mí aprender es el incorporar habilidades. Aprendes algo que interiorizas y que después de un tiempo esa habilidad salga como que automáticamente. (Hombre, escuela alternativa)

En las citas se puede apreciar una visión socioconstructivista del aprendizaje. De esta manera, se entiende que el aprendizaje es un proceso de construcción y desarrollo de habilidades que van más allá de solo conocimiento sobre un tema. De esta manera, el aprendizaje es reconocido como un proceso valioso en sí mismo y no como un producto o meta que se debe alcanzar (Morales, 2002).

### **Diferencia entre algo aprendido y no aprendido**

Respecto a las diferencias que existen entre algo que ya han aprendido y algo que no han aprendido, surgieron dos dicotomías principales en ambas escuelas. En primer lugar, se describió algo que ya se había aprendido como fácil o básico; mientras que lo que aún no se había aprendido como más complejo o difícil. En este caso los comparan por el nivel de dificultad o complejidad.

A bueno, en la computadora por ejemplo tu aprendes, lo que digamos, lo más básico. Entrar a Google, a Windows, a hacer trabajos que te dejan ahí. [...] De hecho algo que todavía no has aprendido es más complejo. (Mujer, escuela alternativa)

La segunda dicotomía fue la contraposición de lo aprendido como algo que sabes hacer o poner en práctica y lo que no se ha aprendido como algo que no sabes aplicar. Se describe que cuando sabes algo, puedes manejar el tema y lo puedes hacer de manera mecánica o automática. Sin embargo, cuando aún no has aprendido algo te equivocas al aplicarlo y esto no se da de manera automática.

Yo cuando tengo algo muy interiorizado...por ejemplo alguna vez me han querido abrazar por detrás o darme una palmada y yo automáticamente lo he bloqueado como si fuera un ataque porque ya le echó tantísimas veces en el Kendo [arte marcial]. (Hombre, escuela alternativa)

Ambas dicotomías son de corte socioconstructivista. Por un lado, contraponer algo fácil con algo difícil parte de la idea de que los nuevos aprendizajes son más complejos y se construyen sobre otros más sencillos. Esta idea es similar a lo que propone Bruner en el currículo por espiral (Guilar, 2008). Por otro lado, contraponer saber hacer algo y no saber hacerlo está ligado al aprender haciendo y la puesta en práctica de los conocimientos. Como menciona Whitcomb (2003), el aprendizaje se da en la interrelación entre el conocimiento y la acción en el contexto, por lo que poner en práctica es fundamental para aprender.

### **Fuente de verificación del aprendizaje**

En el caso de la fuente de verificación del aprendizaje, las respuestas se pudieron organizar en dos categorías: verificación interna y verificación externa. Respecto a la verificación interna, se mencionó que saben que han aprendido algo cuando pueden hacerlo o ponerlo en práctica solos y sin ayuda, o que simplemente lo saben por intuición. Siete de los ocho participantes reportaron utilizar este tipo de verificación, por lo que no hubo diferencias según escuela, género ni rendimiento académico.

[Se que ya he aprendido algo] Cuando yo lo hago sola. Cuando ya no necesito ayuda. (Mujer, bajo rendimiento, escuela pública)

La verificación interna es señal de que ellos se consideran agentes en su aprendizaje. De esta manera, al presentarse oportunidades de aprendizaje, son ellos los que determinan si

han aprendido o no. Además, denota un nivel de metacognición que les permite reflexionar sobre su propia experiencia de aprendizaje (Santrock, 2006). Sin embargo, los contextos de aprendizaje son distintos y por ello las motivaciones detrás de esta verificación son diferentes también. En la escuela pública, el docente no realiza un acompañamiento real que vaya más allá de la enseñanza transmisionista dentro del aula. Así, las y los estudiantes de esta escuela terminan por verificar su propio aprendizaje a falta de una retroalimentación que vaya más allá de una calificación.

En contraparte, una participante de la escuela pública tradicional reportó utilizar una fuente de verificación externa al mencionar que ella sabe que ha aprendido algo cuando el profesor le dice que está bien.

[Respecto a cómo sabe que ya aprendió algo] Que ya está el resultado y está como un check, algo así. (Mujer, alto rendimiento, escuela pública tradicional)

### **Elementos del aprendizaje**

En cuanto a los elementos del aprendizaje, se indagó en cuatro principales: memorizar, poner en práctica, comprender y activar saberes previos. Los resultados son interesantes ya que en en la mayoría de elementos las escuelas tienen entendimientos similares, pero en otros aspectos se contraponen. Así, en cuanto a la memorización, en ambas hubo estudiantes que sí consideran que es necesario memorizar y afirmaron que lo hacen principalmente para los exámenes. La memorización como un elemento fundamental para el aprendizaje es característico del modelo transmisionista dada la importancia que tiene la reproducción del conocimiento (Perry, 1970).

A veces voy a confesar que cuando por ejemplo cuando tengo un examen y a veces, o sea, es necesario para mí memorizarlo porque es como que me he descuidado y estoy como que a dos días del examen y tengo que pasar. (Mujer, escuela alternativa)

Por otro lado, otros reportaron no memorizar para aprender y explicaron que no lo hacen ya que es mejor poner en práctica y comprender aquellas cosas que deben aprender. Esta respuesta se dio mayormente en la escuela alternativa, pero un estudiante de la escuela pública también afirmó lo mencionado. La priorización de la comprensión y la puesta en práctica de los conocimientos corresponde con el modelo socioconstructivista ya que se enfatiza el valor del proceso de aprendizaje más allá de los resultados inmediatos que se puedan conseguir con

la memorización y evidencia el rol activo que tienen las y los estudiantes al tomar control del proceso (Pozo et al., 2006).

Y si yo tengo el tiempo de aprender porque esa fórmula es así yo lo voy a hacer primero porque se me va a quedar por mucho más tiempo y no sólo la memoria sino todo el sentido de la fórmula. (Mujer, escuela alternativa)

A pesar de que varios participantes mencionaron que si memorizaban para aprender, la mayoría mencionó que sí se podía aprender sin memorizar. Además, la mayoría también mencionó que sus escuelas no les piden que memoricen, sino más bien que entiendan. En esta misma línea, la mayoría afirma que comprender y poner en práctica son requisitos para aprender y que en sus escuelas los ayudan a lograrlo. Sin embargo, las acciones que realizan para comprender y poner en práctica son distintas según la escuela. En la escuela pública ejecutan acciones autónomas pero pasivas como repasar o prestar atención para comprender, mientras que para poner en práctica hacen ejercicios repetitivamente. Por otro lado, en la escuela alternativa reportaron acciones autónomas activas como aplicar lo aprendido o profundizar sobre el tema para poder comprenderlo y para poner en práctica aplican lo que saben, incluso fuera del contexto académico.

Ella [la profesora] quiere que lea y que lo que tu hayas entendido, lo digas. [...] [Se debe poner en práctica para aprender] Claro, porque o sea, estás ayudando a tus mecanismos, a tu cerebro a ayudar, a experimentar. No, ¿cómo se dice?... a experimentar pues. Y, poder aprender más. Entender más. Tener consciencia de lo que puedes hacer. (Mujer, bajo rendimiento, escuela pública)

Como menciona Novak (1991), el aprendizaje basado en la memorización no suele ser significativo. Por ello, que ambas escuelas tengan un discurso más inclinado hacia la comprensión y la puesta en práctica está en la línea de lo que busca el MINEDU (2016). Así, a partir de un modelo socioconstructivista se espera que las y los estudiantes alcancen las metas de aprendizaje mediante la reflexión y la experimentación en su entorno (Pozo, 1994). La gran diferencia entre ambas escuelas es que en la escuela pública el rol de las y los estudiantes en su comprensión es pasivo, recibiendo aquello que el docente quiere transmitir; mientras que en la escuela alternativa es activo y son ellos mismos quienes ejecutan sus conocimientos al ponerlos en práctica o tienen la iniciativa de investigar sobre un tema.

El aspecto en el que difieren es en la activación de los saberes previos. Si bien todas y todos respondieron que si conectaban lo que querían aprender con algo que ya habían aprendido antes, hay diferencias en cuanto a la postura y esfuerzos del colegio para la activación de saberes previos. En la escuela tradicional mencionaron que no les enseñaban a hacer esa conexión en la escuela. En cambio, en la escuela alternativa mencionaron que el profesor tiene un rol activo en la recuperación de estos saberes ya que les pide que hagan algo en particular (como llenar una ficha con lo que saben del tema) o facilitan la conexión de los nuevos temas con los temas anteriores.

Los profesores antes de enseñarnos un tema nuevo nos dan una ficha de los saberes previos donde escribimos lo que sabemos de eso. (Hombre, escuela alternativa)

Staub y Stern (2002) afirman que el modelo socioconstructivista tiene como uno de sus ejes la valoración de los conocimientos previos de las y los estudiantes. Este modelo da prioridad a estos saberes ya que son los que brindan significado a las nuevas experiencias. Así, la escuela alternativa fomenta dicha conexión para promover el aprendizaje significativo. Por el contrario, a pesar de que la activación de saberes previos sea parte de la planificación de la sesión que propone el MINEDU (2016), en la escuela pública no se hace este ejercicio. Son más importantes los significados que el docente quiere darle a la experiencia de las y los estudiantes, que lo que ellas y ellos mismos podrían construir.

### **Definición de conocimiento**

En cuanto al conocimiento, las y los participantes lo definieron de dos maneras: hacer algo con lo que sabes y saber más información. En cuanto a la primera definición mencionada, esta solo fue reportada por dos estudiantes mujeres, una de cada escuela. Ellas explicaron que el conocimiento iba más allá de saber algo y se relacionaba con poder aplicar lo que sabes, sea en debates o en las propias experiencias de vida. El resto de participantes se refirió al conocimiento como saber más información o datos sobre un tema.

[Conocimiento es] Saber más de algo sobre lo que te explican o conocer más de algo que te están queriendo enseñar. (Hombre, bajo rendimiento, escuela pública tradicional)

Sin embargo las y los estudiantes de la escuela alternativa hicieron hincapié en que el conocimiento era distinto del aprendizaje, ya que uno podía tener muchos conocimientos sobre un tema, es decir saber mucha información, pero no necesariamente haberla aprendido. Para que el conocimiento pase a ser aprendizaje se debía poder poner en práctica. Así, a pesar de que

en su definición parezca que consideran que el conocimiento está ligado a la información, este matiz da cuenta de que en realidad también consideran importante la puesta en práctica, como en la primera definición mencionada.

Yo creo que el conocimiento y el aprendizaje, si bien están conectados, no son lo mismo [...] tú puedes tener mucho conocimiento sobre un tema y no ser completamente hábil en él. (Mujer, escuela alternativa)

En este tema, nuevamente se presenta una dicotomía: el hacer versus el saber. El conocimiento como poder ejecutar aquello que conoces o poder debatirlo es coherente con la visión socioconstructivista del aprendizaje que, como se mencionó en párrafos anteriores, afirma que el aprendizaje se construye en la interacción del individuo y su contexto (Pozo, 1994). Naturalmente, la posición contraria sería coherente con un modelo de transmisión del conocimiento. De esta manera, el conocimiento como saber más o conocer más información y que además esta información proviene de una persona que quiere enseñarte algo, refleja la comprensión del conocimiento como producto de una transmisión que tiene como fin que acumules la mayor cantidad de información (Tortosa, 1998). Sin embargo, el hecho de que en la escuela alternativa se haya mencionado esto como una definición inicial pero luego se haya profundizado y diferenciado el conocimiento del aprendizaje, da cuenta de un nivel mayor de auto reflexión y metacognición ya que se piensa acerca del propio proceso y se identifican matices que podrían pasar desapercibidos (Schunk, 2012).

### **Contextos de aprendizaje**

Al hablar de contextos de aprendizaje, la presente investigación se enfocó en el aprendizaje en la escuela y el aprendizaje en la casa. Respecto al aprendizaje en la escuela, todas y todos los participantes mencionaron que para aprender realizaban acciones autónomas que partían de su propia iniciativa como observar y prestar atención al docente, buscar información en diferentes medios (docentes, padres, internet, libros, etc.) y practicar aquello que querían aprender. Es importante mencionar que se hizo énfasis en la importancia rol del docente. Dado que la escuela es un espacio de educación formal en el que se hacen esfuerzos sistemáticos por educar, usualmente los procesos de aprendizaje son más estructurados en dicho espacio (Scribner y Cole, 1982). Así, el rol del docente como indispensable no necesariamente tendría que indicar una visión pasiva del aprendizaje, sino más bien el rol fundamental que el docente ocupa en la estructura de la escuela.

[Sobre aprender en la escuela] Mmm, investigar en el libro, en la computación. También puede ser preguntar al profesor sobre qué clases o la clase que nos va a dar y que nos pueda explicar. [...] Primero que todo es la orientación del profesor. (Mujer, alto rendimiento, escuela pública)

En el caso del aprendizaje en la casa, las y los participantes también mencionaron que realizaban acciones autónomas por iniciativa propia pero estas estaban más ligadas a hacer o poner en práctica. En este caso, el docente ya no es el principal guía sino los padres. Dado que la casa es un espacio de aprendizaje informal, las y los participantes se dan la libertad de explorar más y de manera aún más autónoma. Además, buscan sus propios modelos para observarlos y aprender (Cano, 2017; Ruiz et al., 2013). Por el contrario, es importante que las y los participantes hayan reconocido la casa como un espacio donde también se aprende ya que las actividades que se realicen ahí pueden ser espacios de reflexión y análisis, lo que finalmente fomenta la construcción de nuevos conocimientos (MINEDU, 2018).

En cuanto a cómo saben los pasos que siguen para aprender en ambos contextos, surgieron dos grupos: los que siguen esos pasos porque el docente se los ha enseñado y los que se basan en sus propias experiencias previas. La mayoría de estudiantes de la escuela tradicional mencionan que saben esos pasos por enseñanza del docente, ya que se los ha dicho explícitamente o lo han entendido de manera implícita en su enseñanza. Por el contrario, la mayoría de estudiantes de la escuela alternativa mencionan que saben esos pasos por su propia experiencia ya que los han aplicado muchas veces y los han corregido con el tiempo.

[Sobre cómo sabe los pasos que sigue para aprender] Bueno básicamente creo que es la experiencia [...] me fui dando cuenta de que no es no puedo seguir el mismo proceso para todos los exámenes porque cada competencia es distinta. (Mujer, escuela privada alternativa)

En la escuela pública, en línea con el modelo transmisionista, se obedece a lo que el profesor dice y se hace lo que ha enseñado, sin ningún tipo de apropiación del conocimiento sino una mera reproducción (Pease M.E, 2018). En contraste, en la escuela alternativa, las y los participantes resaltan sus propias experiencias (que podrían entenderse como conocimientos previos) como base no solo de su aprendizaje, sino de la reflexión sobre el mismo. Siendo la metacognición una habilidad a desarrollarse durante la adolescencia (Schunk, 2012), que la escuela permita que cada uno se base en su propia experiencia facilita su ejercicio.

### **Dinámica de clase**

Se les pidió a las y los participantes que escribieran una clase típica de su escuela y la mayoría describió una clase similar. El o la docente llega a la clase y repasa los temas de clases anteriores.

Deja actividades y tienes que resolverlas. Ella está en su silla resolviendo algo o resolviendo el mismo problema pero está resolviendo ella. (Mujer, bajo rendimiento, escuela pública)

Sin embargo, solo en la escuela alternativa mencionan que el docente propone debates sobre ciertos temas.

Hace énfasis en eso es como que cada clase "teníamos planeado hacer esto pero según las noticias de hoy día pues tendremos que cambiar y tiene sentido" y así comenzamos a debatir la noticia. (Mujer, escuela alternativa)

De esta manera, en ambas escuelas se valoran los conocimientos previos como insumo importante del aprendizaje (Staub y Stern, 2002; Olusegun, 2015) y se fomenta el aprendizaje colaborativo mediante trabajos en grupo (Zañartu, 2011). Sin embargo, solo en la escuela alternativa se propone una de las formas más completas de aprendizaje colaborativo: el debate. Estos cobran especial importancia cuando se valora a los pares como facilitadores del aprendizaje, tal y como sucede en las escuelas alternativas (Morales, 2014). No solo se ejercitan la cooperación y reflexión, sino también la escucha y el respeto hacia los otros.

Asimismo, se mencionan dos tipos de participación de las y los estudiantes: pasiva y activa. Dos estudiantes de la escuela pública mencionaron que los estudiantes miran la pizarra o prestan atención durante la clase. Esta es una participación pasiva ya que se refuerza la idea de que con solo escuchar al docente se logra la transmisión de información y, por ende, el aprendizaje. No hace falta mayor involucramiento ya que no se espera nada más de ellas y ellos que simplemente escuchar y reproducir (Pozo et al., 2006).

Sin embargo, la mayoría de participantes mencionó que los estudiantes tienen una participación activa mediante trabajos en grupo, conversaciones o debates con los compañeros, así como brindando y recibiendo retroalimentación de los demás. La retroalimentación entre pares es que no había surgido al conversar sobre otros temas, a diferencia de los otros elementos mencionados. En este sentido, la retroalimentación entre pares o la coevaluación son

fundamentales para el aprendizaje colaborativo, ya que ellos mismos se monitorean. Es el último eslabón para tener total coherencia en la propuesta pedagógica (López et al., 2005). Muchas veces sucede que no hay cohesión entre los esfuerzos que se hacen. En la clase se proponen trabajos en grupo de manera cooperativa y participativa, pero finalmente en las evaluaciones se pide memorizar información, lo que contradice por completo la primera iniciativa.

### **Rol del docente**

En cuanto al rol del docente, en escuela tradicional describieron este rol como principalmente la enseñanza y brindar información a las y los estudiantes. En coherencia con el modelo transmisionista, se valora al docente como poseedor de información (Pozo et al., 2006). En la misma línea, mencionaron que su meta era que pasen todos sus cursos y sean profesionales en un futuro. En este caso, se entiende que existe una visión instrumentalista del aprendizaje. Como mencionan Arancibia et al. (2010), para aquellos con un entendimiento transmisionista, el aprendizaje es valioso en cuanto se formen personas que sepan información relevante para la cultura. Según las y los participantes de esta escuela, para cumplir esta meta los docentes deben enseñar.

[La meta del docente es] Que todos aprobemos en su curso, que todos estamos con lo que sabemos, todos ya cuando nos pregunta es que tenemos que saber nosotros. [El docente logra su meta] Enseñándonos como nos enseña ahora o enseñarnos más cosas nuevas. (Mujer, alto rendimiento, escuela pública tradicional)

Por el contrario, las y los participantes de la escuela alternativa se refirieron al rol del docente como guiar de manera más integral a las y los estudiantes. Asimismo, su meta es que entiendan y aprendan para así superar sus propias capacidades. También se menciona que una de las prioridades es que desarrollen el pensamiento crítico por encima de otras habilidades.. Para cumplir la meta mencionada, los docentes deben utilizar una metodología que atienda a la diversidad de los estudiantes, adaptando su manera de enseñar a las necesidades de cada uno. Tal y como menciona Sigla (2002) en la línea del modelo socioconstructivista, se hace un énfasis en las características particulares del alumno que permite el entendimiento integral mencionado anteriormente. Así, se reconoce que para potenciar el desarrollo hay que atender todas las necesidades del adolescente y no sólo las académicas.

[El rol del docente es] Que te conozca a la perfección entonces antes de que tú digas que es lo que no estás entendiendo el profesor ya sabe qué es lo que no entendiste. [...] [La meta del docente] Es que tengas un pensamiento crítico, o sea con la sociedad en general qué te vuelvas crítico. (Hombre, escuela privada alterativa)

### **Rol de los estudiantes**

Respecto al rol de los estudiantes, lo caracterizan de dos maneras: centrado en el aprendizaje pasivo y centrado en el aprendizaje activo. En escuela pública mencionan que el rol del estudiante es aprender y prestar atención. En este caso, la meta del estudiante es únicamente aprender. Así, un buen estudiante es quien presta atención y no hace desorden. Para poder lograr esta meta, los estudiantes deben portarse bien y hacerle caso al profesor.

[El rol es] Prestar atención, hacerle caso al profesor. [La meta del estudiante es] Aprender, tiene que aprender. [Para lograrlo] Está atento pues, presta atención a la clase. (Mujer, alto rendimiento, escuela pública)

Se evidencia el rol pasivo y de sumisión u obediencia que suele darse en escuelas tradicionales, que siguen un modelo transmisionista (Pozo et al., 2006). En este sentido, dado que el conocimiento es entendido como algo objetivo e inmutable, prestando atención las y los estudiantes se aseguran de aprender exactamente lo que el docente desea. Además, al mencionar hacerle caso al profesor como algo fundamental para ser un buen estudiante, se evidencia la relevancia del control del entorno por el docente. Según Pease M.E (2018), esto es indispensable para poder dirigir a los estudiantes hacia la reproducción del conocimiento.

En contraste, en la escuela alternativa mencionan un rol centrado en el aprendizaje activo. Hacen énfasis en que su rol es estar abiertos o dispuestos a aprender todo lo que puedan, a pesar de que muchas veces les pueda no gustar algún curso o docente. Así, un buen estudiante es quien muestra esa disposición. Para lograrlo tienen que tener una buena actitud y tener la mente abierta para poder aprender incluso aquello que no les despierte un interés.

[Un buen estudiante es] Uno que esté qué más bien...a pesar de que no le gusta el curso o el maestro...que esté más bien con la mente abierta para recibir distintos aprendizajes. (Mujer, escuela alternativa)

En contraposición a la descripción brindada en la escuela tradicional, se evidencia un rol activo a partir del cual se valoran todas las oportunidades de aprendizaje. De esta manera,

en la línea de una comprensión socioconstructivista del aprendizaje, se reconoce que la escuela no es el único espacio de aprendizaje valioso (Cano, 2017; Martín, 2014; Ruiz et al., 2013; Vascinelos y Félix, 2005 ). Además, reconocen que la posibilidad de aprender algo parte de su propia actitud y disposición, más allá de que haya alguien que quiera enseñárselos (Serrano y Pons, 2011).

### **Rol de los compañeros**

En este caso, al igual que en categorías anteriores, hay una diferencia por escuelas. En la escuela pública, describen el rol de sus compañeros en una dicotomía: los buenos estudiantes son fuente de aprendizajes académicos y comparten sus aprendizajes; y los malos estudiantes son fuente de distracción y hacen desorden. Así, se evidencia una comprensión del aprendizaje ligada al saber información. Se valora positivamente cuando las y los compañeros ayudan a saber más y se valora negativamente cuando las y los compañeros te distraen de la fuente del saber (los docentes). Como se explicó en párrafos anteriores, esto parte de que se comprende al aprendizaje como un fin que se debe alcanzar, en el que el contexto de aprendizaje y los elementos que lo componen no son fuentes relevantes de aprendizaje. El docente, los textos escolares y otros recursos seleccionados por el o la docente, que además son utilizados de manera unidireccional, son lo relevante (Pease M.E, 2018). En contraste, en la escuela alternativa tienen una visión más positiva del rol de sus compañeros. Los describen como fuente de aprendizajes académicos y socioemocionales.

[Sobre la influencia de sus compañeros en su aprendizaje] Pero si siento que más bien que fuera nutrición y aprendizaje, por ejemplo cuando participan en clase y quieren añadir algo que les parece importante...es decir siento que eso también es muy importante. O sea, siento que eso sí va a nutrir para el aprendizaje y como persona. Sí me parece que está bien que influya. (Mujer, escuela alternativa)

Nuevamente se reconoce a la escuela como un espacio de formación integral. Además, la importancia de los pares durante la adolescencia que menciona Santrock (2006) se ve reflejada en el valor que les dan como fuente de enriquecimiento académico y socioemocional. Se hace énfasis en la importancia que tienen los pares en el aprendizaje de la convivencia y respeto, lo que corresponde a una educación democrática. Como mencionan Apple y Beane (2000), en este tipo de escuelas se reconoce que la educación puede ser una fuente de desigualdad y por ello se busca fomentar el trato igualitario, respeto y garantizar el ejercicio de los derechos de todos y todas.

## Conclusiones

Como se mencionó en secciones anteriores, el objetivo principal de la presente investigación es explorar las creencias sobre el aprendizaje de adolescentes de contextos escolares diversos: una escuela pública y una escuela alternativa. Además, a manera de objetivos específicos, se propuso realizar dicha exploración según los modelos transmisionista y socioconstructivista y comprando los resultados de ambas escuelas. En este sentido, a partir de dicha exploración, se puede concluir que la escuela pública tuvo una comprensión del aprendizaje principalmente transmisionista, mientras que la escuela alternativa comprende el aprendizaje en línea con lo que propone el modelo socioconstructivista.

En este sentido, en la escuela pública las y los participantes reportaron tener un rol pasivo en la mayoría de aspectos, en contraste con un rol activo y muchas veces autoritario por parte de los docentes. Además, se describe una cultura escolar muchas veces violenta en la que no hay con acompañamiento a las y los estudiantes, más allá de lo académico. De esta manera, muchas de las actitudes que podrían entenderse como socioconstructivistas por su carácter autónomo y autorregulado suelen ocurrir por esta falta de acompañamiento, más que por un esfuerzo intencional de la escuela como institución.

En cuanto a la escuela alternativa, los resultados se alinean con la evidencia que existe respecto a las escuelas alternativas democráticas. Las y los se entienden a sí mismos como los principales motores de su aprendizaje, reconociendo el rol del docente como una pieza fundamental para el proceso pero sin desmerecer su propia agencia. La cultura escolar descrita está construida sobre valores como el respeto y la escucha, lo que genera un ambiente de convivencia libre de casi todo tipo de violencia. Sin embargo, el caso de acoso presentado en dicha escuela es una llamada de atención importante. Evidencia cómo el contexto social en el que está inmersa la escuela, como la ciudad o país, puede afectar el comportamiento de un estudiante a pesar de los esfuerzos institucionales que se hagan por crear un ambiente seguro.

A pesar de que estas escuelas se podrían ubicar principalmente en uno de los modelos mencionados, es importante mencionar que las respuestas de las y los participantes revelan matices que son necesarios tomar en cuenta para una correcta comprensión e interpretación. Así, se evidencia que en la realidad estos dos modelos son puntos de referencia pero no describen la totalidad de los aspectos y elementos de cada escuela. Incluso la escuela pública,

teniendo características transmisionistas, presenta un discurso que en ciertos aspectos podría considerarse socioconstructivista.

Uno de los motivos por los que realizar esta investigación es relevante es el monitoreo de qué tan avanzada está la transición propuesta por el MINEDU, en la cual se espera que todas las escuelas adopten un entendimiento socioconstructivista de la educación. En esta línea, se evidencia este esfuerzo en la escuela pública sobretodo a nivel de discurso. Se evidencian algunos elementos, como la priorización de la comprensión y puesta en práctica por encima de la memorización, que indican que existe una noción de lo que el Ministerio está pidiendo. Es evidente que esta transición sigue en proceso y que falta aún mucho por implementar, pero sobretodo por comprender. La falta de cohesión entre los esfuerzos y los elementos contradictorios que se han podido observar evidencian que aún no hay una comprensión integral de lo que propone el nuevo Currículo Nacional.

Indagar acerca de cómo las y los estudiantes entienden el aprendizaje, enmarcando este entendimiento en una cultura escolar específica, es necesario para ser coherentes con una postura que fomenta el aprendizaje e involucramiento activo de las y los estudiantes en sus procesos educativos. Es contradictorio promover una educación democrática si solo se escucha a las y los docentes y las posturas de las y los estudiantes son relegadas. En este sentido, aportar a la generación de nueva evidencia sobre este tema es uno de las principales potencialidades de la presente investigación.

Sin embargo, dado el carácter exploratorio de la misma, se han presentado una serie de limitaciones que es necesario reconocer. En primer lugar, no se pudo hacer una indagación a profundidad en cómo la misma escuela se define en cuanto a comprensión del aprendizaje. No se entrevistó a docentes ni directivos, ni se revisó materiales como planificaciones de sesión o evaluaciones. Tampoco se realizó una observación de aula, herramienta que hubiese aportado información enriquecedora para una mejor comprensión de la cultura escolar. En segundo lugar, la comparación de una escuela pública y una privada, más allá de si una es tradicional y la otra alternativa, revela desigualdades en aspectos básicos que generan que la comparación no sea del todo adecuada. El contexto socio-económico al que pertenece cada escuela tiene barreras o privilegios que obstaculizan o facilitan cualquier esfuerzo que la escuela pueda hacer en cuanto a la pedagogía. Por último, dado que la entrevista implicaba una reflexión introspectiva sobre la propia experiencia y luego una elaboración acerca de lo reflexionado, la propuesta pedagógica de cada escuela influyó en el desarrollo de la misma. En la escuela pública, las y

los participantes tuvieron dificultades para comprender las preguntas y reflexionar sobre el tema. La entrevista se desarrolló más como un cuestionario en el que ellos respondían con una o dos oraciones. Por el contrario, en la escuela alternativa, las y los adolescentes se expresaron y reflexionaron incluso más allá de los temas planteados en la guía de entrevista. De esta manera, en la escuela alternativa hubo mayor oportunidad de profundización y comprensión integral de sus experiencias.

A partir de lo mencionado, se proponen una serie de recomendaciones. La primera está relacionada con el alcance de la investigación. Se recomienda profundizar en el tema con un número mayor de participantes y escuelas. Sería ideal poder contar con escuelas que representen la diversidad de la educación en el Perú: públicas, públicas de gestión privada (como las escuelas que son parte de las redes de Fe y Alegría, por ejemplo), privadas tradicionales y privadas alternativas). Además, también se recomienda utilizar la observación de aula como una fuente de información valiosa para el posterior análisis. En esta misma línea, también se recomienda tener una entrevista con el plantel directivo y docente para comprender mayor profundidad la propuesta pedagógica de la escuela. Finalmente, como última recomendación, se sugiere planificar más de una sesión de entrevista con aquellos o aquellas estudiantes que presentan mayor dificultad para comprender y responder a las preguntas planteadas.

## Referencias

- Ames, P. y Rojas, V. (2010). “Podemos aprender mejor” Percepciones de los niños, niñas y adolescentes peruanos sobre su educación. Un estudio en Lima, Piura Ucayali y Ayacucho. Instituto de Estudios Peruanos.
- Apple, M. y Beane, J. (2000). *Escuelas Democráticas*. Tercera Edición. Morata.
- Arancibia, M. Paz-Soto, C. y Contreras, P. (2010). Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) asociadas a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 23-51.
- Banchs, M. (1984). Las representaciones sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica. En: Bernardo Jiménez (Eds.) *Aportes críticos a la Psicología social en Latinoamérica*. EDUC.
- Banchs, M. (1986). Concepto de “representaciones sociales”: análisis comparativo. *Revista Costarricense de Psicología*, 8, 27-40.
- Bandura, A. (1986). *Pensamiento y Acción. Una teoría social cognitiva*. Martínez Roca.
- Beck, J., Czernizak, C. y Lumpe, A. (2000). An Exploratory Study of Teachers’ Beliefs Regarding the Implementation of Constructivism in Their Classrooms. *Journal of Science Teacher Education*, 11(4), 323-343.
- Benítez, A. (2017). ¿Qué es la educación alternativa y qué características tiene? Un estudio comparativo en la provincia de Sevilla (Tesis de grado). Universidad de Sevilla.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 4 (2), 169-177
- Bourdieu, P. (1966). L’ inégalité sociale devant l’école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 3.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brown, B. y Dietz, E. (2009). Informal peer groups in middle childhood and adolescence. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski, y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. Guilford

- Brown, B., Mory, M. y Kinney, D. (1994). Casting adolescent crowds in a relational perspective: Caricature, channel, and context. En R. Montemayor, G. R. Adams, y T. P. Gulotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence*. Sage.
- Bruner, J. y Olson, D. (1973). Aprendizaje por experiencia directa y por experiencia mediatizada. *Revista Perspectivas*.
- Burbules, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters on Education, 13*, 3-14.
- Burk, W., Van der Vorst, H., Kerr, M. y Stattin, H. (2012). Alcohol use and friendship dynamics: selection and socialization in early, middle and late adolescent peer networks. *Journal of studies on alcohol and drugs, 73*(1), 89-98.
- Campanario, J. y Otero, J. (2000). Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revistas de investigación y experiencias didácticas, 18*(2), 155-169.
- Cano, J. (2017). PLE como espacio de aprendizaje formal e informal en la Educación Musical. Un estudio con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. En VI Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, Universidad de Zaragoza. Zaragoza.
- Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai, 11*(4), 493-509.
- Castellanos, A. G., & Albizu, C. (2003). A comparison of traditional vs. Montessori education in relation to children's self-esteem, self-efficacy and prosocial behavior. *Dissertation Abstracts International, 63*(11).
- Castillo, E. y Vázquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica, 34*(3), 164-167.
- Cortés, A. (2004). La herencia de la Teoría Ecológica de Brenfenrenner. *Innovación Educativa, (14)*, 51-65.
- Craig, G y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico. Adolescencia: desarrollo de la personalidad y socialización*. Prentice Hall.

- Cuenca, R. (2012). Las múltiples identidades profesionales de la docencia. III Congreso Pedagógico: “Formación profesional del educador y la educadora: una responsabilidad compartida”.
- Díaz, A. y Hernández, G. (1999). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill.
- Donoso, P., Rico, N. y Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20 (2), 76-97.
- Dutton, W. (2011). Una visión más amplia de internet en el aprendizaje. En C. Cobo y J. Moravec (Eds.), *Aprendizaje Invisible*. Universidad de Barcelona.
- Esquivias, M., González, A. y Muria, I. (2003). Problem-solving: Evaluative study of three pedagogical approaches in Mexican schools. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(2), 79-96.
- Fortoul, M. (2008). La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en educación primaria en México. *Per les Educativos*, 30 (119), 72-89.
- García, A., Enseñat, A., Tirapu, J. y Roig, T. (2009). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 48(8), 435-440.
- Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. y Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 1-11.
- Ginocchio, L. (2014). Concepciones y creencias docentes sobre el colegio democrático (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Giordano, P. C. (2003). Relationships in adolescence. *Annual Review of Sociology*, 29, 257–281.
- Gorga, M. y Lipina, S. (2015). El desarrollo neural y la pobreza desde el enfoque de la neuroética, los derechos humanos y el desarrollo humano neural. *Revista Redbioética*, 2(12), 70-89.
- Guilar, M. (2008). Las ideas de Bruner: “De la revolución cognitiva” a la “Revolución cultural”. *Educere*, 13(44), 235-241,

- Gutiérrez Navarrete, J., Lerma Mayer, A. y Schroeder Vásquez, C. (2009). Socialización en niños de 11–12 años en escuelas tradicional y Montessori. *Revista Electrónica de Pedagogía*. <http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/socializacion-ninios-11-12años-escuela-tradicional-montessori>.
- Gutiérrez, K. y Rogoff, B. (2003). Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice. *Educational Researcher*, 32(5), 19-25.
- Herzlich, C. (1979). La representación social: sentido del concepto. En Serge Moscovici (Eds). *Introducción a la Psicología social*. Planeta.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco*, 21, 133-154.
- Lave, J. y Wegner, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Macat.
- Lennon, O. (2002). Las teorías del aprendizaje y el factor cultural en el aprendizaje. *Diálogos educativos*, 2(4), 12-26.
- León, M (2002). Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social. En M. León (Eds.), *Psicología Social*. Prentice Hall.
- López, V. Barba, J. y González, M. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem*, 17.
- Martín, R. (2014). Contextos de aprendizaje formales, no formales e informales. *Revista de didáctica*, (12), 1-13.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). Marco de buen desempeño docente. <http://www.perueduca.pe/documents/60563/ce664fb7-a1dd-450d-a43d-bd8cd65b4736>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). Aprendizajes. ¿Cómo aprenden? Pubertad y adolescencia. <http://www.minedu.gob.pe/p/politicas-aprendizajes-comoaprenden.html>
- Morales, O. (2002). Actualización docente y cambio en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de educación básica. *Educere*, 6(19), 324-330.
- Moscovici, S.(1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

- Muñoz, C. y Zaragoza, C. (2008). *Didáctica de la educación infantil. Servicios culturales y a la comunidad*. Altamar.
- Newman, B. y Newman, P. (2001). Group Identity and Alienation: Giving The We Its Due. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 515-538.
- Noblega, M., Vera, A., Gutiérrez, G. y Otiniano, F. (2018). *Criterios Homologados de Investigación en Psicología (CHIP). Investigaciones cualitativas*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Novak. J.D. (1991). Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. La opinión de un profesor investigador. *Enseñanza de las ciencias*, 9(3) 215-228.
- Olusegun, S. (2015). Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. *Journal of Research & Method in Education*, 5(6), 66-70.
- Olusegun, S. (2015). Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. *Journal of Research & Method Education*, 5(6), 66-70.
- Ortíz, I. (2016). Actitudes de los estudiantes en escuelas segregadas y en escuelas inclusivas, hacia la tolerancia social y la convivencia entre pares. *Calidad en la Educación*, (4), 68-97.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Education Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Pease, M. e Ysla, L. (2015). El potencial que emerge: cognición, neurociencia y aprendizaje en adolescentes universitarios. En M. Pease, F. Figallo y L. Ysla (Eds.), *Cognición, neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior*. Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pease, M., Guillén, H., De la Torre, S., Urbano, E. Y Rengifo, F. (2020). Nuestra deuda con la adolescencia.  
<https://www.unicef.org/peru/media/7136/file/Nuestra%20deuda%20con%20la%20adolescencia.pdf>
- Pease, M.E. (2018). El enfoque formativo en la formación inicial docente de una facultad de educación en una universidad privada de Lima (Tesis de maestría), Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Perez Echeverría, M., Mateos, M., Pozo, J. y Scheuer, N. (2014). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22(2), 155-173.
- Perpiña, C. (2012). *Manual de la entrevista psicológica*. Ediciones Pirámide.
- Perry, W.G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*. Holt, Rinehart and Winston.
- 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. Kenneth J. (Eds.), *APA handbook of research methods in Psychology* (Vol. 2) (pp. 5-18). American Psychological Association.
- Porlán, R. y Martín, J. (1994). El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas. *Investigación en la Escuela*, 24, 49-58.
- Porlán, R. y Martín, J. (1994). El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas. *Investigación en la Escuela*, 24, 49-58.
- Pozo, J. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Graó.
- Rodríguez, A. (2018). Creencias docentes: el enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria (Tesis de bachillerato). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. Jossey-Bass.
- Romo, V. (1996). Estrategias metodológicas en la formación y actualización de los docentes en lectura y escritura. En M. E. Rodríguez (Ed.), *Alfabetización por todos y para todos. 15º Congreso Mundial de Alfabetización* (pp. 114-124). AIQUE Didáctica
- Ruiz, J., Sánchez, J. y Gómez, M. (2013). Entornos personales de aprendizaje: estado de la situación en la facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Málaga.

- Ruiz, L., Castro, M. Y León, A. (2010). Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. *La Educación*, 52(3), 1-13.
- Rutter, M., Giller, H. y Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge University Press.
- Santrock, J. (2006). *Desarrollo físico y cognitivo en la adolescencia. Psicología del desarrollo: El ciclo vital*. Mc Graw Hill.
- Scribner, S. y Cole, M. (1982). Consecuencias cognitivas en la educación formal e informal. *Journal for the study of education and development*, 5(17), 3-18.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje*. Pearson
- Schwanenflugel, P.J., Fabricius, W.F., Noyes, C.R., Bigler, K. & Alexander, J. M. (1994). The Organization of Mental Verbs and Folk Theories of Knowing. *Journal of Memory and Language*, 33, 376-395.
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27.
- Sigelman, C. K. y Rider, E. A. (2017). *Life-span human development (9 ed)*. Cengage Learning.
- Sigla, M. (2002). The Evolution of Internet Pedagogy: Benefits for Tourism and Hospitality Education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism education*, 1(2), 29-45.
- Staub, F. y Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for student achievement gains: quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344-355.
- Tamayo, O., Zona, R., y Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.
- Tirado, F. y Sánchez, A. (1993). Desarrollo de habilidades de reflexión en la escuela tradicional, activa y Montessori. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 23(3), 101-122.
- Tortosa, F. (1998). *Una historia de la psicología moderna*. McGrawHill.
- Trilla, J.; Gros, B.; López F. y Martín M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*. Ariel Educación.

Urdaneta, L. (1998). Foro: ¿Es el docente formador de lectores? Primer Seminario Lectura y Valores. Los cuentos de la abuela. Mérida, Venezuela.

Vascincelos, C. Y Félix, J. (2005). Aprendizaje en contextos no formales y alfabetización científica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 11(43), 67-73.

Zañartú, L. (2011). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 12, 1-12.



## Apéndices

### Apéndice A: Asentimiento informado para estudiantes

#### Asentimiento Informado

La presente investigación es conducida por Vera Lucía Vargas Callirgos, estudiante de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, y asesorada por la Dra. María Angélica Pease Dreibelbis, docente de la misma facultad. La finalidad de este estudio es indagar sobre cómo los adolescentes entienden el aprendizaje.

Si accedes a participar en este estudio, se te pedirá participar en una entrevista. Esta tomará aproximadamente 60 minutos de tu tiempo. La participación en el estudio es voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los del proyecto. Todas tus respuestas serán anónimas.

Si tienes alguna duda sobre el proyecto, puedes hacer preguntas en cualquier momento durante tu participación. Igualmente, puedes retirarte en cualquier momento sin que eso te perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas de la entrevista te parecen incómodas, tienes el derecho de no responderlas y/o hacérselo saber al investigador. De tener preguntas adicionales sobre tu participación en el estudio, puedes contactar a la investigadora responsable, Vera Lucía Vargas Callirgos, al correo [lucia.vargas@pucp.pe](mailto:lucia.vargas@pucp.pe) y/o a la asesora de la investigación Dra. María Angélica Pease Dreibelbis al correo [mapease@pucp.edu.pe](mailto:mapease@pucp.edu.pe) para cualquier duda sobre temas de ética en la investigación. Desde ya agradecemos tu participación.

Yo \_\_\_\_\_ acepto participar voluntariamente en esta investigación conducida por Vera Lucía Vargas Callirgos. He sido informado(a) de que el objetivo de este estudio es conocer como los adolescentes entienden el aprendizaje.

Me han indicado que tendré que responder preguntas durante una entrevista, la cual durará aproximadamente 60 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los del proyecto sin mi consentimiento. He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora encargada Vera Lucía Vargas Callirgos al correo [lucia.vargas@pucp.pe](mailto:lucia.vargas@pucp.pe) y/o a la asesora de la investigación Dra. María Angélica Pease Dreibelbis al correo [mapease@pucp.edu.pe](mailto:mapease@pucp.edu.pe).

Lima, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del 2019

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma del participante

\_\_\_\_\_  
Vera Lucía Vargas Callirgos  
DNI:73312856

## Apéndice B: Carta informativa para padres

Estimado(a) padre/madre de familia,

Lo saluda cordialmente Vera Lucía Vargas Callirgos, estudiante de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El motivo de la presente carta es invitar a su menor hijo(a) \_\_\_\_\_ a participar voluntariamente de una investigación titulada “*Creencias de adolescentes sobre el aprendizaje*”. Esta investigación está siendo asesorada por la Dra. María Agélica Pease Dreibelbis, docente de la misma facultad. La finalidad del estudio es conocer cómo entienden el aprendizaje los adolescentes, particularmente de tercero de secundaria, y está motivado por el interés de comprender las particularidades de la adolescencia en el Perú y así construir una secundaria que atienda sus necesidades.

Cabe resaltar que la institución educativa, de la cual su menor hijo(a) forma parte, ha sido previamente comunicada sobre la investigación y la participación en la misma es voluntaria. El trabajo de investigación consiste en llevar una entrevista de 60 minutos de entrevista con el alumno(a), durante el mes de octubre. En dichas ocasiones, la entrevista será grabada y transcrita con la finalidad de posibilitar el análisis de la información a las y los investigadores y una vez culminada la transcripción, se procederá a encriptar/proteger la información durante el tiempo que sea necesario. Del mismo modo, se mantendrá el anonimato de todos los participantes y de la Institución Educativa en cualquier presentación o publicación de resultados.

Con todo lo mencionado, solicito su permiso para que su hijo(a) participe del estudio. Si tuviese alguna duda sobre este trabajo puede realizar cualquier consulta que considere necesaria, comunicándose con la investigadora: Vera Lucía Vargas Callirgos ([lucia.vargas@pucp.pe](mailto:lucia.vargas@pucp.pe)) y/o a la asesora de la investigación Dra. María Angélica Pease Dreibelbis al correo [mapease@pucp.edu.pe](mailto:mapease@pucp.edu.pe). Finalmente, nos comprometemos a realizar un proceso de devolución de resultados generales, una vez culminada la investigación.

Sin más que decir, adjunto un consentimiento informado, donde se resumen los puntos clave de la presente carta y donde usted podrá comunicarnos si nos concede el permiso para que su hijo(a) participe del estudio. Agradezco nos pueda hacer llegar la siguiente página de este documento.

Muchas gracias por su tiempo y atención,  
Saludos,

Vera Lucía Vargas Callirgos  
DNI: 73312856

## Apéndice C: Consentimiento informado para padres y madres de familia

### Consentimiento informado

Yo, \_\_\_\_\_ padre/madre/apoderado(a) del menor \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ años de edad, acepto de

manera voluntaria que mi hijo(a) participe en el estudio conducido por Vera Lucía Vargas Callirgos, estudiante de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Acepto que:

- Como parte de dicho estudio, se realizará una entrevista con mi menor hijo(a). Esta se llevará a cabo durante el mes de octubre del 2019 y tendrá una duración aproximada de 60 minutos.
- La investigadora se compromete a no revelar la identidad de las y los participantes de la investigación en ningún momento.
- Luego de ser transcrita, toda la información será encriptada/protegida.
- La investigadora brindará una devolución de resultados generales una vez culminada la investigación.
- La participación del menor será voluntaria. Asimismo, si por alguna razón el menor decide interrumpir su participación una vez iniciada la entrevista, se respetará su deseo de hacerlo. Del mismo modo, si usted desea revocar el presente consentimiento, también es capaz de hacerlo.
- La información recopilada será utilizada únicamente para llevar a cabo las finalidades de la investigación, mas no para otras. La información de las entrevistas no será compartida con terceros.
- El estudio garantiza la observancia de las disposiciones contenidas en la Ley N.º 29733, Ley de Protección de Datos Personales.
- Para cualquier información adicional y/o dificultad, los padres, madres o apoderados pueden contactarse directamente con la investigadora: Vera Lucía Vargas Callirgos al correo [lucia.vargas@pucp.pe](mailto:lucia.vargas@pucp.pe) y/o con la asesora de la investigación Dra. María Angélica Pease Dreibelbis al correo [mapease@pucp.edu.pe](mailto:mapease@pucp.edu.pe).

Lima, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del 201\_

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma del apoderado(a)

\_\_\_\_\_  
Vera Lucía Vargas Callirgos  
DNI: 73312856

## Apéndice D: Carta de compromiso para la escuela

### Carta de Compromiso con la Institución Educativa

La coordinadora del proyecto, Vera Lucía Vargas Callirgos, estudiante de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú-PUCP, realizará un proceso de investigación con su institución como parte de su tesis de bachillerato. Esta está titulada “Creencias de adolescentes sobre el aprendizaje” y es asesorada por la Dra. María Angélica Pease Dreibelbis. La investigadora se compromete a participar en las actividades propuestas guardando los principios éticos correspondientes. Los aspectos que competen a la participación de los alumnos en el proceso son los siguientes:

- Se solicitará el debido consentimiento informado del padre, madre o apoderado(a) de cada estudiante que se muestre dispuesto a participar. Así también, cada participante dará su asentimiento para ser parte de la investigación.
- El estudio supone realizar entrevistas individuales con, aproximadamente, ocho estudiantes, cuatro varones y cuatro mujeres de tercero de secundaria seleccionados a partir de una serie de criterios que serán previamente indicados.
- Se coordinará una fecha y lugar para realizar las entrevistas en donde se le pedirá a las alumnas y los alumnos responder algunas preguntas respecto a la temática propuesta. Se entrevistará a cada estudiante una vez y dicha entrevista durará aproximadamente 60 minutos.
- El audio de las entrevistas será grabado de modo que las ideas de las y los estudiantes puedan ser transcritas y analizadas posteriormente. Una vez llevada a cabo la transcripción correspondiente, la información recogida permanecerá encriptada durante el tiempo que sea necesario.
- La información recogida será confidencial y no se utilizará para ningún otro propósito que el de los fines académicos del proyecto.
- La información recopilada será utilizada observando las disposiciones de la Ley N.º 29733, Ley de Protección de Datos Personales.
- Se mantendrá el anonimato de los participantes y de la Institución Educativa en cualquier forma de presentación o publicación de los resultados de la investigación.
- Finalizado el proceso de recopilación de información y de análisis, se hará una devolución de los resultados generales del estudio a la institución educativa.
- Para cualquier duda o consulta adicional sobre el estudio puede comunicarse con la coordinadora del proyecto, Vera Lucía Vargas Callirgos al correo [lucia.vargas@pucp.pe](mailto:lucia.vargas@pucp.pe), y adicionalmente, puede comunicarse con la Dra. María Angélica Pease Dreibelbis al correo [mapease@pucp.edu.pe](mailto:mapease@pucp.edu.pe).

La investigadora se compromete con los principios éticos de la investigación y con todos los puntos anteriormente descritos.

Agradeciendo de antemano vuestra atención y apoyo,  
Atentamente,

---

Vera Lucía Vargas Callirgos  
DNI: 73312856

## Apéndice E: Guía de entrevista

### **GUÍA DE ENTREVISTA**

#### I. Concepción del aprendizaje:

1. ¿Qué es aprender para ti?
2. Vamos a comparar algo que hayas aprendido (por ejemplo, como usar una computadora) con algo que no hayas aprendido todavía (programar una página web). ¿Cuál es la diferencia entre ambos?
3. Eso que ya has aprendido, ¿Cómo te das cuenta que ya lo aprendiste?
4. ¿Qué dice tu escuela que es aprender?

#### II. Elementos del aprendizaje:

5. Cuando aprendes algo nuevo en la escuela, ¿Lo intentas memorizar?
6. Cuando aprendes algo nuevo en la escuela, ¿lo intentas poner en práctica?
7. ¿Qué tan importante es comprender para aprender algo?
8. Cuando aprendes algo nuevo, ¿lo conectas con lo que ya sabes sobre el tema?

#### III. Aprendizaje dentro y fuera de la escuela:

9. Imagínate que quieres aprender algo nuevo en el colegio (por ejemplo, algo sobre historia o cómo resolver ecuaciones de dos variables). ¿Qué harías para aprender sobre ello?
10. Y en tu casa, ¿Cómo harías para aprender algo?

#### IV. Concepción del conocimiento:

11. En tus palabras, ¿cómo definirías el conocimiento?

#### V. Dinámica de clase:

12. Imagínate una clase típica de un curso típico de tu colegio. ¿Podrías describirme que tipo de actividades hace el o la profesor(a) desde que entra a la clase hasta que se va?
13. Pensando en la misma clase, ¿Qué hacen los alumnos?

#### VI. Roles:

14. ¿Cómo describirías el rol del profesor?
15. ¿Cómo describirías el rol del estudiante?
16. ¿Cómo describirías el rol de tus compañeros?
17. ¿Cómo es un buen docente?
18. Pensemos en lo contrario, ¿Cómo es un mal docente?
19. Y en el caso de los estudiantes, ¿Cómo es un buen estudiante?
20. ¿Y un mal estudiante?

#### VII. Cultura escolar:

21. Ahora vamos a hablar de tu colegio. ¿Te gusta tu colegio?
22. ¿Qué tipo de cosas son las que has aprendido en la escuela?
23. Si tuvieras un problema en el colegio, ¿buscarías a tus profesores(as)?
24. ¿Y si tuvieras un problema en tu casa?
25. ¿Crees que se preocupan por ti como estudiante?
26. ¿Y como persona?
27. En tus clases, ¿sientes que puedes dar tu opinión?
28. ¿Tus compañeros se llevan bien entre sí? ¿Cómo?

29. ¿Dirías que tu colegio hace algo para promover el buen trato entre compañeros?
30. A veces se ha visto que en la escuela los docentes y estudiantes pueden llegar a ser agresivos. En ese sentido, ¿has presenciado situaciones de violencia, bullying o acoso en tu colegio?
31. ¿Cuáles son las principales normas/reglas de tu colegio?
32. ¿Qué pasa si no cumples con las reglas?
33. ¿Te han explicado la finalidad de las reglas?
34. ¿Es posible para los y las estudiantes transformar las reglas en tu colegio?

