

**UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT**  
**ESCUELA DE POSGRADO**  
**PROGRAMA DE MAESTRÍA**



**DISPOSICIÓN AL APRENDIZAJE Y CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA**  
**EN EL PROYECTO “COMUNIDADES DE APRENDIZAJE” EN**  
**ESCUELAS PÚBLICAS DEL PERÚ**

**AUTORES:**

**DAN AQUILES OMURA AGENA**

ORCID: 0000-0001-8152-4890

**CAROLA YAMANJA YRAHA**

ORCID: 0000-0003-2955-5950

Tesis para optar al Grado Académico de Maestro en Educación  
Mención en Gestión Educativa

**ASESOR: Dr. Carlos Portocarrero Ramos**

ORCID: 0000-0001-8874-2348

LIMA – PERÚ

2019

A los maestros del Perú, especialmente a aquellos que ejercen su magisterio en zonas difíciles, que con su entrega, esfuerzo y compromiso anónimo, siembran la mejora en la convivencia y los aprendizajes en sus estudiantes para ver florecer mejores ciudadanos.

## AGRADECIMIENTOS

A todos aquellos que facilitaron la validación y aplicación de los instrumentos: Equipo del proyecto de “Comunidades de Aprendizaje”, los directores, docentes y estudiantes que participaron de esta investigación.

A Natura Cosméticos, financiadores del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, sin su apoyo no hubiese sido posible este estudio.

A todos aquellos especialistas que fueron consultados, antes y durante el proceso de investigación, especialmente al Mg. Roberto Barrientos, Lic. Lorenzo Oimas y Mg. Juan Yaringaño.

A nuestros profesores de la maestría, por su dedicación y apertura para el intercambio de experiencias durante estos dos años de clases, especialmente al Dr. Carlos Portocarrero Ramos, que acompañó con alegría y experticia técnica la gesta de esta investigación.

A nuestros padres, nuestros primeros maestros y educadores. Por su ejemplo de esfuerzo, constancia y trabajo bien hecho.

## CONTENIDO

	Pág.
AGRADECIMIENTOS .....	III
CONTENIDO .....	IV
LISTA DE TABLAS.....	VI
LISTA DE FIGURAS .....	VII
RESUMEN.....	VIII
INTRODUCCIÓN .....	X
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	13
1.1. Descripción del problema .....	13
1.2. Formulación del problema .....	17
1.3. Justificación del problema.....	18
II. MARCO TEÓRICO .....	20
2.1. Antecedentes .....	20
2.2. Bases teóricas .....	27
2.3. Definición de términos básicos o marco conceptual.....	45
III. OBJETIVOS .....	48
3.1. Objetivo general.....	48
3.2. Objetivos específicos .....	48

IV. HIPÓTESIS.....	50
4.1. Hipótesis general.....	50
4.2. Hipótesis específicas .....	50
V. MÉTODO.....	52
5.1. Tipo de investigación.....	52
5.2. Diseño de investigación .....	52
5.3. Variables de estudio .....	53
5.5. Población, muestra y muestreo .....	55
5.5. Instrumentos.....	59
5.6. Procedimiento .....	67
VI. RESULTADOS.....	71
6.1. Estadísticas y análisis de datos a nivel descriptivo.....	71
6.2. Estadísticas y análisis de datos a nivel inferencial.....	74
VII. DISCUSIÓN .....	81
VIII. CONCLUSIONES .....	90
VIII. RECOMENDACIONES .....	93
IX. REFERENCIAS.....	95
APÉNDICES	

## LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 Operalización de las variables .....	54
Tabla 2 Población de estudiantes por sexo, nivel educativo y zona.....	56
Tabla 3 Muestra de estudiantes por región y sexo.....	57
Tabla 4 Muestra de estudiantes por región y nivel educativo.....	57
Tabla 5 Muestra de estudiantes por región y zona.....	58
Tabla 6 Miembros del equipo central del proyecto.....	61
Tabla 7 Coeficiente de validez de los ítems 1 al 30.....	63
Tabla 8 Coeficiente de validez de los ítems del 31 al 53.....	64
Tabla 9 Resultados de confiabilidad.....	65
Tabla 10 Valores de los niveles de confiabilidad.....	66
Tabla 11 Resultados de confiabilidad de instrumentos en la prueba piloto... ..	67
Tabla 12 Resultados de confiabilidad en aplicación de los instrumentos.....	67
Tabla 13 Distribución por sexo y nivel de estudiantes que participan de la prueba piloto.....	69
Tabla 14 Resultados descriptivos generales de las variables.....	72
Tabla 15 Resumen de prueba de distribución de las variables.....	75
Tabla 16 Correlación entre las variables.....	75
Tabla 17 Disposición al aprendizaje por sexo de los estudiantes.....	77
Tabla 18 Convivencia democrática por sexo de los estudiantes.....	77
Tabla 19 Disposición al aprendizaje por nivel educativo.....	78
Tabla 20 Convivencia democrática por nivel educativo.....	79
Tabla 21 Disposición al aprendizaje en estudiantes de zonas urbana y rurales.....	79
Tabla 22 Convivencia democrática en estudiantes de zonas urbanas y rurales.....	80

## LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Nivel de convivencia democrática considerando la suma total de la variable.....	73
Figura 2. Nivel de disposición al aprendizaje considerando la suma total de la variable.....	74
Figura 3. Correlación entre las variables de estudio.....	76

## RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo identificar la relación entre la disposición al aprendizaje y la convivencia democrática en los estudiantes de las escuelas del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en el Perú según sus variables demográficas (sexo, nivel de estudios, zona de ubicación de la escuela). Asimismo indaga si existen diferencias significativas para estas mismas variables en muestras independientes que consideran estos factores demográficos. Es una investigación cuantitativa, de diseño no experimental, descriptivo correlacional. Se aplicó una encuesta diseñada especialmente para la investigación a 9944 estudiantes, esta muestra es censal, ya que participaron todos los estudiantes de 3° de primaria a 5° de secundaria que aplican las tertulias literarias en las 43 escuelas del proyecto ubicadas en 7 regiones, tanto en zonas urbanas y rurales. Los resultados descriptivos muestran niveles altos y muy altos en la disposición al aprendizaje y la convivencia democrática. Estas dos variables presentan correlación positiva considerable (.678) y altamente significativa (.01) y al analizarlas en muestras independientes se concluye que existen diferencias significativas en ambas variables entre hombres y mujeres, entre estudiantes de primaria y secundaria y entre estudiantes de ámbitos urbanos y rurales. De esta manera se inicia el proceso de evaluación sistemática de resultados anuales del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en las variables investigadas y se recomienda profundizar el estudio sobre todo en estudiantes mujeres de secundaria rural, donde se encuentran diferencias en relación a otras investigaciones.

Palabras clave: aprendizaje dialógico, comunidades de aprendizaje, convivencia democrática, disposición al aprendizaje, tertulias literarias.



## ABSTRACT

This research seeks to identify the relationship between the disposition to learn and democratic coexistence in students of school network of "Comunidades de Aprendizaje" project in Peru according to their demographic variables (sex, educational level, location area of the school). It also investigates whether there are significant differences for these same variables in independent samples that consider these demographic factors. This is a quantitative research, with non-experimental, correlational descriptive design. A special instrument was designed for this research. A total of 9944 students answered this censal survey, participating all students, from 3° of primary to 5° of high school engaged in Literary Circles in any of the 43 schools of the project located in 7 regions, both in urban and rural areas. The descriptive results show high and very high levels for the disposition to learn and democratic coexistence. These two variables show considerable and highly significant ( $.01$ ) positive correlation ( $.678$ ) and when analyzing them in independent samples, there are significant differences in both variables between men and women, between primary and secondary students and between students of urban and rural areas. In this way, the process of systematic evaluation of the annual results of the "Comunidades de Aprendizaje" project in the variables investigated begins. And also, it is recommended to deepen the study especially in rural female students, since there differences in relation to other investigations.

Keywords: democratic coexistence, dialogic learning, disposition to learn, learning communities, literary gatherings.

## INTRODUCCIÓN

En la sociedad global actual, las escuelas deben hacer frente a un nuevo desafío: asegurar una educación cada vez más inclusiva que favorezca el aprendizaje de todos, transformando las escuelas y los entornos de aprendizaje para responder a la diversidad y mejorar la convivencia (UNESCO, 2008).

En años recientes, a nivel internacional, se ha presentado un interés en el estudio de la convivencia en las escuelas (UNESCO, 2008; Fierro & Fortoul, 2013; Aranciba, 2014), esto debido al aumento de la diversidad étnica y cultural en los sistemas educativos (Carbajal, 2013), así como por su vinculación con el logro de objetivos académicos (De la Fuente, Peralta & Sánchez, 2006).

Varias investigaciones exploran la relación entre la convivencia en las escuelas y el aprendizaje tanto en latinoamérica (Valdez, 2008; Fierro & Fortoul, 2013; López, 2014) como en el Perú (Román & Murillo, 2011). En estos estudios se reconoce que el aprendizaje se da dentro de un contexto de múltiples interacciones donde participan lo cognitivo y también las emociones y las valoraciones interpersonales (Granja, 2013). La experiencia educativa ocurre mediante el encuentro intersubjetivo entre personas y si esta experiencia no se desarrolla bajo parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales, puede volver difícil o quizá imposible enseñar y aprender (Fierro & Fortoul, 2013). Por otro lado, se debe considerar que la diversidad en las escuelas y las aulas ha aumentado en la región, así como en el Perú. Esta mayor diversidad cultural es un reto para la gestión y el aprendizaje en las instituciones educativas (Vergara & Ríos, 2010).

Es en este contexto que se desarrolla el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, el cual tiene dos objetivos principales: mejorar la convivencia democrática y mejorar la disposición al aprendizaje en los estudiantes. Este proyecto se encuentra presente en 14 regiones del país, atendiendo a 100 escuelas de las cuales 43 lo implementan en la modalidad de transformación y reciben acompañamiento sistemático. El proyecto se basa en el aprendizaje dialógico y promueve este enfoque a través de

sus estrategias pedagógicas, llamadas actuaciones educativas de éxito estudiadas en el Proyecto Includ-ed (Includ-ed, 2011).

Consideramos que esta investigación aporta a nivel teórico al estudio de la convivencia democrática y disposición al aprendizaje en el contexto peruano, especialmente por la amplitud (más de 9900 encuestados) y diversidad de la muestra (estudiantes de escuelas de 7 regiones en zonas urbanas y rurales). A su vez, a nivel práctico, este estudio sirve como línea de base para futuras mediciones del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” y se convierte en el primer precedente de investigación sistemática, cuantitativa y correlacional alineado a los principios del aprendizaje dialógico.

La investigación ha sido estructurada en ocho capítulos, en el primer capítulo se hace una descripción del contexto y la realidad problemática, se plantea el problema general y los problemas específicos, así como la justificación del mismo.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico de la investigación, se revisaron antecedentes locales e internacionales tanto de investigaciones sobre las variables de estudio, así como de otras investigaciones dentro del marco del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”. También se revisaron las bases teóricas y las definiciones de los principales conceptos vinculados al aprendizaje dialógico y a las actuaciones educativas de éxito.

En el tercer capítulo, se presentan los objetivos de la investigación. El objetivo general del estudio fue identificar la relación entre la disposición al aprendizaje y la convivencia democrática en los estudiantes de 3° de Primaria a 5° de Secundaria de la red de escuelas que participan del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en el Perú según sus variables demográficas (sexo, nivel de estudios, zona de ubicación de la escuela). Los objetivos específicos buscaban indagar sobre la existencia de diferencias significativas en las variables de estudio en muestras independientes considerando factores demográficos (sexo, nivel educativo, zonas urbanas y rurales).

En el cuarto capítulo se presenta la hipótesis general y las específicas. En el quinto capítulo se explica el método utilizado. El tipo de investigación, que en este caso fue básica y sustantiva (Sánchez & Reyes, 2006), así como cuantitativa (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). El diseño de investigación fue no experimental, descriptivo comparativo y correlacional (Sánchez & Reyes, 2006). En este capítulo también se definen las variables de estudio tanto a nivel teórico como operacional. De igual manera se definen la población, la muestra y los criterios de inclusión y exclusión. Como parte de la investigación se construyó especialmente un instrumentos de medición y se analizó la validez y confiabilidad del mismo. El periodo de aplicación fue de un mes y se tuvo que capacitar a los aplicadores del instrumento, posteriormente se realizaron las coordinaciones respectivas con todas las escuelas participantes para asegurar las condiciones de aplicación.

En el sexto capítulo se presentan los resultados descriptivos para las variables: convivencia democrática y disposición al aprendizaje. Se observó que la población muestra niveles altos y muy altos para la disposición al aprendizaje y la convivencia democrática. A nivel inferencial, se pudo comprobar que las dos variables estudiadas presentan una correlación positiva considerable ( $.678$ ) y altamente significativa ( $.01$ ) y al analizarlas en muestras independientes se presentaron diferencias estadísticamente significativas concluyendo que los resultados más altos se hallan en las estudiantes mujeres, en nivel primaria y el ámbito rural.

En el séptimo capítulo se discuten los resultados obtenidos, se contrastaron con los objetivos planteados, las hipótesis formuladas, el marco teórico, los antecedentes y los supuestos de los implementadores del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”.

En los capítulos octavo y noveno, se presentan las conclusiones y las recomendaciones, respectivamente. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas y los apéndices de la investigación.

## I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1. Descripción del problema

Desde hace dos décadas ha habido un creciente interés internacional por el estudio de la convivencia en las escuelas (Marín, 2002; Zabalza, 2002; Viñas, 2004; Cohen, 2006; UNESCO, 2008; Kornblit, Adaszko & Di Leo, 2009; Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009; Amate, Ruiz-García, Pérez-Fuentes, Carrión & Gázquez, 2009; Chaux, 2012; Fierro & Fortoul, 2013; Furlán & Spitzer, 2013; Aranciba, 2014; Muñoz, Moncada, Cornejo, Muñoz & Araya, 2014); pero, a pesar del creciente número de publicaciones, se puede considerar que aún es un campo poco teorizado, que toma principalmente las contribuciones de John Dewey (Dewey, 1995) y Paulo Freire (Freire, 1985 y 1997).

Parte de este interés, como señala Carbajal (2013), radica en el aumento de la diversidad cultural, social y étnica en las escuelas, producto de las olas de migración. Inglis (2008) menciona que los sistemas educativos con un incremento de estudiantes de distintas etnias y culturas presentan una serie de desafíos como la generación de nuevas políticas educativas, formación docente, distribución de recursos de soporte y otros retos para evitar la marginalización, la inequidad educativa y la violencia. Existen estudios en sistemas educativos diversos como Estados Unidos (Aud, Fox & KewalRamani, 2010; Ruggs & Hebl, 2012), Reino Unido (Faas, 2013), Canadá (Goonewardena, Rankin & Weinstock, 2004; Joshee, Peck, Thompson, Chareka & Sears, 2016), Australia (Watkins, Lean & Noble, 2015) y España (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008; Ramírez, 2016), en los que se indaga sobre las interrelaciones positivas y no violentas a múltiples niveles, tanto personal, comunitario y cultural en las escuelas. Este desafío global debe contemplar una educación cada vez más inclusiva que favorezca el aprendizaje de todos, transformando las escuelas y los entornos de aprendizaje para responder a la diversidad y mejorar la convivencia (UNESCO,

2008).

Por otra parte, varios estudios internacionales exploran la relación entre la convivencia en las escuelas y el aprendizaje en España (Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2006) y en América Latina y el Caribe (Valdez, 2008; Román & Murillo, 2011; López, Ascorra, Bilbao, Oyanedel, Moya & Morales, 2012; Fierro & Fortoul, 2013; López, 2014). En estos estudios se reconoce que el aprendizaje no se desarrolla de manera aislada, sino dentro de un contexto de interacción, el cual lo afecta. Estas interacciones se pueden dar entre docente - alumno, alumno - alumno, docente - docente (Covarrubias & Piña, 2004; Correa, 2006; Mejía & Ávila, 2009; Ibañez-Salgado, 2011) y no es sólo a nivel cognitivo, también se combinan emociones y valoraciones en un entretreído de relaciones (Granja, 2013). Esto se reafirma con las ideas de Fierro & Fortoul (2013) quienes indican que la experiencia educativa ocurre mediante el encuentro intersubjetivo entre personas y si esta experiencia no se desarrolla bajo parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales, puede volver difícil o quizá imposible enseñar y aprender. Los diversos estudios mencionados anteriormente refuerzan la idea que la convivencia “tiene gran incidencia en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de alumnos y alumnas” (Ministerio de Educación de Chile y Oficina Regional de Educación para América Latina, 2005).

En el contexto peruano, existen algunos estudios como el de Román & Murillo (2011), que investiga la relación entre violencia y desempeño escolar. Estos autores correlacionan el nivel de violencia con el aprendizaje, tomando como base los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Los autores encontraron que “un estudiante de primaria en América Latina que señala haber sido robado o maltratado física o verbalmente tiene un desempeño significativamente inferior, en lectura y matemáticas, que otro estudiante que no lo ha sido” (p. 47). De igual forma los autores mencionan que si un estudiante asiste a un aula donde se presenta una mayor proporción de actos de robo o maltrato, este tiene desempeños más bajos en lenguaje y en matemáticas que un estudiante que asiste a un aula donde se presenta menor violencia, haciéndose

notoria la correlación entre convivencia y aprendizaje.

Por otra parte, las escuelas y las aulas actuales, tanto en el Perú como en la región, presentan una mayor diversidad cultural, siendo esto un reto para la gestión y el aprendizaje en las instituciones educativas (Vergara & Ríos, 2010). La diversidad a nivel de todo el sistema educativo peruano se aprecia con claridad en la educación rural, la cual merece especial atención. Los resultados de la evaluación censal de estudiantes (ECE) realizada en el 2016 muestran diferencias muy notorias entre las instituciones educativas urbanas y rurales, teniendo estas últimas siempre resultados significativamente más bajos. En lectura esta diferencia es de 34,4% en segundo de primaria, 23,2% en cuarto de primaria y 13,8% en segundo de secundaria. En el caso de matemática esta diferencia es de 19,3% en segundo de primaria, 15% en cuarto de primaria y 10,2% en segundo de secundaria (Ministerio de Educación del Perú, 2017)

Dentro de este contexto educativo diverso, cambiante y con disparidades, aparece el proyecto “Comunidades de Aprendizaje” promovido por el Instituto Natura de Brasil (fundación financiada por la empresa privada Natura Cosméticos S.A.), proyecto educativo promovido como parte de su responsabilidad social. El mismo busca ofrecer a las escuelas públicas, tanto urbanas como rurales, herramientas y estrategias para mejorar la convivencia, la participación de la comunidad y la disposición al aprendizaje. Este proyecto viene siendo desarrollado por un equipo de investigadores del Community of Research on Excellence for All (CREA) de la Universidad de Barcelona y se centra en el aprendizaje dialógico, el cual considera el giro dialógico de la sociedad industrial a la sociedad de la información (Flecha, Gómez & Puigvert, 2001). La educación en la sociedad de la información se desarrolla en un contexto muy cambiante y globalizado, distinto al de sociedad industrial, que solo requería una educación uniforme que respondiera a las demandas de la industrialización (Flecha et al. 2001). Esta concepción dialógica del aprendizaje involucra a los actores del proceso de aprendizaje, considerando importantes los significados interiorizados de forma individual; pero, siendo más importante la posibilidad de compartir estos significados mediante el diálogo (Elboj et al., 2006).

El proyecto “Comunidades de Aprendizaje” se viene implementando en los 6 países de Latinoamérica donde opera Natura Cosméticos, S.A. (Instituto Natura, 2016). En el Perú el Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico (IPNM), Prorural y la Universidad Marcelino Champagnat (UMCH) implementan el proyecto desde hace más de tres años y este ha tenido un rápido crecimiento gracias a las distintas alianzas con instituciones que comulgan con dos objetivos del proyecto: mejorar la convivencia en las aulas y la disposición al aprendizaje en los estudiantes.

El proyecto “Comunidades de Aprendizaje” se encuentra presente en 14 regiones del Perú, tanto de la costa, sierra y selva, atendiendo a 100 escuelas de las cuales 43 lo implementaban de manera completa recibiendo acompañamiento sistemático. Al respecto, la información obtenida en la fecha de comunicación con Roberto Barrientos, Coordinador General de “Comunidades de Aprendizaje” del Perú, quien nos indicó que en el 2016 se pudo realizar una evaluación de resultados de 10 escuelas en el Perú con un instrumento bastante simple. Lamentablemente el instrumento no se encontraba alineado al marco teórico de la propuesta del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, por ello los resultados no se llegaron a publicar (Barrientos, comunicación personal, 16 Enero de 2017).

La velocidad de crecimiento de la red de escuelas, tanto en número como en la diversidad de modalidades de atención escolar (escuelas polidocentes y centros rurales de formación en alternancia), los niveles educativos que atiende (inicial, primaria y secundaria) y en población estudiantil y docente, hacen urgente la necesidad de establecer una línea base del proyecto alineada al marco teórico del mismo. Se hacía necesario identificar los niveles de convivencia democrática y disposición al aprendizaje en las 43 escuelas que implementan el proyecto completo y la relación entre las mismas. Con ello se buscaba poder retroalimentar a los implementadores del proyecto y establecer si en las escuelas de la red se repiten las tendencias estudiadas a nivel internacional.



## **1.2. Formulación del problema**

### **1.2.1. Problema general**

¿Cuál es la relación entre la disposición al aprendizaje y la convivencia democrática en los estudiantes de 3° de Primaria a 5° de Secundaria de la red de escuelas que participan del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en el Perú según sus variables demográficas (sexo, nivel de estudios, zonas de ubicación de las escuelas)?

### **1.2.2. Problemas específicos**

1. ¿Cómo es la disposición al aprendizaje en los estudiantes de 3° de Primaria a 5° de Secundaria de la red de escuelas que participan del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en el Perú?
2. ¿Cómo es la convivencia democrática en los estudiantes de 3° de Primaria a 5° de Secundaria de la red de escuelas que participan del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en el Perú?
3. ¿Existen diferencias en la disposición al aprendizaje entre estudiantes hombres y mujeres de la red de escuelas que participan en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”?
4. ¿Existen diferencias en la convivencia democrática entre estudiantes hombres y mujeres de la red de escuelas que participan en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”?
5. ¿Existen diferencias en la disposición al aprendizaje entre estudiantes de primaria y secundaria de la red de escuelas que participan en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”?
6. ¿Existen diferencias en la convivencia democrática entre estudiantes de primaria y secundaria de la red de escuelas que participan en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”?

7. ¿Existen diferencias en la disposición al aprendizaje entre estudiantes de zonas urbanas y rurales de la red de escuelas que participan en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”?

8. ¿Existen diferencias en la convivencia democrática entre estudiantes de zonas urbanas y rurales de la red de escuelas que participan en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”?

### **1.3. Justificación del problema**

Esta investigación se realiza por motivos teóricos y prácticos. A nivel teórico, este estudio aporta a las investigaciones sobre la convivencia democrática, la disposición al aprendizaje y su correlación en diversos contextos escolares en el Perú.

La convivencia democrática en las escuelas, como concepto individual, está poco explorado (UNESCO, 2008; Carbajal, 2013) a pesar de estar incluido dentro de las orientaciones para todas las escuelas del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2009 y 2012). A su vez, aporta en la profundización del conocimiento sobre este nuevo concepto del aprendizaje dialógico y del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”. Si bien vienen siendo estudiados principalmente en Europa (Valls, 2000; Díez-Palomar, 2004; Valls, Soler & Flecha, 2008; Pulido & Zepa, 2010; INCLUD-Ed, 2011; Márquez & García-Cano, 2012; Flecha, García & Gómez, 2013; De Botton, Girbés, Ruiz & Talledo, 2014) y de forma creciente en latinoamérica (Braga, 2007; Gabassa, 2009; Girotto, 2011; Girotto & Mello, 2012). La mayoría de estas publicaciones son estudios de caso, entrevistas a profundidad y observaciones; pero, no existen precedentes de un estudio sistemático, cuantitativo y correlacional.

De igual forma se hace necesario conocer con mayor profundidad esta propuesta en el contexto nacional, donde no existe ninguna publicación académica formal sobre el tema y podría generar nuevas preguntas de investigación al respecto. Un aspecto a resaltar, es la diversidad de contextos en los que se implementa el proyecto, con

lo cual, los resultados que se han obtenido pueden ser de interés y aporte para otras investigaciones, por ejemplo en educación rural.

A nivel práctico, se justifica la investigación dado que el proyecto se viene implementando de forma completa en 43 escuelas en el Perú y es necesario realizar una medición de los resultados del proyecto. Estos son de utilidad tanto para los implementadores como para sus financiadores, porque serán tomados como línea de base. En el 2015 se realizó una encuesta no sistemática a los estudiantes que participaban en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, pero con un instrumento básico sin rigor técnico y que no estaba alineado al marco teórico del aprendizaje dialógico. Para esta investigación se ha creado un instrumento más adecuado que responde al marco teórico y a la teoría del cambio del proyecto. La intención del financiador es que este proyecto se convierta en política pública; por ello, se considera importante tener información cuantitativa y sistemática como insumo no solo para los investigadores, también para los actores que participan en el mismo, así como para los financiadores y entidades gubernamentales interesadas en el proyecto, de esta manera este estudio responde a esta demanda de manera inicial.

Metodológicamente se está proponiendo una investigación cuantitativa, dado que la mayoría de las investigaciones dentro del ámbito de “Comunidades de Aprendizaje” es de naturaleza cualitativa. La mayor parte de las investigaciones realizadas en Europa sobre este proyecto son de naturaleza cualitativa. Esta investigación tiene un diseño correlacional, buscando establecer la relación entre los dos focos principales del proyecto: convivencia democrática y disposición al aprendizaje, estableciéndose como una línea de base para el proyecto en Perú.

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Antecedentes

La información en relación al problema de investigación ha sido consultada de las bases de datos de SciELO Perú, Redalyc, Dialnet y en los repositorios de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Universidad San de Martín de Porres, Pontificia Universidad Católica del Perú y Universidad César Vallejo; el periodo de búsqueda ha sido del 2005 al 2019.

En la producción científica nacional existen antecedentes de estudios sobre la convivencia escolar y temas vinculados (clima en el aula, habilidades sociales, etc.).

El estudio de Pachas (2018) tuvo por objetivo determinar la relación entre el clima escolar y el rendimiento académico del área de ciencias sociales en estudiantes de primer grado de secundaria en un colegio en Huaycan, Lima. Esta fue una investigación cuantitativa y correlacional, siendo la muestra probabilística de 102 estudiantes. Se aplicó un cuestionario para medir el clima escolar (Cuestionario de Evaluación de Clima Escolar para alumnos de Gutiérrez de 2007) y tuvo un coeficiente de confiabilidad de ,996 en la muestra piloto. El rendimiento académico se consignó en función de las calificaciones obtenidas en el área de ciencias sociales distribuidas en rangos. Entre los resultados encontrados se evidenció que el 56,9% de los estudiantes consideraba que el clima escolar era bueno y el 54,9% tenía un alto rendimiento académico en el área de ciencias sociales. La autora concluyó que existe una relación significativa positiva moderada entre el clima escolar y el rendimiento del área de ciencias sociales ( $r = ,442$  y  $p < ,05$ ).

El estudio de Cáceres (2017) tuvo por objetivo determinar la relación entre las habilidades sociales y la convivencia escolar en estudiantes del tercer año de secundaria en instituciones educativas de la Red 12 de la UGEL 7, Chorrillos. La investigación fue cuantitativa, no experimental y correlacional. La población fue de

394 estudiantes de tres colegios de Chorrillos, con una muestra de 195 participantes. Se aplicaron cuestionario para ambas variables, con un coeficiente de confiabilidad de ,887 (alfa de Cronbach) para el cuestionario de habilidades sociales y ,869 para el cuestionario de convivencia escolar. Los resultados de la investigación mostraron una relación significativa entre las habilidades sociales y la convivencia escolar en la muestra ( $r = ,574$  y  $\text{Sig.} = ,000$ ) por lo que se concluye que existe esta relación significativa.

La investigación de Vicente (2017) tuvo por objetivo establecer la relación entre las habilidades sociales y convivencia escolar en estudiantes del VI ciclo en instituciones educativas de la Red 13 de Carabayllo. Esta fue una investigación cuantitativa y correlacional, con una muestra de 229 estudiantes elegidos en forma probabilística. El investigador desarrolló sus propios instrumentos, cuya confiabilidad fue calculada utilizando el coeficiente alfa de Cronbach resultando en ,767 en el cuestionario de habilidades sociales y ,876 en el cuestionario de convivencia escolar. Los resultados mostraron una correlación significativa ( $r = ,756$ ;  $p < ,05$ ) entre ambas variables, por lo que se concluye que a mayor habilidades sociales mejor convivencia escolar.

Sarria (2016) realizó una investigación con el objetivo de establecer la relación entre el clima en el aula y el logro académico en el área de comunicación en estudiantes de tercer, cuarto y quinto grado de secundaria en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel. Este estudio cuantitativo, no experimental y correlacional tuvo una muestra de 150 estudiantes. El instrumento utilizado fue la adaptación de la escala de clima escolar de Marjoribank realizada por Villa en 1992 y una guía de observación del logro en el área de comunicación. Los resultados mostraron que el 70 % de los estudiantes encuestados percibieron un clima moderado dentro de su institución educativa, mientras que un 24,67% percibieron un clima desfavorable. Los resultados de correlación (rho de Spearman) entre clima en el aula y el logro académico en el área de comunicación fue de  $r = ,593$  y  $p = ,000$ . La autora concluye que existe una correlación positiva moderada entre ambas variables.

Vargas (2014) realizó una investigación experimental en un centro de educación básica alternativa en Jesús María con el objetivo de establecer los efectos de la aplicación de un programa de habilidades sociales sobre la convivencia democrática. El diseño de este estudio fue la investigación – acción y tuvo como muestra a 13 estudiantes y 4 docentes, recolectando la información mediante entrevistas semiestructuradas, observación y la aplicación de un cuestionario. La caracterización del centro previo a la aplicación del programa, evidenciaba una convivencia escolar inadecuada y deficientes niveles de habilidades sociales entre los estudiantes, los cuales usaban una comunicación agresiva, no respetaban las normas y mostraban conflictos en las relaciones interpersonales. Después de la aplicación del programa sobre habilidades sociales, se evidenció una mejora en su capacidad de empatía y las habilidades comunicativas. Se concluye que el programa de habilidades sociales mejora la convivencia democrática, mostrándose nuevos estilos asertivos en la resolución de problemas.

Como antecedentes locales de investigaciones sobre “Comunidades de Aprendizaje” se podría considerar una investigación aún en curso de la oficina de “Comunidades de Aprendizaje” de la Universidad Marcelino Champagnat en Lima, titulada: “Evaluación de impacto de las tertulias literarias dialógicas en la comprensión lectora” (En preparación, 2019). El estudio se realiza con el objetivo de medir el impacto de las tertulias literarias dialógicas en la mejora de la comprensión lectora en alumnos del Callao. Con ello, obtendrían relaciones de causalidad y atribución de la aplicación de las tertulias literarias dialógicas en la mejora de la comprensión lectora. Es un estudio cuasi experimental, con grupo de tratamiento y control. La muestra son alumnos de 2° de secundaria de 5 escuelas de Callao.

A nivel internacional se encuentran varias investigaciones sobre disposición al aprendizaje y la motivación para el aprendizaje.

La investigación de Rivera (2014) tuvo por objetivo establecer la relación entre la motivación del alumno y el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato técnico en salud comunitaria en un instituto de Comayagüela (Honduras) durante el año lectivo 2013. Esta investigación fue no experimental, cuantitativa y correlacional entre las variables motivación y rendimiento académico, siendo la muestra fue de 107 alumnos en 3 cursos de bachillerato. En el estudio se encontró que la variable que mayor influye en el rendimiento académico es la motivación extrínseca con un coeficiente de correlación de ,364 que indica una intensidad moderada, lo cual muestra que la influencia de los demás (profesores, compañeros y padres) es muy fuerte e influye en el buen desempeño del alumno. Dentro de esta motivación extrínseca, el autor destaca la influencia de los compañeros en la realización de las tareas, así como la influencia de los profesores sobre el compromiso del estudiante. El autor concluyó que la motivación del alumno incide positivamente en el rendimiento del alumno y que las variables de motivación intrínseca y extrínseca explica el 13,5% de la variable rendimiento.

El estudio de Pérez, Valenzuela, Díaz, González-Pienda & Núñez (2011) tuvo por objetivo describir la relación entre las variables: estrategias de disposición al aprendizaje y enfoques de aprendizaje. Esta fue una investigación de tipo descriptivo, correlacional y de corte transversal. Para esto se aplicó el *Cuestionario de Formas de Estudio* a 344 estudiantes de primer año de ocho carreras distintas de una universidad chilena, siendo el 57% hombres y el 43% mujeres con edades que fluctuaron entre los 17 y 23 años. El estudio concluyó que existen relaciones significativas (con un rho mayor a ,30 y  $p < ,001$ ) entre estrategias de disposición al aprendizaje y la utilización de enfoque de aprendizaje profundo.

También a nivel internacional se encuentran varias investigaciones sobre la convivencia escolar:

El estudio de Bravo & Herrera (2011) tuvo por objetivo establecer la relación entre la convivencia escolar y las habilidades sociales en educación primaria en la ciudad

autónoma de Melilla, España. La investigación fue cuantitativa y correlacional, con una muestra de 546 alumnos de dos colegios públicos. Los investigadores utilizaron el cuestionario de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (*Behavior Assessment System for Children - BASC*) de Reynolds & Kamphaus (1992) y el *Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos* de Sánchez, S., Mesa, M., Seijo, D., Alemany, I., Rojas, G., Ortiz, M., Herrera, L., Fernández, A. & Gallardo, M. (2009) sobre convivencia escolar para alumnos. La investigación determinó que las habilidades sociales influyen de manera determinante en la convivencia escolar de los estudiantes.

Caballero (2010) estudió la convivencia escolar en diez centros escolares (uno de educación infantil, cinco centros educativos de infantil y primaria y cuatro secundarias) de la provincia de Granada, España. Este estudio cualitativo tuvo por objetivo conocer las prácticas educativas que ayudan en el fomento de la paz y la convivencia mediante entrevistas estructuradas. El análisis de las entrevistas estructuradas muestra que hay una serie de actuaciones que se realizan en los centros educativos que favorecen la buena convivencia. Dentro de las conclusiones, se presenta la necesidad de cooperación entre todos los actores intervinientes en el proceso educativo, así como la necesidad de sistematizar e institucionalizar las actuaciones que eduquen para el fomento de una cultura de paz.

Sobre el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, hay diversas publicaciones en el contexto latinoamericano, principalmente en Brasil.

El estudio de Giroto (2011) tuvo por objetivo identificar y analizar las transformaciones de las prácticas educativas de docentes y estudiantes a partir de la realización de tertulias literarias dialógicas en el contexto del salón de clases. Esta investigación utilizó el enfoque comunicativo crítico y aplicó diversos métodos como las observaciones en clases, los relatos comunicativos de vida y los grupos de discusión comunicativos. La escuela donde se realizó la investigación se municipal ubicada en un barrio periférico de la ciudad de San Carlos, Brasil y contaba con 30 profesoras y 612 estudiantes al momento del estudio.



Esta investigación realizó un recojo de información del primer semestre del año 2008 y entre sus conclusiones destaca que la Tertulia Literaria Dialógica es un medio eficaz para el empoderamiento de los niños y niñas en el dominio de la lectura y afirma que es un medio útil de aprendizaje de la lectura.

Otro estudio sobre el diálogo en el aula es el de Gabassa (2009) donde propone como principal objetivo investigar el diálogo en la clase. Se investigó con la metodología comunicativa crítica, analizando las experiencias de dos profesoras de una escuela que se ha convertido en comunidad de aprendizaje, en la ciudad de San Carlos. El trabajo contó con observaciones comunicativas, relatos comunicativos de vida y grupos de discusión. Los datos fueron recolectados entre agosto de 2008 y julio de 2009 tuvo como conclusión que en general la construcción de clases dialógicas no depende de la incorporación de una metodología de enseñanza entendida como instrumentos que el profesor utiliza para alcanzar sus objetivos de enseñanza. Por el contrario, la imposición de un "modelo" de dar clase, se presenta como obstáculo al ejercicio del diálogo. El diálogo en la clase, a partir de lo que se pudo evidenciar en este estudio, se refiere a una postura asumida por el profesor que implica el propio reconocimiento de lo que enseñan y de lo que aprenden con sus alumnos y alumnas.

Otra investigación en Brasil es la de Braga (2007): *Comunidades de Aprendizagem: uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da comunidade na escola e da melhoria da qualidade do ensino*. Este estudio tiene como objetivo general identificar y analizar las principales cambios y mejoras ocurridas en la relación entre escuela, familiares y comunidad, así como en el aprendizaje de los niños de dos escuelas que participaban hace más de dos años en el proyecto "Comunidades de Aprendizaje" dentro de diferentes contextos de actuación, en este caso Brasil y España. La metodología de investigación que utilizó fue la comunicativa crítica. Tuvo como instrumentos las entrevistas a profundidad y los grupos focales. Fue un total de 12 entrevistas y dos grupos de discusión en escuelas de España, mientras que en Brasil abarcó 28 entrevistas y seis grupos de

discusión. Los resultados de este estudio revelan que el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, en su implementación española y brasileña, aunque se diferencian históricamente en cuanto a sus contextos, se aproximan a lo que buscan como mejoramiento de la calidad de enseñanza, siendo particular a cada realidad. Según este estudio se postula que, en ambos contextos, hubo cambios significativos de aprendizaje y participación de todas las personas, generando espacios más diversos, democráticos y dialógicos en la escuela.

Entre las investigaciones internacionales encontramos otras en el contexto europeo, como la investigación de Flecha, García & Gómez (2013), titulada Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias; esta se planteó como objetivo el analizar el material escrito por los participantes sobre la Tertulia Literaria Dialógica –recogido entre 2001 y 2012– y la correspondencia mantenida desde el centro penitenciario con participantes de otras tertulias. Esta investigación se realizó desde la metodología comunicativo crítica, analizando cinco relatos comunicativos de vida cotidiana de participantes de las tertulias en el centro penitenciario y la de un familiar, así como dos entrevistas en profundidad. Los resultados que describen los investigadores indican un potencial transformador de las tertulias para la reinserción social de los internos, porque enfatizan la dimensión instrumental que acelera el aprendizaje, son creadoras de sentido y establecen lazos de solidaridad entre los demás.

Otro estudio de Díez-Palomar (2004) titulado *La Enseñanza de las matemáticas en la educación de personas adultas: un modelo dialógico* plantea como objetivo analizar algunos procesos afectivos y cognitivos que influyen en el desarrollo de las habilidades comunicativas matemáticas en el proceso de aprendizaje y desde la didáctica de las matemáticas. La investigación se diseñó en la metodología comunicativa crítica, teniendo como muestra los estudiantes de la escuela La Verneda - Sant Martí de España que implementa el proyecto de “Comunidades de Aprendizaje”. El trabajo se realizó a través de entrevistas, diario de campo, una tertulia comunicativa. Entre sus conclusiones presenta que, en el aprendizaje dialógico, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que ocurrir dentro de entornos

igualitarios y debe de construirse con "altas expectativas" ya que se cree en la capacidad natural que tienen todas las personas de aprender y en la desaparición de las barreras al aprendizaje a través de la solidaridad, la participación activa e igualitaria de los diferentes actores de la comunidad educativa.

## **2.2. Bases teóricas**

En el mundo actual las sociedades son más dialógicas y por eso las ciencias sociales actuales reconocen en la interacción social un factor determinante (Habermas, 1987; Giddens, 1995; Flecha et al. 2001) y se alejan de la mirada de la sociedad industrial basada en normas protocolares y códigos rígidos de convivencia. “Las personas nos encontramos cada vez más con la necesidad de comunicarnos y dialogar para tomar decisiones en un mundo con más opciones, producto de nuevos valores, normas sociales e intercambios culturales” (Aubert, García & Racionero, 2009, p. 130). En este contexto el diálogo es cada vez más importante, mediante el mismo se establecen acuerdos con los demás y nos conectamos con nuestra comunidad.

La educación tampoco está excluida de este giro dialógico hacia donde se configura la sociedad de la información. La UNESCO también reflexiona acerca de las innovaciones educativas para que respondan a la demanda actual de las sociedades y puedan generar una cultura de paz, afirmando que la misión de la escuela (vista como el espacio donde se ejercita la nueva ciudadanía participativa), debe promover el diálogo, la reflexión, educando en la democracia, para contar con personas que sean constructoras de una cultura de paz (UNESCO, 2008). Por ello, el proyecto “Comunidades de Aprendizaje” se presenta como una innovación educativa, que resalta este nuevo enfoque de aprendizaje llamado “dialógico”, necesario para formar a ciudadanos en la sociedad de la información. Este proyecto se basa en un conjunto de actuaciones educativas de éxito científicamente estudiadas (INCLUD-Ed, 2011) y que están dirigidas a la transformación social y educativa (Elboj, Valls & Fort, 2000).

Este proyecto busca alcanzar un doble objetivo: mejorar la convivencia en las instituciones educativas y superar el fracaso escolar.

### **2.2.1. El giro dialógico**

En el ámbito escolar, el diálogo, la comunicación y la interacción entre los diferentes actores de la comunidad educativa se vuelven un foco central. Este giro dialógico de las últimas décadas (Flecha et al., 2001) se encuentra con la educación y ha hecho que se empiece a analizar el aprendizaje desde la mirada de las interacciones sociales y la convivencia democrática (Valls, 2000; Gabassa, 2009; Aubert et al., 2009).

Unas de las primeras referencias sobre este giro dialógico son la teoría de la acción dialógica de Freire (Freire, 1997) donde se resalta la naturaleza dialógica de la persona. Freire teorizó sobre la acción comunicativa con una mirada multicultural, una postura cercana a lo propuesto en el principio de inteligencia cultural en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”. Es importante mencionar también la teoría de la acción comunicativa de Habermas (Habermas, 1987), donde este autor desarrolla una concepción de la competencia comunicativa en la que todas las personas son capaces de lenguaje y de acción.

Actualmente, se considera que lo que aprende cada estudiante está menos vinculado con lo que ocurre exclusivamente en el salón de clase y más vinculado con aquello que ocurre en el aula, el domicilio y la calle (Elboj & Oliver, 2003). Ante este nuevo contexto dialógico, la escuela debe de cambiar para dar respuesta a las demandas sociales y superar desigualdades educativas que abonan a las desigualdades sociales (Navareño, 2012). La escuela cumple un rol en los procesos de transformación social.

En la actual sociedad del conocimiento, la educación se ha convertido en la clave para la promoción y la inclusión social. Por este motivo se necesitan desarrollar nuevos modelos educativos que permitan a todas las personas desarrollar las nuevas

habilidades y competencias necesarias para enfrentarse a los rápidos cambios sociales que se están produciendo (Elboj & Oliver, 2003).

Como señala Beltrán, Martínez & Torrado (2015): “La educación ha demostrado ser una estrategia fundamental para el cierre de las brechas sociales en diferentes países” (p. 59), indistintamente si las brechas se deben a factores como ubicación, estratos socioeconómicos, nivel de educación formal, etc.

Consideramos que los sistemas educativos deben buscar estrategias inclusivas, integrales, que fomenten el diálogo y mejoren la convivencia democrática, impactando tanto sobre las escuelas como en las comunidades donde estas se encuentran, teniendo en cuenta al giro dialógico como un elemento principal para la generación de nuevas propuestas.

### **2.2.2. Convivencia**

La convivencia como un hecho colectivo, estructura actitudes y valores que se han de lograr entre todos los miembros de la comunidad educativa. La convivencia se basa en la práctica de relaciones interpersonales que se modulan y permiten vivir en sociedad. Este proceso se inicia en nuestra vida familiar y se sigue construyendo en la escuela:

En ella confluyen tanto la actuación de personas singulares y sus intercambios intersubjetivos como el conjunto de políticas y de prácticas institucionalizadas que de alguna manera configuran y enmarcan dichos intercambios, en una cultura escolar y local determinadas, que a la vez tienen su propia historicidad. (Fierro & Fortoul, 2013, p. 18)

Jares (2006) menciona varios factores fundamentales que configuran la actual situación de la convivencia y que tienen influencia en el sistema educativo:

- Pérdida del respeto a los valores básicos de convivencia (urbanidad) producto de una sociedad cada vez más individualista y deshumanizada con los consecuentes cambios culturales en las relaciones sociales.
- Una sociedad más compleja y más heterogénea, producto de los procesos migratorios y de la globalización.
- La familia y la escuela, ambos sistemas tradicionales de formación, han perdido liderazgo y han cambiado su papel dentro de la sociedad, esto sumado al protagonismos de los medios de comunicación.
- Mayor visibilidad de la violencia, siendo ya parte de la identidad de determinadas culturas grupales, con un descenso en la edad de los actores violentos y siendo vistos estos comportamientos violentos como socialmente normales.

Consideramos que la convivencia, debe de ser entendida no como la “ausencia de conflictos, sino como la existencia de unas relaciones interpersonales que contribuyan a un clima positivo en la que la resolución de los problemas permita avanzar a las personas y a la institución” (Martín, Del Barrio & Echeita, 2003, p. 81).

Es importante mencionar que muchas veces los problemas relacionales o de convivencia que aparecen en los centros educativos constituyen el reflejo de lo que ocurre fuera de ellos (Marín, 2002), así como de métodos educativos basados en la permisividad, la indiferencia o la excesiva punición (Martínez-Otero, 2001).

### **2.2.3. Convivencia democrática**

Es necesario mirar la convivencia escolar desde el giro dialógico, entendiéndose como un proceso comunicativo entre todos los actores de la comunidad educativa, con miras a construir dialógicamente espacios de consenso sobre la base de la confianza. En este sentido la convivencia escolar se entiende como el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir con los demás (Carretero, 2008). Es el conjunto de relaciones interpersonales

horizontales, caracterizadas por el respeto y valoración del otro, construida y aprendida en la vivencia cotidiana y el diálogo intercultural en la institución educativa con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (Ministerio de Educación del Perú, 2012b).

Así, la convivencia democrática, no sólo se refiere a la convivencia que favorece la disminución de los niveles de violencia escolar, sino una convivencia que incorpora las relaciones democráticas y las estructuras de participación como elementos esenciales para la construcción y consolidación de la paz (Carbajal, 2013).

Una adecuada convivencia escolar implica que los diferentes actores que participan de la comunidad educativa se esfuercen y trabajen conjuntamente en la construcción de relaciones basadas en el respeto, el reconocimiento del otro y la solidaridad (Díaz & Sime, 2016).

La publicación conjunta de los Ministerios de Educación y de la Mujer y Poblaciones Vulnerables: *Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas: orientaciones para directivos y tutores de primaria y secundaria*, define la convivencia democrática como:

Conjunto de relaciones interpersonales horizontales, caracterizadas por el respeto y valoración del otro; construida y aprendida en la vivencia cotidiana y el diálogo intercultural en la institución educativa. Favorece el desarrollo de vínculos afectivos e identitarios; así como el desarrollo integral de los y las estudiantes, en un marco de respeto, inclusión y ejercicio de derechos y responsabilidades, contribuyendo a la solución pacífica de conflictos y la construcción de un entorno seguro y protector. (Ramos, Ravello, Rivera, Varillas, Samanez & Morales, 2013, p. 117)

Por esto entendemos la convivencia como el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir con los demás (Carretero, 2008) y dentro de esta, la convivencia democrática es la que se promociona el

desarrollo de relaciones democráticas y estructuras de participación (Carbajal, 2013). Estas relaciones democráticas, se pueden dar en las aulas, en las relaciones interpersonales tanto entre los estudiantes, docentes y otros actores de la comunidad que participan a su vez de la vida escolar. Este vivir con el otro, en relaciones horizontales, sin pretensiones de poder, que favorecen el desarrollo integral, incluyen vínculos afectivos, en un marco de respeto a las diferencias (sean culturales, sociales y de otras condiciones), donde el estudiante se sienta seguro y con disposición para el aprendizaje.

#### **2.2.4. Disposición al aprendizaje**

Farstein & Gyssels (2003) definen la disposición al aprendizaje como “el estado emocional en el que se encuentra una persona frente a una situación de aprendizaje” (p. 26). Esta disposición puede ser favorable o desfavorable y también se puede apoyar u obstaculizar. Por otra parte, Herrera (2008) define la disposición al aprendizaje como la capacidad somática y mental de aprender, en cuanto está vinculada al deseo de aprender y a las necesarias aptitudes para ello.

Tomando en consideración las definiciones previas, reconocemos que la disposición al aprendizaje no es estática, se va constituyendo a medida que se viven nuevas situaciones de aprendizaje: “Como sabemos, cada uno de nosotros es alguien único, diferente de los demás. En consecuencia, las razones y maneras por las cuales se favorece u obstaculiza la disposición para el aprendizaje serán sin duda también personales” (Farstein & Gyssels, 2003, p. 27).

Esta disposición está muy vinculada con la autoestima académica del estudiante, es decir, la opinión que tienen de sí mismos como estudiantes.

Por ejemplo, un estudiante con una buena autoestima académica es aquel que siente que tiene habilidades para algunas asignaturas, que si estudia puede alcanzar buenos resultados y que es capaz de aprender lo que los profesores enseñan en clases. En contraste, un estudiante



con baja autoestima académica es, por ejemplo, aquel que piensa que no es bueno para ninguna asignatura, que aunque estudie tendrá un mal rendimiento o que no tiene capacidades para mejorar y aprender. (Unidad de Currículum y Evaluación, 2014, p. 15)

De igual forma consideramos importante resaltar que la disposición al aprendizaje está vinculada con la motivación del estudiante: “Un estudiante que está motivado e interesado por el estudio y el aprendizaje probablemente se esfuerce más y obtenga resultados que beneficien su autoestima académica” (Unidad de Currículum y Evaluación, 2014, p. 17). Esto nos hace ver que la autoestima y la motivación académica tienen efectos sobre el modo en que los alumnos piensan, sienten y se comportan en relación con las actividades escolares.

Podemos considerar que la disposición al aprendizaje es la disposición somática, mental y emocional del alumno para estudiar, aprender y desempeñar las acciones propias de un estudiante (Unidad de Currículum y Evaluación, 2014).

### **2.2.5. Relación entre convivencia y disposición al aprendizaje**

En los últimos años se ha presentado interés por la convivencia escolar en la región (UNESCO, 2008; Colombo, 2011; Fierro, 2013; Arancibia, 2014, Red-AGE, 2014; Muñoz, Moncada, Cornejo, Muñoz & Araya, 2014), especialmente por las conductas desadaptativas que impiden el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo más difícil, e incluso imposible, la consecución de objetivos académicos (De la Fuente, Peralta & Sánchez, 2006).

Estas conductas desadaptativas, pueden clasificarse en 3 tipos según Peralta, Sánchez, Trianes & De la Fuente (2003):

- Desmotivación y desinterés académico: esto puede generar bajos resultados escolares, vinculante con otros procesos como baja autoestima, competencia social, identificación con el grupo al que se pertenece e inadaptación escolar.
- Conductas disruptivas: son las que producen una desestabilización brusca de la

convivencia y entorpecen el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje afectando tanto del propio estudiante que las ejecuta como al resto de compañeros y profesores.

- Conducta agresiva o antisocial: se señala como de alto riesgo de presentar problemas posteriores en la adolescencia o al terminar la enseñanza secundaria. En esta categoría, puede introducirse también la conducta agresiva de intimidación a un compañero, estudiada exhaustivamente por la investigación sobre el comportamiento del bullying.

Esta enumeración de conductas desadaptativas nos hace reconocer la importancia del trabajo en la buena convivencia, no solo de manera reactiva, sino que debe de ponerse en agenda como una condición necesaria para lograr un trabajo educativo de calidad y que debe de ir más allá de una actuación reactiva a la resolución de los conflictos (Viñas, 2004).

La convivencia constituye una construcción colectiva cotidiana y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos, por lo que tiene fuertes implicaciones en el aprendizaje, en el desarrollo de las personas, en la construcción de sus identidades, así como en el sentido de pertenencia a sus culturas de referencia y a la propia institución (Fierro & Fortoul, 2013).

#### **2.2.6. Proyecto “Comunidades de Aprendizaje”**

Las escuelas que ejecutan el proyecto de “Comunidades de Aprendizaje” buscan la transformación social y cultural de su centro educativo y de su entorno mediante una educación integrada, participativa y permanente, basada en el aprendizaje dialógico (Elboj et al., 2000) y vinculan a toda la comunidad al proceso educativo en espacios concretos, incluyendo el aula de clases (Ferrada & Flecha, 2008). Desde el enfoque del aprendizaje dialógico, se busca que a través de las interacciones sociales positivas se generen desde el aula una buena convivencia y por tanto, mayor aprendizaje en los estudiantes.

Las escuelas que implementan el proyecto de “Comunidades de Aprendizaje” buscan ser un ejemplo de estas iniciativas integrales las cuales son construidas sobre el diálogo. El proyecto de “Comunidades de Aprendizaje” se puede definir como:

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. (Valls, 2000, p. 8)

Consideramos que el proyecto “Comunidades de Aprendizaje” reconoce este nuevo panorama social y convoca a todas las personas que pueden influir en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, “incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc.” (Díez-Palomar & Flecha, 2010, p.19) que buscan generar una construcción colectiva del aprendizaje, revalorando las ideas primigenias de la zona de desarrollo proximal de Vigostky (Díez-Palomar & Flecha, 2010).

#### **2.2.6.1. Aprendizaje dialógico**

El concepto de aprendizaje dialógico fue desarrollado por CREA, que es el Community of Research on Excellence for All, centro de investigaciones de la Universidad de Barcelona y que tiene por objetivo generar investigación científica capaz de identificar teorías y prácticas superadoras de desigualdades.

Este centro de investigación, basándose en una concepción comunicativa e interdisciplinar (Casamitjana, Puigvert, Soler & Tortajada, 2000), enfatiza las relaciones e interacciones que se presentan, así como la creación de significado que se producen por las mismas dentro de la comunidad educativa. Para Elboj et al.

(2006), el aprendizaje dialógico “engloba y sobre pasa la concepción constructivista” porque va más allá de la significatividad e interiorización individual del aprendizaje y se abre a la posibilidad de compartirlo a través el diálogo y la interacción. Esto aumenta el aprendizaje instrumental, favorece la creación de sentido, tanto a nivel personal y como social (Aubert et al. 2008).

Consideramos que según esta concepción, las personas aprenden a través de todas las interacciones sociales que establecen en los distintos contextos y con las distintas personas con las que interactúan; estas interacciones incluyen, por tanto, las que se dan en el aula –entre alumnado y profesorado– así como las que ocurren fuera de ella –entre el alumnado y otras personas miembros de la comunidad (Ferreyra, 2016).

#### **2.2.6.2. Principios del aprendizaje dialógico**

Para que sea posible un aprendizaje dialógico se requiere los siguientes principios:

##### **2.2.6.2.1. Diálogo igualitario**

El diálogo igualitario se basa en la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987) y en las ideas de Freire (1985) sobre la acción dialógica. Se reconoce que el diálogo entre las personas genera aprendizaje si se construye a partir de la fuerza de los argumentos y no de la fuerza o el poder.

El diálogo igualitario implica que todas las personas, independientemente de su origen social, étnico, opción ideológica, religión, forma de vida, etc. argumentan y dialogan en un plano de igualdad. Para ello se promociona el valor que tienen los argumentos de la persona que opina y no la posición social. (Duque, Mello & Gabassa, 2009, p. 37)

Diversos autores (Habermas, 1987; Vigotsky, 1996; Wells, 2001) plantean que el diálogo y las interacciones con más personas diversas, generan un mayor aprendizaje. El diálogo igualitario se debe manifestar en las aulas, motivando el diálogo en grupos heterogéneos y partiendo de la realidad de que cada persona, según el colectivo al que pertenece, y realizando aportaciones diferentes (Duque et al., 2009). En este sentido, consideramos que el proyecto “Comunidades de Aprendizaje” promueve el diálogo igualitario mediante la participación de toda la comunidad educativa en las diferentes actuaciones educativas de éxito.

#### **2.2.6.2.2. Inteligencia cultural**

La inteligencia cultural parte del reconocimiento de la existencia de diferentes tipos de inteligencias y de habilidades (Gardner, 2003). Todas las personas tienen una inteligencia cultural según su cultura, su experiencia y sus habilidades comunicativas.

Necesitamos la inteligencia cultural de personas de la comunidad para aumentar los aprendizajes de nuestros alumnos y alumnas y mejorar la convivencia en las aulas, en los centros educativos y en la relación de éstos con la comunidad. (Aubert et al., 2008, p. 175)

Las habilidades comunicativas permiten resolver situaciones que una persona por sí sola no podría resolver utilizando su inteligencia académica (Elboj et al., 2006), más aún si a esto se suma la experiencia vital de cada persona, así como su bagaje cultural.

A pesar de que en las aulas actuales hay más diversidad cultural, religiosa, lingüística, de tipos de familia, etc., seguimos encontrando en ellas una sola persona adulta, un modelo de comunicación muy unidireccional y, en general, una cultura escolar muy parecida a la de la sociedad industrial. (Díez-Palomar & Flecha, 2010, p.19-20)

Consideramos que la inteligencia cultural permite generar aulas más inclusivas donde se respeta y valora el saber cultural de los diferentes grupos que participan y permite un mayor diálogo en las aulas favoreciendo la generación de una identidad personal.

#### **2.2.6.2.3. Transformación**

El aprendizaje dialógico procura la transformación del contexto local de la escuela y como resultado, los niveles de aprendizaje también se transforman. Esta concepción es cercana a las ideas de Vigotsky y su teoría sociocultural (Vigotsky, 1996), en donde la interacción social es la clave para la transformación y el aprendizaje: “Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotski, 1996, p. 94). El aprendizaje dialógico plantea la educación como motor de transformación social: “una transformación profunda del centro educativo que pasa por toda la comunidad educativa y se concreta incluso en la organización del centro y en las prácticas de aula” (Duque et al., 2009, p. 38).

#### **2.2.6.2.4. Dimensión instrumental**

La dimensión instrumental en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje” es una parte fundamental, ya que uno de sus fines es la mejora de los resultados académicos de los estudiantes reduciendo la desigualdades (Duque et al., 2009). Para esto es necesario generar altas expectativas en todos los estudiantes de la escuela y generar una educación que asegure el aprendizaje de los contenidos instrumentales mejorando los resultados de aprendizaje.

#### **2.2.6.2.5. Creación de sentido**

En la sociedad de la información se encuentran muchas personas y estudiantes que viven un intenso desencanto y una crisis de sentido en sus vidas (Aubert et al.,

2009). Esto como parte de un proceso de individuación (Beck & Beck-Gernsheim, 2003) que conlleva a la sensación de que la única persona con la que se puede contar es uno mismo. La creación de sentido, va más allá de darle sentido al aprendizaje (enseñando significativa y contextualmente), “es un concepto mucho más amplio y del mismo modo que los significados se crean en relación con las otras personas, el sentido también es intersubjetivo” (Aubert et al., 2009, p. 136).

#### **2.2.6.2.6. Igualdad de diferencias**

La igualdad de diferencias significa el igual derecho a vivir de forma diferente. Las diferencias, siempre existentes, pero esto no justifica que se produzcan desigualdades. Este principio busca “superar las desigualdades sin eliminar las diferencias, sino valorándolas y defendiendo sus derechos igualitarios” (Duque et al., 2009, p. 40). La igualdad de diferencias busca un objetivo igualitario donde cada estudiante pueda alcanzar los máximos resultados educativos sin tener que rechazar su propia cultura.

#### **2.2.6.2.7. Solidaridad**

La solidaridad no sólo debe ser clarificada como un valor, si no es vivida dentro de la comunidad educativa. En una comunidad de aprendizaje se busca la coherencia entre el valor de solidaridad que se quiere promover y la realidad de la escuela.

En ocasiones, se organizan actividades para el aprendizaje de la solidaridad, mientras que en la vida diaria del centro no se realiza. En algunos centros educativos se segrega a niñas y niños con menores niveles educativos, recién llegados y/o con diversas problemáticas sociales; paralelamente se les habla de solidaridad en clase o se promueven acciones solidarias en días específicos. (Duque et al. 2009, p. 40)

La vivencia de la solidaridad debe evitar dobles discursos que solo generan más dificultades en la convivencia. La solidaridad conlleva a una verdadera inclusión en las aulas.

### **2.2.6.3. Características del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”**

Beltrán et al. (2015) indican que todas las escuelas que implementan el proyecto “Comunidades de Aprendizaje” cumplen cuatro características fundamentales:

- Valoran la inteligencia cultural de todas las personas adultas (Aubert et al., 2008, Díez-Palomar & Flecha, 2010).
- Transforman el entorno cultural buscando reducir el estado de desigualdad (Duque et al., 2009, Santos, 2015).
- Se centran en el aprendizaje dialógico y el cooperativismo (Valls, 2000; Aubert et al., 2008; Gabassa, 2009).
- Promueven la inclusión escolar (Santos, 2015; Gómez, Mello, Santa Cruz y Sordé, 2010; Valls et al., 2014), esto mediante la eliminación de prácticas segregacionistas ya que se considera que todos los estudiantes pueden aprender y aportar su propio conocimiento y experiencia personal en un mismo entorno escolar (Beltrán et al., 2015).

A su vez, Folgueiras (2011) indica que las escuelas que participan del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” también se caracteriza por que:

- Reconocen la posibilidad de cambio, tanto de personas como de las estructuras educativas.
- Valoran los cambios en los hábitos de comportamiento de toda la comunidad educativa.
- Hacen visible el protagonismo de la gestión pública del centro educativo.

Según Elboj et al. (2006) a nivel pedagógico, las escuelas del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” se caracterizan por:



- Participación activa y convivencia democrática: todos los agentes educativos de la comunidad deben de participar en la planificación, realización y evaluación de las actividades de la escuela. “Todos y todas pueden aportar ideas e iniciativas, no importa ni el origen cultural ni social, y el profesorado adopta un papel dinamizador y coordinador” (Folgueiras, 2011, p. 253).
- Centralidad del aprendizaje: se debe procurar que todas las personas alcancen el máximo de sus capacidades sin que las variables sociales externas limiten estas expectativas (Elboj et al., 2000).
- Aprendizaje y formación pensados para la sociedad de la información: El aprendizaje y la formación debe llegar a los estudiantes, a los familiares de los estudiantes y también a la comunidad. “Se deben procurar tareas relacionadas con el lenguaje, la expresión, el razonamiento, y las habilidades vinculadas con la resolución de problemas en general” (Folgueiras, 2011, p. 253). Así la escuela abre sus puertas para formar a toda la comunidad y compartir experiencias.
- Expectativas positivas: se trata de potenciar al máximo las capacidades de todos los miembros de la comunidad educativa bajo la premisa que todos podemos aprender; por esto “cuanto más confianza se tiene en sus posibilidades, mayor es la capacidad de las personas para ayudarse y aprender” (Folgueiras, 2011, p. 253).
- Progreso permanente del proceso educativo y de transformación: se debe de evaluar regularmente el avance por todos los participantes. Es importante reconocer los cambios y los éxitos a pesar de no haber llegado al ideal.

Dadas las características del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” y los entornos socioculturales donde se desarrolla, este tipo de iniciativas se convierten en una estrategia de educación inclusiva ya que:

Se garantiza el éxito en el aprendizaje para todos y todas, incluido aquel alumnado que presenta mayores dificultades para aprender. La competitividad es sustituida por la solidaridad. A partir de aquí, las

niñas y los niños no son etiquetados según sus ritmos, sino mezclados en equipos donde se ayudan mutuamente. (Elboj & Oliver, 2003, p. 99)

Esto permite responder a las necesidades particulares de un estudiante, centro escolar o localidad y repercute en la calidad de la enseñanza de los estudiantes, mejora la convivencia y desarrolla una transformación personal hacia la solidaridad.

#### **2.2.6.4. Antecedentes e inicio del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”**

Existen iniciativas previas con orientación dialógica que pueden considerarse como antecedentes del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, todas ellas en Estados Unidos de Norteamérica (Elboj et al., 2006):

- School Development Program (Programa de Desarrollo Escolar) surgió a finales de los años 1960, cuando la Universidad de Yale empezó a atender los problemas de convivencia escolar en los centros educativos, así como los problemas de desempeño académico de los estudiantes. La Universidad de Yale trabaja con más de 800 centros educativos bajo los principios de colaboración, consenso y resolución de problemas (Beltrán et al., 2015).
- Success For All (Éxito Para Todos) surge en 1987 como iniciativa de la Universidad John Hopkins de Baltimore y buscar intervenir de forma temprana e intensiva escuelas en condiciones de riesgo busca potenciar desde muy corta edad las capacidades de todos los estudiantes con la colaboración de los familiares (Folgueiras, 2011). El proyecto plantea un programa de lectura que inicia en los primeros grados escolares y que está centrado en el aprendizaje colaborativo. Los docentes leen cuentos a los estudiantes, los involucran en discusiones y los apoyan para que desarrollen sus propios procesos de lectura y escritura (Beltrán et al. 2015). El proyecto cuenta con un equipo de apoyo familiar para motivar a las familias participantes a involucrarse en la formación de sus hijos. También brindan apoyo en situaciones y contextos familiares que

perjudiquen el desempeño de los estudiantes (Santos & Slavin, 2002).

Se considera que la propuesta del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” se origina en 1978 en la Escuela de Personas Adultas de la Verneda Sant Martí, Barcelona. Esta escuela se ubica en la sede del Centro Cívico de Sant Martí Provençals, donde también hay otros centros de naturaleza social (guardería, biblioteca, centro para personas jubiladas, etc.). Esta escuela busca facilitar la participación en actividades educativas de personas adultas que se encuentran en situaciones de desventaja y riesgo de exclusión social (Folgueiras, 2011). El objetivo principal de la escuela es “ofrecer facilidades al máximo número de personas adultas para que participen, organicen o propongan actividades con la educación” (Elboj et al., 2006, p. 59).

#### **2.2.6.5. Expansión del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”**

A raíz del éxito de la propuesta del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, esta experiencia fue implementada en otros ámbitos comunitarios y educativos. Actualmente existen en España 157 escuelas que son parte del proyecto y se encuentran repartidas en todas las comunidades autónomas (Beltrán et al., 2015).

Como menciona Gómez et al. (2010), Comunidades de Aprendizaje ha demostrado tener mejores resultados educativos y de convivencia, lo cual ha servido para que diferentes actores educativos (gobiernos locales y nacionales, organismos no gubernamentales, organismos internacionales) “reconozcan el proyecto como un ejemplo en el cual basarse para desarrollar programas y políticas educativas” (Gómez et al., 2010, p. 113).

En la actualidad el proyecto “Comunidades de Aprendizaje” está siendo implementado en España, México, Colombia, Brasil, Chile Argentina y Perú en más de 970 instituciones educativas en diferentes niveles de implementación (Instituto Natura, 2016).

#### **2.2.6.6. Implementación del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”**

El proyecto “Comunidades de Aprendizaje” busca responder a las necesidades educativas de las escuelas mediante actuaciones educativas de éxito, las cuales están dirigidas a la transformación social y educativa. Este proyecto toma en consideración las teorías científicas que destacan dos factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad (Aubert et al., 2008).

Según Elboj et al., (2006), el proyecto “Comunidades de Aprendizaje” se implementa a través de fases de transformación y actuaciones educativas de éxito.

La transformación de la escuela hacia una comunidad de aprendizaje se realiza mediante cinco fases, las cuales buscan poner en marcha esta transformación y asegurar la continuidad del proyecto. Como hacen notar Beltrán et al. (2015) las fases de transformación se deben de entender desde el contexto de cada institución educativa, se deben ir discutiendo, estableciendo acuerdos y realizando con la participación de toda la comunidad educativa. “No son, pues, un modelo cerrado prescriptivo y, como toda propuesta, debe ser adoptado con prudencia, reflexión y evaluación constante” (Elboj et al. 2006, p.78).

Las actuaciones educativas de éxito son aquellas que contribuyen al éxito académico y a la mejora de la convivencia en la escuela en simultáneo. Son actuaciones que han demostrado mejorar los resultados académicos en todos los contextos en los que se han implementado y que han sido estudiadas científicamente (INCLUD-Ed, 2011).

Se debe reforzar la idea que no existe un camino único ya que cada institución educativa puede establecer cómo orientar su proyecto y el único condicionante es la participación dialógica de toda la comunidad educativa.

#### **2.2.6.6.1. Tertulias literarias dialógicas**

Es una actuación educativa de éxito en donde las personas se reúnen para compartir y reflexionar sobre un texto clásico de la literatura universal, son “espacios dialogados sobre lo leído, de reflexión crítica y transformación social” (Elboj et al., 2006). Por eso la Tertulia Literaria Dialógica es entendida como un proceso de construcción colectiva de significado sobre la base del diálogo entre los participantes.

Las tertulias tratan de continuar la construcción del conocimiento a partir del diálogo que inició el autor al escribir su obra, primero de una forma individual–autor–lector, para pasar después a enriquecerlo aún más a través de un diálogo colectivo– autor–lector/res que encierra y supera al anterior al producir más y mejores aprendizajes. (Fernández, Garvín González, 2012, p. 114)

A su vez, se facilita el acercamiento directo de los estudiantes a la cultura clásica universal y al conocimiento generado por la humanidad.

### **2.3. Definición de términos básicos o marco conceptual**

#### **2.3.1. Convivencia democrática**

Entendemos la convivencia democrática como el conjunto de relaciones interpersonales horizontales, caracterizadas por el respeto y valoración del otro, construida y aprendida en la vivencia cotidiana y el diálogo intercultural en la institución educativa con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (Ministerio de Educación del Perú, 2012b).

### **2.3.2. Disposición al aprendizaje**

Entendemos la disposición al aprendizaje como la disposición del alumno para estudiar, aprender y desempeñar las acciones propias de un estudiante (Unidad de Currículum y Evaluación, 2014), en la que se consideran elementos emocionales como su motivación a aprender, siendo esta de naturaleza dinámica (Farstein & Gyssels, 2003).

### **2.3.3. Red de Escuelas**

El proyecto Comunidades de Aprendizaje, conforma una red de 970 instituciones educativas en 6 países de Latinoamérica en diferentes niveles de implementación (Instituto Natura, 2016). En el Perú, está presente en 14 regiones, tanto en la costa, sierra y selva atendiendo a 100 escuelas de las cuales 43 implementan de manera completa el proyecto, recibiendo acompañamiento sistemático de parte de la Universidad Marcelino Champagnat.

### **2.3.4. Proyecto Comunidades de Aprendizaje**

Es un proyecto de transformación educativa basado en el aprendizaje dialógico y la implementación de un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa de la comunidad, considerando el giro dialógico de la sociedad industrial a la sociedad de la información (Flecha, Gómez & Puigvert, 2001).

### **2.3.5. Variables Demográficas**

En este estudio se considera variables demográficas, a aquellos indicadores y/o características demográficas, tales como sexo, nivel educativo, zonas urbanas y rurales de los estudiantes de las instituciones educativas donde se ejecutó la investigación.

### III. OBJETIVOS

#### 3.1. Objetivo general

Identificar la relación entre la disposición al aprendizaje y la convivencia democrática en los estudiantes de 3° de Primaria a 5° de Secundaria de la red de escuelas que participan del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en el Perú según sus variables demográficas (sexo, nivel de estudios, zona de ubicación de la escuela).

#### 3.2. Objetivos específicos

1. Describir la disposición al aprendizaje en los estudiantes de 3° de Primaria a 5° de Secundaria de la red de escuelas que participan del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en el Perú.
2. Describir la convivencia democrática en los estudiantes de 3° de Primaria a 5° de Secundaria de la red de escuelas que participan del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en el Perú.
3. Comparar la disposición al aprendizaje entre estudiantes hombres y mujeres de la red de escuelas que participan en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”.
4. Comparar la convivencia democrática entre estudiantes hombres y mujeres de la red de escuelas que participan en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”.
5. Comparar la disposición al aprendizaje entre estudiantes de primaria y secundaria de la red de escuelas que participan en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”.
6. Comparar la convivencia democrática entre estudiantes de primaria y secundaria de la red de escuelas que participan en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”.
7. Comparar la disposición al aprendizaje entre estudiantes de zonas urbanas y



rurales de la red de escuelas que participan en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”.

8. Comparar la convivencia democrática entre estudiantes de zonas urbanas y rurales de la red de escuelas que participan en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”.

## IV. HIPÓTESIS

### 4.1. Hipótesis general

H<sub>1</sub>: Existe una relación significativa entre la disposición al aprendizaje y la convivencia democrática en los estudiantes de 3° de Primaria a 5° de Secundaria según sus variables sociodemográficas (sexo, nivel de estudios, zona de ubicación de la escuela) de la red de escuelas que participan del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en el Perú.

H<sub>0</sub>: No existe una relación significativa entre la disposición al aprendizaje y la convivencia democrática en los estudiantes de 3° de Primaria a 5° de Secundaria según sus variables sociodemográficas (sexo, nivel de estudios, zona de ubicación de la escuela) de la red de escuelas que participan del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en el Perú.

### 4.2. Hipótesis específicas

- h<sub>1</sub>**. Al ser este objetivo secundario de naturaleza descriptiva, no se formula una hipótesis secundaria.
- h<sub>2</sub>**. Al ser este objetivo secundario de naturaleza descriptiva, no se formula una hipótesis secundaria.
- h<sub>3</sub>**. Existen diferencias significativas en la disposición al aprendizaje entre estudiantes hombres y mujeres de la red de escuelas que participan en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”.
- h<sub>4</sub>**. Existen diferencias significativas en la convivencia democrática entre estudiantes hombres y mujeres de la red de escuelas que participan en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”.

- h5.** Existen diferencias significativas en la disposición al aprendizaje entre estudiantes de primaria y secundaria de la red de escuelas que participan en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”.
  
- h6.** Existen diferencias significativas en la convivencia democrática entre estudiantes de primaria y secundaria de la red de escuelas que participan en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”.
  
- h7.** Existen diferencias significativas en la disposición al aprendizaje entre estudiantes de zonas urbanas y rurales de la red de escuelas que participan en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”.
  
- h8.** Existen diferencias significativas en la convivencia democrática entre estudiantes de zonas urbanas y rurales de la red de escuelas que participan en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”.

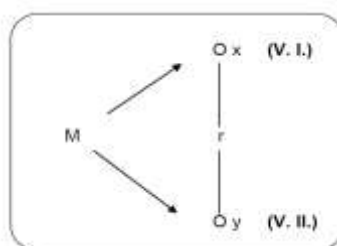
## V. MÉTODO

### 5.1. Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo básica y sustantiva (Sánchez & Reyes, 2006), así como cuantitativa (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Se considera básica ya que busca describir, explicar y predecir determinadas variables, generando aportes al conocimiento teórico de las variables de estudio. Es sustantiva porque busca dar respuesta a problemas teóricos o sustantivos, para describir, explicar o predecir la realidad con lo cual se va en búsqueda de principios y leyes generales que permita organizar una teoría científica (Sánchez & Reyes, 2006). También se considera cuantitativa ya que trabaja con mediciones y estima magnitudes, las investigaciones cuantitativas busca identificar diferencias, medir resultados (Hernández et al., 2014).

### 5.2. Diseño de investigación

El diseño de la investigación es no experimental, descriptivo comparativo y correlacional (Sánchez & Reyes, 2006). Se considera no experimental porque solamente se analizan los datos sin intervenir directamente. Se considera descriptivo ya que se identifican y describen características del tema de estudio. Se considera comparativo porque compara el comportamiento de una misma variable entre varias muestras. Es correlacional ya que se establece el grado de variación conjunta que ambas variables de estudio tienen entre sí. El esquema que corresponde a este diseño es:



La descripción del esquema en este caso es la siguiente:

M: Muestra de investigación

Ox: Variable I Disposición al aprendizaje

Oy: Variable II Convivencia Democrática

r: Coeficiente de Correlación

Finalmente se considera como un estudio de corte transversal porque la recolección de los datos se realizó en un solo momento.

### **5.3. Variables de estudio**

#### **5.3.1. Definición operacional de la variable I: disposición al aprendizaje**

La variable disposición al aprendizaje tiene dos dimensiones tomadas de los principios del aprendizaje dialógico: creación de sentido y dimensión instrumental. Estas dimensiones se desagregan en indicadores que están vinculados con preguntas del instrumento elaborado (ver Tabla 1).

Se optó por normalizar los resultados de ambas variables para que su lectura e interpretación sea más sencilla. Para esto los resultados fueron convertidos a escala de 0 a 1.

#### **5.3.2. Definición operacional de la variable II: convivencia democrática**

Operacionalmente la variable convivencia democrática tiene dos dimensiones tomadas de los principios del aprendizaje dialógico: transformación, diálogo igualitario (ver Tabla 1).

Al igual que en la variable I, se optó por normalizar los resultados de ambas variables para que su lectura e interpretación sea más sencilla. Para esto los resultados fueron convertidos a escala de 0 a 1.

Tabla 1

*Operacionalización de las variables*

<b>Variable</b>	<b>Nombre de la variable</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Items</b>	
Variable I	Disposición al aprendizaje	Instrumental	Altas expectativas	12, 16, 20	
			Capacidad de argumentación	8	
			Dimensión Extrapolación	36	
			Gusto por la lectura	32, 40	
			Lectura y manejo de vocabulario	24	
		Creación de sentido	Trabajo en equipo	5, 44	
			Altas expectativas	12, 16, 20	
			Interés por la escuela	52, 53	
			Diálogo Igualitario	Escucha con respeto	1, 2, 3
				Miedo a hablar	13
Respeto	49				
Variable II	Convivencia democrática	Transformación	Valoración de las diferencias	48, 50	
			Valoración de lo propio / local	10	
			Ayuda al otro	42, 45, 47	
			Voluntariado	43, 46	
			Bullying/Violencia	15, 31, 34	
		Diálogo Igualitario	Ganas de cambio	29, 30	
			Interacciones docente-estudiante	19, 21, 22	
			Interacciones estudiantes-estudiante	23, 25, 26, 27	
			Liderazgo dialógico	35, 37	
			Participación en la toma de decisiones	38, 39 y 41	

*Nota:* elaboración propia.

## **5.5. Población, muestra y muestreo**

### **5.5.1. Población**

La población de estudio está conformada por los estudiantes de las instituciones educativas públicas en donde se implementa el proyecto “Comunidades de Aprendizaje” de forma completa en la modalidad de transformación y reciben acompañamiento sistemático. Estas escuelas han decidido de manera voluntaria participar del proyecto y aplican las tertulias literarias en las aulas. En total son 43 instituciones educativas en las regiones de Lima, Callao, Piura, Cusco, Apurímac, Huancavelica y Puno. Todas las instituciones educativas brindan educación básica regular, ya sea en zonas urbanas o rurales. La distribución de la población por sexo, nivel educativo y zonas se puede observar en la Tabla 2.

Es importante mencionar que las instituciones educativas rurales que participan del proyecto son en su mayoría (excepto las 4 instituciones de Huancavelica) centros rurales de formación en alternancia (CRFA). La alternancia es una modalidad de la educación básica regular para zonas rurales, dentro del sistema educativo nacional y permite exclusivamente a los estudiantes de educación secundaria formarse integralmente en los ámbitos humano-académico y técnico-productivo, realizando su formación de manera alternada y articulada entre la institución educativa y el medio social y laboral en el que se desenvuelve (Barletti, 2009). En esta modalidad, los alumnos estudian 15 días en la escuela, con un horario intensivo de estudio a ritmo de internado y luego regresan a sus casas 15 días, donde van desarrollando su proyecto productivo y reciben la visita en casa de un docente para la orientación respectiva. Esta modalidad responde a la realidad de las zonas rurales, dado que los hogares se encuentran muy alejados de los centros de estudio, donde los estudiantes deben de caminar en algunos casos más de 2 horas aproximadamente para asistir a la escuela.

Tabla 2

*Población por sexo, nivel educativo y zona*

	Sexo		Nivel Educativo		Zona	
	Hombre	Mujeres	Primaria	Secundaria	Urbana	Rural
Estudiantes	5 209	4 735	5 124	5 820	8 013	1 931

*Nota:* elaboración propia.

### 5.4.2. Muestra

La muestra censal es cuando la cantidad de la muestra es igual a la población y se presenta cuando se tiene acceso fácil a la población (Hayes, 1999; López, 1998). En este estudio se utilizó la muestra censal en los estudiantes de las escuelas de transformación de Comunidades de Aprendizaje ya que la población de estudio es simultáneamente población y muestra.

La muestra está conformada por todos los estudiantes de 3° de primaria a 5° de secundaria que aplican las tertulias literarias dialógicas en las 43 escuelas del proyecto. De este total, 20 se encuentran en zonas rurales y 23 en zonas urbanas.

Del total de las escuelas, 7 son solo primarias, 22 son solamente secundarias y 14 tienen ambos niveles. Si se considera el año de implementación del proyecto, 19 se encuentran en su primer año de implementación y 24 en su segundo año. Otros datos complementarios de las escuelas es la región en la que se encuentran, la UGEL a la que pertenecen y el total de alumnos encuestados se detallan en las siguientes tablas según región.

Para un mayor detalle de la población de estudiantes, se encuentra desagregado según región por sexo (ver Tabla 3), nivel educativo (ver Tabla 4) y zona (ver Tabla 5).



Tabla 3

*Muestra de estudiantes por región y sexo*

Región	Mujer	Hombre	Total
Apurímac	70	85	155
Callao	872	861	1733
Cusco	592	656	1248
Huancavelica	181	205	386
Lima	1826	1811	3637
Piura	1259	1418	2677
Puno	31	77	108
Total	4831	5113	9944

*Nota:* elaboración propia.

Tabla 4

*Muestra de estudiantes por región y nivel educativo*

Región	Primaria	Secundaria	Total
Apurímac	0	155	155
Callao	1076	657	1733
Cusco	0	1248	1248
Huancavelica	0	386	386
Lima	1937	1700	3637
Piura	1177	1500	2677
Puno	0	108	108
Total estudiantes	4190	5754	9944

*Nota:* elaboración propia.

Tabla 5

*Muestra de estudiantes por región y zona*

Región	Rural	Urbano	Total estudiantes
Apurímac	155	0	155
Callao	0	1733	1733
Cusco	1248	0	1248
Huancavelica	386	0	386
Lima	0	3637	3637
Piura	0	2677	2677
Puno	108	0	108
Total estudiantes	1897	8047	9944

*Nota:* elaboración propia.

**5.4.2.1. Criterios de inclusión**

- Alumnos de colegios que implementan el proyecto “Comunidades de Aprendizaje” y que participan del proceso de transformación en su primer o segundo año.
- Alumnos de 3° de primaria hasta el 5° secundaria que realizaron las tertulias literarias entre los años 2016 - 2017.
- Alumnos inclusivos que se encuentran en las aulas, desarrollarán la encuesta si su nivel lo permite, con ayuda de su docente si fuese el caso.

**5.4.2.2. Criterios de exclusión**

- Alumnos de inicial, 1° y 2° de primaria de escuelas implementación el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”.
- Alumnos inclusivos que encuentran dificultades de comprensión o no reciben ayuda de su docente para desarrollar la encuesta, igual aplicarán la misma, pero esta se marcará para que luego no sea incluida en el procesamiento.

## **5.5. Instrumentos**

Se consideró necesario generar un instrumento en forma de encuesta especialmente diseñado que permitiera medir las variables del estudio y que estuviera alineado a los principios del aprendizaje dialógico. Los implementadores del proyecto contaban con un cuestionario que fue aplicado el 2015 y 2016 (ver apéndice A); pero, que no contaba con matriz operacional de variables ni con análisis de validez o confiabilidad. Se buscaron otros instrumentos que midieran la convivencia democrática y la disposición al aprendizaje; pero, revisando diferentes publicaciones, incluidas las del CREA, no se encontraron instrumentos adecuados.

El diseño del instrumento se realizó considerando el marco teórico del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, así como la operacionalización de las variables I y II, resultando en la construcción de un total 53 ítems (39 ítems sobre convivencia y 14 ítems sobre disposición al aprendizaje), los cuales presentan como alternativas de respuesta una escala cerrada de frecuencia (siempre, casi siempre, algunas veces, muy pocas veces y nunca). El instrumento fue revisado y corregido varias veces durante los procedimientos para establecer su validez y confiabilidad, resultando en la versión final que se puede apreciar en el apéndice D.

### **5.5.1. Validez**

La validez basada en el contenido del instrumento se determinó mediante el criterio de jueces expertos, para este fin se consideraron a los cinco miembros del equipo central del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en Perú, que se detalla en la Tabla 6. Se decidió escoger al equipo central del proyecto a pesar del sesgo que podría traer esta elección, ya que se consideró más importante el vasto conocimiento conceptual y de campo que maneja el equipo, especialmente al ser acompañantes de las escuelas donde se implementa el proyecto y conocen profundamente la realidad y los contextos de los docentes y de los estudiantes que participaron de la investigación.

Es importante señalar que la cantidad de jueces necesarios para evaluar un instrumento no está determinada de manera fija; pero, se sugiere un rango que va de dos hasta unos 20 expertos (Galicia, Balderrama & Edel, 2017; Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).

Los jueces revisaron los ítems propuestos en la tablas de especificaciones (ver **apéndice H**) considerando su pertinencia y claridad en la redacción utilizando una escala dicotómica. Los resultados se analizaron mediante el coeficiente de validez V de Aiken. Este coeficiente permite conocer el grado de coincidencia y acuerdo entre los jueces ya que al emitir un juicio se presentan elementos subjetivos (Aiken, 2003). La fórmula para calcular este coeficiente es:

$$V = \frac{S}{(n(c-1))}$$

Donde:

S= Sumatoria de los valores asignados por los jueces

n = Número de jueces

c = Número de valores de la escala de valoración

V = Coeficiente de Validez V de Aiken

Si el valor del coeficiente de validez de contenido es alto, esto indica que el grado de acuerdo y consenso entre los jueces en el proceso de clasificación o asignación de puntajes es alto (Ato, Benavente & López, 2006). Hay diferentes posturas sobre el punto de corte del valor del coeficiente de validez; por ejemplo, Boluarte y Tamari (2017) recomiendan considerar los ítems con valores iguales o mayores a ,80 mientras García-Sedeño & García-Tejera (2013) considera un valor de ,75 y Merino & Livia (2009) considerando los ítem con valores desde ,7.

Tabla 6

*Miembros del equipo central del proyecto*

Nombre	Estudios	Cargo en el proyecto	Justificación
Roberto Barrientos	Doctorando en ciencias de la educación. Maestría en políticas educativas y procesos de autoevaluación. Licenciado en educación, especialidad de literatura.	Coordinador general del proyecto	Investigador y coordinador de proyectos. Con más de 20 años de experiencia en el sector educación, especialmente en evaluación.  Ha trabajado y realizado publicaciones sobre evaluación en distintos ámbitos educativos. Al ser el coordinador del proyecto, ha favorecido la mirada sistémica de la investigación en la validación de las encuestas.
Carola Yamanija	Licenciada en educación secundaria filosofía y ciencias sociales.	Coordinadora de monitoreo nacional	Con más de 15 años de experiencia internacional y regional en proyectos sociales y educativos. A cargo del monitoreo nacional del proyecto, por lo que cuenta con conocimiento de la realidad multicultural del Perú. Asimismo ha ejecutado evaluaciones de proyectos. Como parte de esta comisión de juicio de expertos, aporta en la articulación de la investigación con la aplicación.
Mónica Ataucusi	Licenciada en educación inicial	Coordinadora de formación	Es miembro fundador del proyecto, con 5 años de experiencia en el mismo y conocimiento de la realidad de campo. Coordinadora de formación y acompañante de escuelas. En este equipo, su aporte fue como experta en los contenidos conceptuales del proyecto, así como el vasto conocimiento de la realidad de los docentes del proyecto.
Yuri Cavero	Magister en administración y gestión. Licenciado en tecnología médica.	Coordinador regional	Miembro del equipo desde hace 3 años, con experiencia en la Dirección de Servicios Rurales del Ministerio de Educación y conocedor de la realidad multicultural del Perú. Ha ejercido su labor en proyectos sociales desde hace más de 10 años en distintas regiones del Perú, por lo que tiene un vasto conocimiento del territorio; por ello su aporte en este equipo de expertos, facilita la validación de las encuestas desde una mirada multicultural.
Diana Astocondor	Licenciada en educación. especialidad en lenguas extranjeras - inglés.	Coordinadora zonal	Miembro del equipo y docente de escuela pública. Es coordinadora zonal del proyecto y su aporte en este equipo de expertos favorece la mirada desde los docentes y alumnos en la validación de los contenidos de la encuesta.

*Nota:* elaboración propia.

Los resultados del coeficiente de validez de contenido para el instrumento en relación a su pertinencia y claridad se pueden observar en la Tabla 7 y Tabla 8. Se tomó la recomendación de Boluarte & Tamari (2017) y se consideraron que los ítems con valores de ,80 o más eran adecuados. Con estas consideraciones, se determinó que de los 53 ítems propuestos, tres ítems se debían eliminar o cambiar (ítems 29, 31 y 44) ya que sus valores a nivel de pertinencia eran inadecuados. De igual forma se determinó que 26 ítems debían modificarse a nivel de redacción (ítems 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 16, 17, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 33, 34, 36, 38, 41, 42 y 47) debido a sus valores a nivel de claridad (0,4-0,6) y los 24 ítems restantes fueron encontrados adecuados, por lo que debían de mantenerse igual.

Los ítems 29, 31 y 44 fueron reemplazados y se realizaron las modificaciones en la redacción de los 26 ítems que fueron observados. La encuesta fue nuevamente evaluada por los jueces siguiendo la misma metodología aplicada anteriormente, los resultados se pueden observar en la Tabla 7 y Tabla 8. Terminado el proceso de revisión por los expertos se procedió a generar la segunda versión de la encuesta, la cual se puede observar en el apéndice B.

Tabla 7

*Coefficiente de validez de los ítems 1 al 30*

Ítem	V de Aiken	Observación
1	,8	Modificar redacción
2	,7	Modificar redacción
3	1	
4	,8	Modificar redacción
5	,7	Modificar redacción
6	,8	Modificar redacción
7	,7	Modificar redacción
8	,7	Modificar redacción
9	1	
10	1	
11	1	
12	1	
13	1	
14	1	
15	1	
16	,8	Modificar redacción
17	,7	Modificar redacción
18	1	
19	,7	Modificar redacción
20	1	
21	,7	Modificar redacción
22	,7	Modificar redacción
23	1	
24	,7	Modificar redacción
25	,7	Modificar redacción
26	,9	Modificar redacción
27	,9	Modificar redacción
28	,9	Modificar redacción
29	,5	Eliminar / Reemplazar ítem
30	,6	Modificar redacción

*Nota:* elaboración propia.

Tabla 8

*Coefficiente de validez de los ítems 31 al 53*

Ítem	V de Aiken	Observación
31	,5	Eliminar / Reemplazar ítem
32	1	
33	,9	Modificar redacción
34	,7	Modificar redacción
35	,7	Modificar redacción
36	,7	Modificar redacción
37	1	
38	,7	Modificar redacción
39	1	
40	1	
41	,7	Modificar redacción
42	,5	Modificar redacción
43	1	
44	,4	Eliminar / Reemplazar ítem
45	1	
46	1	
47	,7	Modificar redacción
48	1	
49	1	
50	1	
51	1	
52	1	
53	1	

*Nota:* elaboración propia.



### 5.5.2. Confiabilidad del instrumento

Esta segunda versión de la encuesta se aplicó a 40 estudiantes de una escuela escuela pública que no participa en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje” para determinar su confiabilidad, la cual se calculó mediante los coeficientes de consistencia interna de las escalas alfa de Cronbach ( $\alpha$ ). Este coeficiente fue desarrollado por J. L. Cronbach y requiere una sola administración del instrumento, generando valores entre 0 y 1. La fórmula para calcular este coeficiente es:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_t^2} \right]$$

Donde:

K : Es el número de ítems

$\sum S_i^2$  : Sumatoria de varianzas de los ítems

$S_t^2$  : Varianza de la suma de los ítems

$\alpha$ : Coeficiente de Alfa de Cronbach

Al reemplazar los valores para cada de una las variables se obtuvieron los resultados que se pueden apreciar en la Tabla 09.

Tabla 9

#### *Resultados de la confiabilidad*

Variables	Confiabilidad	Nº de elementos
Convivencia	,79	39
Disposición al aprendizaje	,61	14

*Nota:* elaboración propia.

No hay un único criterio sobre puntos referenciales para la confiabilidad, es importante mencionar que Huh, Delorme & Reid (2006) indican que el valor de fiabilidad en una investigación exploratoria debe ser igual o mayor a ,6 (como es en la presente investigación) y en estudios confirmatorios debe estar entre ,7 y ,8. De igual forma, Nunnally (1967) indica que un valor entre ,5 y ,6 puede ser

suficiente en las primeras fases de investigaciones. Algunos autores como Hernández et al. (2006) consideran que hay confiabilidad desde valores de ,6. Considerando a estos autores, el instrumento de evaluación de la convivencia tienen un nivel de confiabilidad excelente, mientras que el instrumento de evaluación de la disposición al aprendizaje tienen un nivel confiable (ver Tabla 10).

Tabla 10

*Valores de los niveles de confiabilidad*

Valores	Nivel de confiabilidad
,53 a menos	Confiabilidad nula
,54 a ,59	Confiabilidad baja
,60 a ,65	Confiable
,66 a ,71	Muy confiable
,72 a ,99	Excelente confiabilidad
1	Confiabilidad perfecta

*Nota:* Adaptado de Hernández et al. (2006).

También se analizó la correlación ítem-test y se identificaron las preguntas que tenían una correlación menor a ,2; por este motivo se tuvieron que retirar siete ítems en el instrumento de evaluación de la convivencia democrática (ítems 6, 7, 11, 14, 17, 28 y 33) y un ítem de evaluación de la disposición al aprendizaje (ítem 4).

Con todas estas consideraciones y modificaciones se preparó una tercera versión de la encuesta (ver apéndice C) y con la cual se realizó un estudio piloto en una escuela pública con alumnos de nivel primaria y secundaria con características similares a la de la muestra del estudio. Los resultados de la confiabilidad en esta prueba piloto se pueden observar en la Tabla 11.

Tabla 11

*Resultados de confiabilidad de los instrumentos en la prueba piloto*

Variables	Alfa de Cronbach	N° de elementos
Convivencia	,78	32
Disposición al aprendizaje	,68	13

*Nota:* elaboración propia.

Para los resultados de la prueba piloto también se analizó la correlación ítem-test y se identificaron las preguntas que tenían una correlación menor a ,2; por este motivo se tuvieron que retirar tres ítems en el instrumento de evaluación de la convivencia democrática (ítems 9, 33 y 51), con estos resultados se construyó la cuarta versión del instrumento (ver apéndice D).

Finalmente, al aplicarse la prueba a toda la muestra se observó una mejora considerable en los resultados de confiabilidad como puede verse en la Tabla 12.

Tabla 12

*Resultados de confiabilidad en la aplicación de los instrumentos*

Variables	Alfa de Cronbach	N° de elementos
Convivencia	,83	29
Disposición al aprendizaje	,69	13

*Nota:* elaboración propia.

## 5.6. Procedimiento

### 5.6.1. Generalidades

Se realizaron las coordinaciones previas con el coordinador del proyecto, quien autorizó el proceso de medición de los 43 centros educativos. Cabe resaltar que esta medición se utilizó a su vez para fines del proyecto. Por ello, no fue necesario el

consentimiento informado a las IE, porque las mismas cuando deciden formar parte del proyecto, tienen conocimiento que pueden ser sometidas a algún tipo de evaluación del proyecto. En este sentido, se emitió una carta institucional a cada colegio con el fin de brindar información sobre el estudio, aclarando los términos de participación, las normas éticas bajo la cual se aplicaría el instrumento (anonimato, confidencialidad) y se solicitó la colaboración de los directivos. Las mismas se hicieron llegar a través de los coordinadores zonales y regionales del proyecto. Se solicitó a cada centro educativo la disponibilidad para aplicar el cuestionario (que tomaba aproximadamente 15 minutos por aula) y se organizó las fechas de implementación en coordinación con los coordinadores del proyecto. Luego de establecer las fechas de aplicación para cada escuela y región, se gestionó para recibir el apoyo de aplicadores.

La aplicación se llevó a cabo en cada institución educativa y fue administrada por un equipo de encuestadores. El equipo de encuestadores estuvo constituido en Lima y Callao por alumnos de los últimos ciclos de psicología y por docentes monitores en otras regiones. Los investigadores capacitaron a los encuestadores en cuanto a las normas éticas y metodológicas. A su vez, se elaboró la guía de aplicación (ver apéndice E) donde se indican los pasos a seguir, y un listado de cotejo para que los aplicadores revisen al finalizar la ejecución.

La capacitación a los aplicadores de Lima y Callao se realizó de manera presencial, mientras que en regiones fue a través de video llamada. En total fueron 20 aplicadores los capacitados.

Una vez establecidas las fechas de aplicación para cada escuela, se procedió la aplicación en algunas de manera simultánea en todas las aulas y en otras se aplicó de forma escalonada según la disponibilidad de la escuela. En el caso de la aplicación simultánea, los encuestadores capacitaron a su vez a los docentes en un espacio previo, con la guía de evaluación y las precisiones éticas y metodológicas para que los docentes apliquen la encuesta en las aulas mientras que ellos ofrecían asistencia técnica de manera aleatoria en las aulas para resolver dudas. Las

encuestas fueron previamente empaquetadas según el número de alumnos por aula. La prueba tuvo una duración en el nivel de primaria de 30 minutos y en secundaria de 15 minutos. El periodo de aplicación se dio a lo largo del mes de junio de 2017.

## 5.6.2. Estudio piloto de la prueba

Con la cuarta versión de la encuesta se procedió a realizar el ensayo o prueba piloto en una escuela con características similares a las que participan del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”.

### 5.6.2.1. Descripción de la muestra piloto

Se aplicó la prueba piloto en una escuela que comparte características con la población del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”. Esta escuela es de educación básica regular, tiene estudiantes hombres y mujeres tanto en el nivel primaria como secundaria y está ubicada en la región Callao, cerca a otras escuelas que participan del proyecto.

Para la prueba piloto participaron los estudiantes desde tercer grado de primaria hasta quinto año de secundaria. La distribución por sexo y nivel se puede observar en la Tabla 13.

Tabla 13

*Distribución por sexo y nivel de estudiantes que participan de la prueba piloto*

Nivel	Hombres	Mujeres	Total
Primaria	94	99	193
Secundaria	154	130	284
Total	248	229	477

*Nota:* elaboración propia.

### **5.6.3. Aplicación del cuestionario**

Se aplicó el consentimiento informado a cada escuela, donde el director firmó la autorización para llevar a cabo la investigación en su escuela. Se debe de considerar que las escuelas cuando toman la decisión de implementar el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, se encuentran disponibles para la evaluación de la misma, como una de las condiciones de implementación del proyecto (Barrientos, comunicación personal, 16 Enero de 2017). En este sentido, se emitió una carta institucional a cada colegio con el fin de brindar información sobre el estudio, aclarando los términos de participación, las normas éticas bajo la cual se aplicaría el instrumento (anonimato, confidencialidad) y se solicitó la colaboración de los directivos. Las mismas se hicieron llegar a través de los coordinadores zonales y regionales del proyecto.

Los directivos se encargaron directamente de gestionar el asentimiento informado de los padres de familia, dando libertad de participar del desarrollo de la encuesta, por lo que los estudiantes tuvieron acceso tanto a la información sobre la participación, como la libertad de negarse a la misma.

## VI. RESULTADOS

Los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos se analizaron primero de forma descriptiva y luego a nivel inferencial en función de las hipótesis y objetivos propuestos.

A nivel descriptivo, se han utilizado frecuencias y porcentajes para determinar los niveles predominantes de las variables convivencia democrática y disposición al aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria a quinto grado de secundaria en la red de escuelas que participan del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en el Perú.

En el nivel inferencial, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para determinar si los datos tenían distribución normal. Posteriormente se utilizó estadística no paramétrica para establecer la correlación entre las variables (coeficiente de correlación Rho de Spearman) y para determinar diferencias significativas entre muestras independientes (prueba U de Mann-Whitney).

Para el análisis de los datos estadísticos se utilizó el programa estadístico SPSS versión 24.0.

### **6.1. Estadísticas y análisis de datos a nivel descriptivo**

Luego de la aplicación se procedió al procesamiento de las encuestas, en un primer momento se revisaron las 9944 encuestas aplicadas y se encontró que el 3,48% (346 encuestas) se encontraban incompletas, motivo por el cual se tuvieron que retirar, quedando 9598 encuestas (96,52%) para ser procesadas estadísticamente. Se optó por normalizar los resultados de ambas variables para que su lectura e interpretación sea más sencilla. Para esto los resultados fueron convertidos a escala de 0 a 1.

### 6.1.1. Resultados de la variable convivencia democrática

Se analizó la media de los valores de la variable convivencia democrática. El valor mínimo posible es de 0 y el máximo posible es de 1. Los valores de los descriptivos estadísticos generales se muestran en la Tabla 14.

Tabla 14

#### *Resultados descriptivos generales de las variables*

Descriptivos	Puntaje de convivencia	Puntaje de disposición al aprendizaje
Media	,7507	,7905
Mediana	,7500	,7885
Moda	,75	,81
Desviación	,09352	,10730
Varianza	,009	,012
Rango	,68	,73
Mínimo	,32	,27
Máximo	1,00	1,00
Coefficiente de variabilidad	,1245	,1357

*Nota:* elaboración propia.

De igual forma se analizaron los resultados en función de cuatro niveles de convivencia democrática, estos determinados en función de la suma total de la variable. Las frecuencias para el nivel bajo fue de 12 estudiantes para el nivel medio fue de 992 estudiantes, para el nivel alto fue de 6438 estudiantes y para el nivel muy alto fue de 2156 estudiantes. En la *Figura 1* se puede ver la distribución de las frecuencias de los niveles y sus porcentajes. Es importante notar que 89.54% de los estudiantes se encuentran en niveles altos o muy altos.



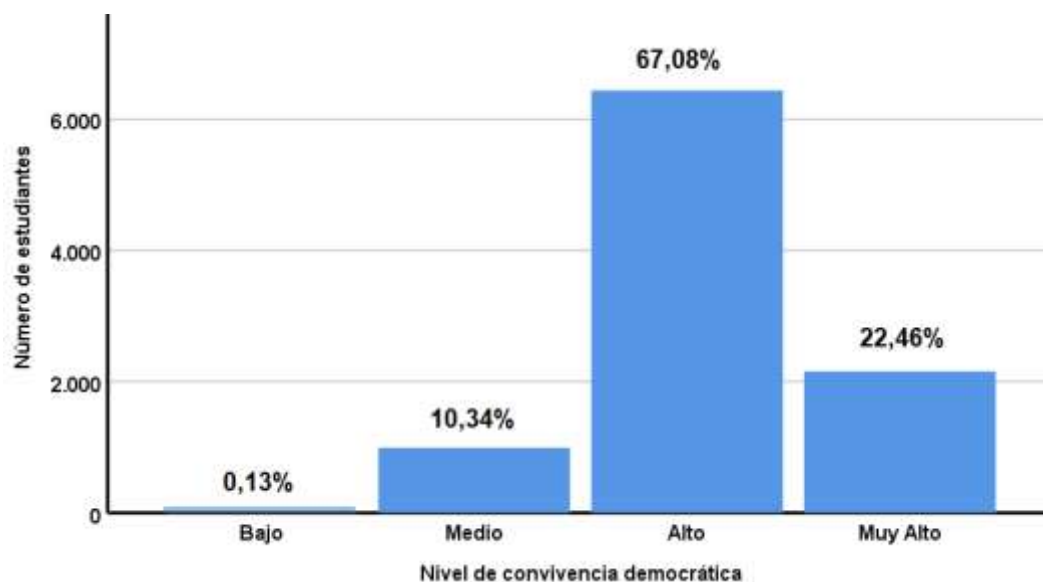


Figura 1. Nivel de convivencia democrática considerando la suma total de la variable.

### 6.1.2. Resultados de la variable disposición al aprendizaje

Se analizó la suma total de los valores de la variable disposición al aprendizaje. El valor mínimo posible es 0 y el máximo posible es 1. Los valores de los descriptivos estadísticos generales se muestran en la Tabla 14. De igual forma se analizaron los resultados en función de cuatro niveles de disposición al aprendizaje, estos determinados en función de la suma total de la variable. Las frecuencias para el nivel bajo fue de 18 estudiantes, para el nivel medio fue de 662 estudiantes, para el nivel alto fue de 4827 estudiantes y para el nivel muy alto fue de 4091 estudiantes. En la *Figura 2* se puede ver la distribución de las frecuencias de los niveles y sus porcentajes. Es importante notar que el 92,9% de los estudiantes se encuentran en el nivel alto o muy alto.

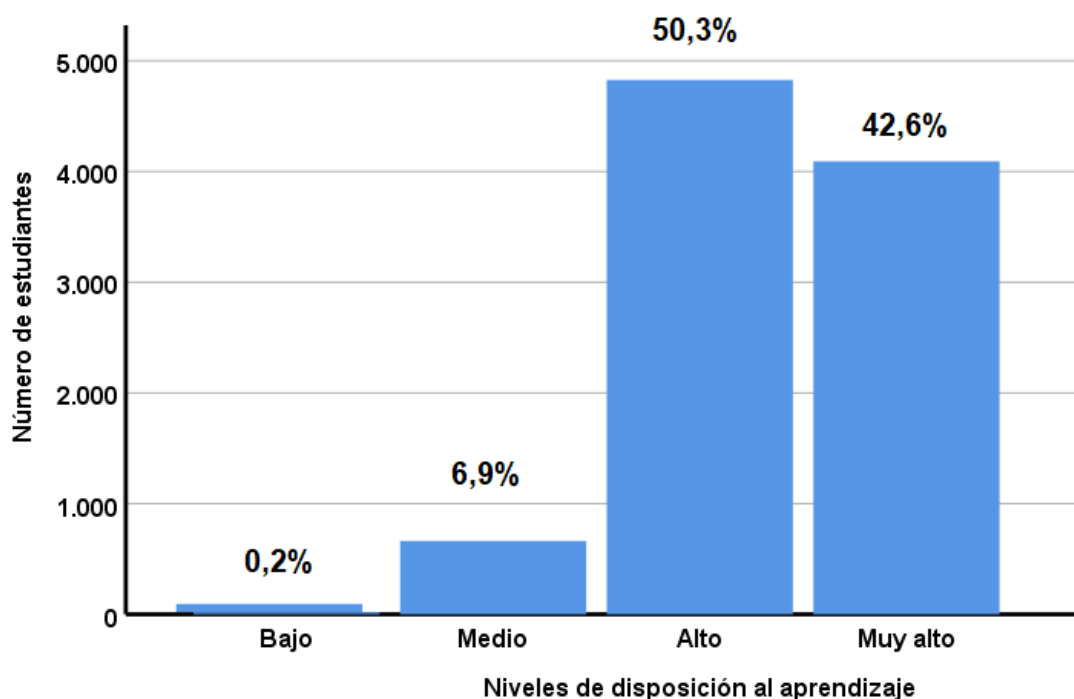


Figura 2. Nivel de disposición al aprendizaje considerando la suma total de la variable.

## 6.2. Estadísticas y análisis de datos a nivel inferencial

Para realizar el análisis inferencial fue necesario determinar el tipo de distribución de los resultados de ambos instrumentos. Esto se realizó mediante la prueba Kolmogorov - Smirnov debido al tamaño de la muestra (más de 50 datos). Esta prueba permite medir la concordancia entre la distribución de un conjunto de datos y una distribución teórica específica (García, González & Jornet, 2010). En la Tabla 15 se observa el valor de significancia del estadístico de prueba de normalidad, siendo para ambas encuestas de ,000. Esto demuestra que los resultados no tienen distribución normal, motivo por el cual se deben de utilizar pruebas estadísticas no paramétricas para realizar el análisis inferencial, como son el coeficiente de correlación rho de Spearman y la prueba U de Mann-Whitney.

Tabla 15

*Resumen de prueba de distribución de las variables*

Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
Distribución de la variable <b>convivencia</b> es normal con la media ,751 y la desviación estándar ,09.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,000*	Rechazar la hipótesis nula.
Distribución de la variable <b>disposición al aprendizaje</b> es normal con la media ,790 y la desviación estándar ,11.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,000*	Rechazar la hipótesis nula.

*Nota:* elaboración propia. \* Lilliefors corregida

**6.2.1 Contratación de la hipótesis general**

Para contrastar la hipótesis general se utilizó el coeficiente rho de Spearman sobre los resultados de las encuestas de las dos variables, aquí se encontró que tienen una correlación de ,678 a un nivel de significatividad del ,00 (ver Tabla 16).

Tabla 16

*Correlación entre las variables*

Puntajes	Elementos	Puntaje de la dimensión Disposición al aprendizaje
	Coefficiente de correlación	,678**
Puntaje de la variable convivencia	Sig. (bilateral)	,000
	N (evaluados)	9598

*Nota:* elaboración propia.

Considerando estos resultados se puede decir que el valor de la correlación es positivo y considerable (Hernández et al., 2014), comprobándose la hipótesis general de trabajo. En la *Figura 3* se puede ver la representación gráfica de la correlación entre ambas variables.

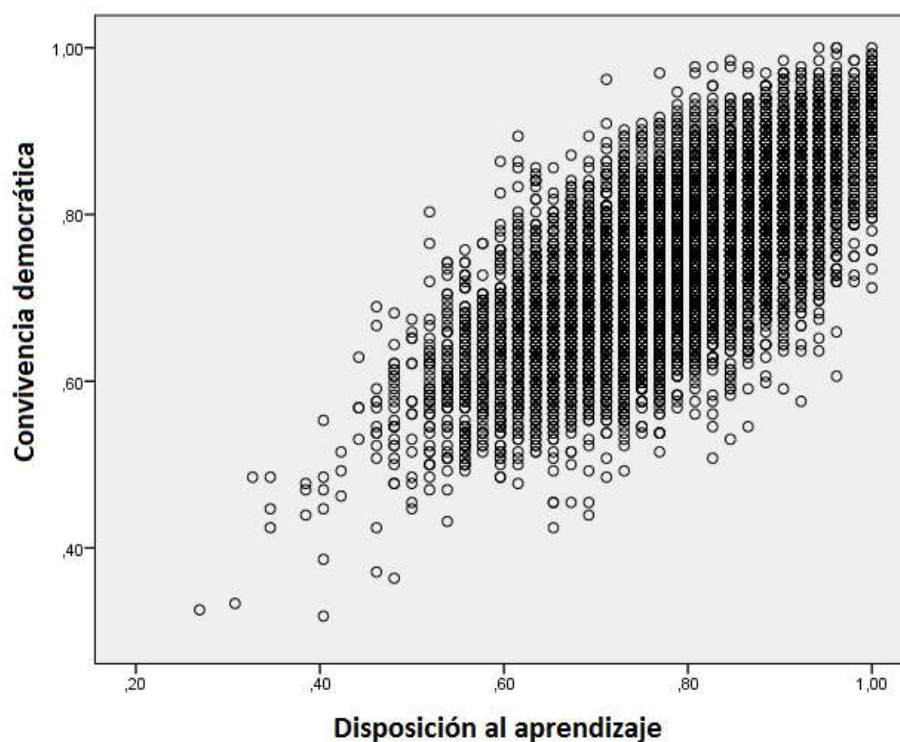


Figura 3. Correlación entre las variables de estudio.

### 6.2.2. Contrastación de las hipótesis específicas

Las hipótesis específicas se han construido en torno a la comparación de muestras independientes para cada una de las variables y para poder contrastarlas se utilizó la prueba U de Mann-Whitney.

#### 6.2.2.1. Disposición al aprendizaje en hombres y mujeres

Al comparar los resultados obtenidos para la variable disposición al aprendizaje y el sexo de los estudiantes se muestran diferencias estadísticamente significativas ( $p=0$ ). Se observa además, que la media en mujeres ( $,7978$ ), siendo esta mayor que en hombres ( $,7835$ ). La distribución de los puntajes obtenidos se muestra en la Tabla 17.

Tabla 17

*Disposición al aprendizaje por sexo de los estudiantes*

Sexo	N	Media puntaje disposición al aprendizaje	Mediana puntaje disposición al aprendizaje
Mujer	4681	,7978	,8077
Hombre	4917	,7835	,7885
Total	9598	,7905	,7885

*Nota:* elaboración propia.

Por estos motivos se acepta la hipótesis de trabajo con significancia menor a ,05.

**6.2.2.2. Convivencia democrática en hombres y mujeres**

Al comparar los resultados obtenidos para la variable convivencia democrática y el sexo de los estudiantes se evidencian diferencias estadísticamente significativas ( $p=0$ ). Se observa además que la media de las mujeres ( $,7562$ ) es mayor que la media en hombres ( $,7454$ ). La distribución de los puntajes obtenidos se muestra en la Tabla 18.

Tabla 18

*Convivencia democrática por sexo de los estudiantes*

Sexo	N	Media puntaje convivencia	Mediana puntaje convivencia
Mujer	4681	,7562	,7576
Hombre	4917	,7454	,7500
Total	9598	,7507	,7500

*Nota:* elaboración propia.

Por estos motivos se acepta la hipótesis de trabajo ya que se presenta una significancia menor a ,05.

### 6.2.2.3. Disposición al aprendizaje en estudiantes de primaria y secundaria

Al comparar los resultados obtenidos para la variable disposición al aprendizaje y el nivel educativo en el que estudian los alumnos se evidencian diferencias estadísticamente significativas ( $p=0$ ). Se observa además, que la media de los alumnos de primaria (,8089) es mayor que en los estudiantes de secundaria (,7777). La distribución de los puntajes obtenidos se muestra en la Tabla 19.

Tabla 19

#### *Disposición al aprendizaje por nivel educativo*

Nivel educativo	N	Media puntaje de disposición al aprendizaje	Mediana puntaje de disposición al aprendizaje
Primaria	3934	,8089	,8269
Secundaria	5664	,7777	,7885
Total	9598	,7905	,7885

*Nota:* elaboración propia.

Por estos motivos se acepta la hipótesis de trabajo ya que se presenta una significancia menor a ,05.

### 6.2.2.4. Convivencia democrática en estudiantes de primaria y secundaria

Al comparar los resultados obtenidos para la variable convivencia democrática y el nivel educativo en el que estudian los alumnos se evidencian diferencias estadísticamente significativas ( $p=0$ ). Se observa además, que la media en los alumnos de primaria (,7565) es mayor que en los estudiantes de secundaria (,7466). La distribución de los puntajes obtenidos se muestra en la Tabla 20.

Tabla 20

*Convivencia democrática por nivel educativo*

	Nivel educativo	N	Media puntaje convivencia	Mediana puntaje de convivencia
Puntaje de la variable convivencia	Primaria	3934	,7565	,7576
	Secundaria	5664	,7466	,7500
	Total	9598	,7507	,7500

*Nota:* elaboración propia.

Por estos motivos se acepta la hipótesis de trabajo ya que se presenta una significancia menor a ,05.

**6.2.2.5. Disposición al aprendizaje entre estudiantes de zonas urbanas y rurales**

Al comparar los resultados obtenidos para la variable disposición al aprendizaje entre estudiantes de zonas urbanas y rurales se evidencian diferencias estadísticamente significativas ( $p=0$ ). Se observa, además, que la media de los alumnos de zonas rurales (,8031) es mayor que la media de los alumnos de zonas urbanas (,7874). La distribución de los puntajes obtenidos se muestra en la Tabla 21.

Tabla 21

*Disposición al aprendizaje en estudiantes de zonas urbanas y rurales*

Tipo de zona	N	Media puntaje de disposición al aprendizaje	Mediana puntaje de disposición al aprendizaje
Urbano	7742	,7874	,7885
Rural	1856	,8031	,8077
Total	9598	,7905	,7885

*Nota:* elaboración propia.

Por estos motivos se acepta la hipótesis de trabajo ya que se presenta una significancia menor a ,05.

### 6.2.2.6 Convivencia democrática entre estudiantes de zonas urbanas y rurales

Al comparar los resultados obtenidos para la variable convivencia democrática entre estudiantes de zonas urbanas y rurales se evidencian diferencias estadísticamente significativas ( $p = ,01$ ). Se observa además, que la media de los alumnos de zonas rurales ( $,7575$ ) es mayor que la media en alumnos de zonas urbanas ( $,7491$ ). La distribución de los puntajes obtenidos se muestra en la Tabla 22.

Tabla 22

#### *Convivencia democrática en estudiantes de zonas urbanas y rurales*

Tipo de zona	N	Media puntaje de convivencia democrática	Mediana puntajes de convivencia democrática
Urbano	7742	,7491	,7500
Rural	1856	,7575	,7576
Total	9598	,7507	,7500

*Nota:* elaboración propia.

Por estos motivos se acepta la hipótesis de trabajo ya que se presenta una significancia menor a  $,05$ .



## VII. DISCUSIÓN

Para la discusión de esta investigación se analizaron los resultados obtenidos en contraste con los objetivos planteados, las hipótesis formuladas, el marco teórico, los antecedentes y los supuestos de los implementadores del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”.

Esta investigación tuvo como propósito identificar la relación entre la disposición al aprendizaje y la convivencia democrática en los estudiantes de 3° de Primaria a 5° de Secundaria de la red de escuelas que participan del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en el Perú. De manera específica se buscó describir cada una de las variables y comparar los resultados entre estudiantes hombres y mujeres, entre los estudiantes que cursan el nivel de primaria y secundaria y aquellos que se encuentran estudiando en zonas urbanas y rurales.

En cuanto al objetivo general de identificar la relación entre la disposición al aprendizaje y la convivencia democrática en los estudiantes de 3° de Primaria a 5° de Secundaria de la red de escuelas que participan del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en el Perú según sus variables demográficas (sexo, nivel de estudios, zona de ubicación de la escuela) y al plantearse la hipótesis de la existencia de una diferencia significativa en las variables, se encontró que existe una correlación de ,678 a un nivel de significatividad del ,00 por lo que se puede decir que el valor de la correlación es positiva y considerable por lo que se valida la hipótesis general de trabajo. Estos resultados se encuentran alineados con lo señalado en el marco teórico de la investigaciones de Cohen (2006); Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral (2009), sobre el buen clima afectivo y emocional en la escuela y en el aula como una condición fundamental para que los alumnos aprendan y participen plenamente en la clase.

En la misma lógica, el estudio *Convivencia Democrática y Cultura de Paz* (UNESCO, 2008) mostró que el clima escolar es la variable más importante para explicar el desempeño académico de los estudiantes de enseñanza primaria en países de latinoamérica. Los resultados encontrados en esta investigación suman a las múltiples investigaciones realizadas al respecto. En el Perú, esta hipótesis se condice con Román & Murillo (2011), quienes investigaron la relación entre violencia y desempeño escolar. Estos autores relacionan el nivel de violencia con el aprendizaje, tomando como base los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), haciéndose notoria la correlación entre convivencia y aprendizaje.

Este hallazgo nos indica que la red de escuelas del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” se encuentra de manera general, en la misma tendencia de resultados que otros estudios. Este hallazgo es muy importante para los implementadores del proyecto, dado que el mismo busca la mejora de la convivencia para incidir en los resultados de aprendizaje y disminuir la deserción escolar. La importancia de esta información es alta, porque los implementadores contaban con este supuesto de manera empírica a través de conversaciones con los acompañantes de escuelas, los docentes, directivos y los mismos estudiantes que vienen aplicando el proyecto y sustentado con estudios cualitativos. Sin embargo, el contar con una medición cuantitativa de esta magnitud que respalde estos supuestos, será de gran ayuda no solo para el proyecto, sino también como resultados que podrían ser referente en estudios a nivel nacional, dada la cobertura de 7 regiones en 43 escuelas de las cuales 20 se encuentran en zona rural y 23 en zona urbana.

Por otro lado, en referencia a los objetivos específicos, en la comparación de resultados de la disposición al aprendizaje en hombres y mujeres, la hipótesis señala que existen diferencias significativas entre ambos grupos de estudiantes. En el estudio se encontró que la media en mujeres (,7978) es mayor que en hombres (,7835), lo que podría complementarse con lo que menciona Schüssler (2007) acerca de las diferencias entre estudiantes varones y mujeres, en su estudio informa

que los estudiantes varones son más reprendidos en aula y distraídos a diferencia que las estudiantes mujeres, lo que demanda dos tercios de la atención por parte de los docentes hacia los varones. Este argumento es respaldado por la biología, que sustenta que los niveles de testosterona al ser mayor en los varones, presentan conductas distintas a las mujeres. Al respecto, Sax (2006) hace referencia a la diferenciación biológica en el sistema nervioso entre los estudiantes hombres y mujeres. Estas teorías podrían respaldar los resultados diferenciados en la disposición al aprendizaje entre ambos, que es más alto en mujeres que en hombres. Asimismo, los resultados de la media de la variable convivencia democrática, es más alto en mujeres (,7562) que en los hombres (,7454).

Ampliando la discusión y el argumento de Sax (2006) acerca de su postura biológica sobre estas diferencias entre varones y mujeres, el autor señala que el asidero está en las diferencias del sistema nervioso entre ambos cuando reaccionan a situaciones de confrontación. Señala que en el caso de los varones, al tener la adrenalina como factor primario de humor, reaccionan con mayor excitación y sensaciones agudas, mientras que en las mujeres destaca la acetilcolina como factor primario de humor que las lleva a confrontar con mayor lentitud o desagrado.

Estos resultados son en realidad una ventana abierta para continuar profundizando en esta discusión, en el caso del proyecto podría complementarse con un estudio cualitativo sobre los efectos de la Tertulia Literaria (componente del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”) diferenciando a los estudiantes varones y mujeres. Los implementadores del proyecto manejan el supuesto que las tertulias literarias ayudan mucho en la autorregulación de las conductas agresivas especialmente en los varones, dado que en esta estrategia didáctica el diálogo funciona como un vehículo catalizador de emociones, mientras que en el caso de las estudiantes mujeres, la práctica del diálogo es más habitual según señalan los docentes participantes del proyecto.

En cuanto a los resultados obtenidos en la comparación establecida por nivel de escolaridad, se observó que la media en la disposición al aprendizaje en el nivel

primaria (.8089) es mayor que en secundaria (.7777), coincidiendo con los resultados obtenidos en las Evaluaciones Censales de Estudiantes – ECE 2016 (Ministerio de Educación del Perú, 2017), donde los estudiantes del nivel primaria presentaron alrededor de 17 puntos porcentuales más que en secundaria en lo que se refiere a comprensión de lectura y en el 2018, tiene 18 puntos porcentuales por encima de los estudiantes de secundaria en el nivel satisfactorio.

Estos hallazgos nos indican la importancia de trabajar la convivencia desde la primaria dado que presenta condiciones más favorables para ello. De esta manera, lo que se trabaje en convivencia en el nivel primaria, podría transitar de manera más natural a la secundaria. Es necesario replantear los planes de convivencia escolar, promoviendo el desarrollo de la convivencia democrática, más que una aproximación reactiva ante las incidencias de violencia, conductas inapropiadas de los estudiantes o la resolución de conflictos. La buena convivencia escolar es una condición necesaria para lograr un trabajo educativo de calidad (Viñas, 2004). Es necesario trabajar desde el nivel de primaria con una propuesta formativa que eduque para la convivencia y la ciudadanía democrática, formando estudiantes que sean constructores de una cultura de paz (UNESCO, 2008) en esta sociedad que ha dado un giro dialógico en sus dinámicas de interacción y de relación (Flecha et al., 2001).

Finalmente, al analizar los resultados comparativos según la ubicación de los estudiantes (zonas urbanas y rurales), se encontró que la media para ambas variables es mayor para los estudiantes de las zonas rurales (disposición al aprendizaje: .8031 y convivencia democrática: .8077) que de las zonas urbanas (disposición al aprendizaje: .7874 y convivencia democrática: .7885).

Estos resultados llaman la atención sobre todo en cuanto a la variable de disposición al aprendizaje en las escuelas de zona rural, dado que contrasta notoriamente con los resultados de variadas pruebas o evaluaciones censales nacionales. Generalmente los resultados de las evaluaciones ubican a las escuelas de zonas rurales por debajo de las escuelas de zonas urbanas (Ministerio de Educación del

Perú, 2017), esto es asignable a diversos factores como la dificultad de acceso que afecta el desarrollo profesional docente, las condiciones de infraestructura y mantenimiento de los locales, conectividad, etc., factores que inciden en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Debido a esto, debe fortalecerse la atención a las escuelas de zonas rurales como parte de las políticas públicas para reducir la brecha que existen en logros de aprendizaje en relación a las urbanas. Por ejemplo, en la Evaluación Censal Nacional (ECE) se evidencia una brecha de aprendizaje entre 10 a 13 puntos porcentuales de la zona urbana por encima de la zona rural en el 2016 en el nivel secundario (Ministerio de Educación del Perú, 2017). En los estudios de evaluaciones educativas a gran escala como SERCE y TERCE los resultados de los estudiantes en las zonas rurales son menos favorables que las de los estudiantes en zonas urbanas, siendo el Perú uno de los países que presentaron mayores diferencias de aprendizaje junto con México y Brasil (UNESCO, 2014). Cabe mencionar que los indicadores de la variable disposición al aprendizaje están vinculados con el trabajo en equipo, altas expectativas de su aprendizaje, el interés que tienen por la escuela, el gusto por la lectura, la capacidad de argumentación, mejora del vocabulario y extrapolación de sus aprendizajes a su vida cotidiana; mientras que la evaluación censal mide competencias vinculadas con el currículo nacional en comunicación y matemática.

De igual forma, es importante mencionar que las escuelas rurales que han participado de este estudio son en su gran mayoría Centros de Formación en Alternancia (CRFA), los cuales tienen una dinámica diferente, donde los estudiantes estudian y conviven con sus docentes a manera de internado durante 15 días al mes. El proceso de enseñanza-aprendizaje está enfocado a la realidad rural con proyectos relacionados a su entorno inmediato, a través de instrumentos que ofrece el modelo de educación en alternancia.

Cabe señalar, que existe un gran esfuerzo desde el 2006 en la reducción de las brechas de aprendizaje con el propósito de generar más equidad entre ambas zonas, pero aún la brecha persiste. Por todos estos diversos motivos, llama la atención que

en los resultados de este estudio, los estudiantes de zona rural presenten mayor disposición al aprendizaje que los estudiantes de zonas urbanas.

Entonces, estos resultados nos interrogan e interpelan acerca de la motivación de los estudiantes de zona rural, que podría ser mayor a la de estudiantes de zonas urbanas, argumento que atribuyen los implementadores del proyecto. Los acompañantes de escuela y los docentes que participan del proyecto atribuyen que la motivación de los estudiantes es un factor clave, a pesar que son estudiantes de secundaria, su nivel de disposición a aprender es favorable.

Esta relación entre motivación y disposición a aprender, lo encontramos en el estudio de Rivera (2014), quien encontró que la variable que mayor influye en el rendimiento académico es la motivación extrínseca con un coeficiente de correlación de ,364 considerado de intensidad moderada, lo cual indica que la influencia de los demás (profesores, compañeros y padres) es importante e influye en el buen desempeño del alumno.

En este sentido, los CRFA (escuelas rurales que participaron de este estudio), tienen varias particularidades a pesar de formar parte de las escuelas de Educación Básica Regular (EBR); los estudiantes al hospedarse por 15 días en su centro de estudios (a manera de internado) participan de una dinámica distinta en la escuela, generado por la vida cotidiana compartida y en donde se establecen relaciones más familiares con sus docentes y compañeros como lo señalan los acompañantes de estas escuelas. La interacción de 24 horas por 15 días al mes, les permite compartir y asumir responsabilidades domésticas entre ellos, podría favorecer las relaciones entre los distintos actores de la comunidad educativa. Sumado a la elaboración del proyecto productivo, y dando soluciones a su entorno, el estudiante estudia la teoría en vinculación directa con la práctica y lo traslada a su vida cotidiana. Estos elementos, podrían favorecer la motivación para aprender en los estudiantes según lo observado por sus docentes.

Al contrastar los resultados de esta medición con las evaluaciones censales, podrían surgir nuevas hipótesis como las expuestas por los implementadores acerca de estos resultados. En este sentido, este hallazgo referido a la comparación de disposición al aprendizaje en escuelas urbanas y rurales, podría ser un precedente interesante para profundizar y complementarlo con otros estudios, generar otras hipótesis y fortalecer los puntos favorables en las escuelas rurales.

Consideramos que dentro de los aspectos más importantes en este estudio se encuentra la validación de la correlación positiva entre las variables de estudio, esto se encuentra alineado con los hallazgos de otros estudios nacionales e internacionales revisados en los antecedentes (Bravo & Herrera, 2011; Rivera, 2014; Sarria, 2016) y se presenta como un aporte, dado los escasos estudios sobre la correlación de estas variables en investigaciones en el contexto peruano.

Otro aspecto resaltante de mencionar es la cobertura del estudio, siete regiones del Perú y más de nueve mil estudiantes encuestados, en comparación con los estudios revisados que usualmente estudian poblaciones menores o muestras muy pequeñas, de un aula o una sola escuela (Rivera, 2014; Vargas, 2014; Sarria, 2016; Cáceres, 2017; Vicente, 2017). Esta recolección de información se convierte en una base de datos importante, la cual se encuentra a disposición de otros investigadores para profundizar en el estudio del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, de las variables y de los diferentes contextos regionales.

La creación del instrumento es también una contribución al estudio de la convivencia democrática y la disposición al aprendizaje. Este instrumento, que es totalmente perfectible, puede servir para otros investigadores, así como para las escuelas que desean evidenciar el estado de las variables de estudio en su comunidad educativa.

Finalmente cabe señalar algunas limitaciones que debe de mencionarse sobre este estudio. En la validación en base al contenido del instrumento se escogió a los miembros del equipo central que implementa el proyecto “Comunidades de

Aprendizaje” en Perú. Esta elección puede considerarse como una limitación, ya que su juicio puede verse como sesgado o parcial; pero, se consideró de mayor importancia el conocimiento y la experticia de los implementadores del proyecto, quienes han tenido contacto directo con la realidad y el territorio, tanto a nivel de escuelas y aulas, así como el conocimiento del perfil de los docentes y estudiantes que participan del proyecto. Sobre el instrumento, se debe mencionar además que otra limitación fue el no haber obtenido la validez basada en la estructura interna.

Otra limitación que podemos identificar fue el horario de aplicación en las aulas, ya que el instrumento no se pudo aplicar a la misma hora en todas las aulas y escuelas, pudiendo ser este un elemento que genere diferencias en la disposición de los estudiantes y en el ambiente de aplicación.

Otra limitación de la investigación es que sólo se ha trabajado con escuelas rurales que forman parte del sistema de alternancia, no se ha podido investigar escuelas rurales unidocentes, residencias o de otras modalidades ya que todas las escuelas en el ámbito rural que participan dentro del proyecto de “Comunidades de Aprendizaje” son centros rurales de formación en alternancia (CRFA).

Otra limitación es que para la investigación no se ha tomado un enfoque intercultural en su diseño. La diversidad de contextos, tanto urbanos como rurales y en varias regiones del país, hace que existan diferencias culturales entre las localidades de las escuelas participantes.

Finalmente, pese a todas las limitaciones enumeradas, consideramos que este estudio es importante tanto en el aspecto práctico por el aporte al proyecto “Comunidades de Aprendizaje” de Perú, al ofrecer una sistematización de la información con un análisis cuantitativo del que carecía. Y desde el aspecto teórico, se puede mencionar que esta investigación suma a las investigaciones sobre convivencia y disposición al aprendizaje en el contexto peruano y regional, aportando desde la riqueza del alcance (más de 9900 encuestas) y diversidad, dado que se aplicó en 7 regiones abarcando zonas urbanas y rurales.





## VIII. CONCLUSIONES

1. Después del análisis realizado, podemos observar que existe una relación entre la convivencia y la disposición al aprendizaje, aceptando la hipótesis de trabajo. Asimismo, se afirma que existe una relación positiva, considerable y altamente significativa entre la convivencia y la disposición al aprendizaje en los estudiantes de 3° de primaria a 5° de secundaria de la red de escuelas que participan del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en el Perú.
2. Para la variable disposición al aprendizaje se analizaron los resultados en función de 4 niveles, presentándose los siguientes hallazgos para los estudiantes de 3° de primaria a 5° de secundaria de la red de escuelas que participan del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en el Perú: 42,6% en el nivel muy alto, 50,3% en el nivel alto, 6,9% en el nivel medio y ,2% en el nivel bajo.
3. Para la variable convivencia democrática se analizaron los resultados en función de 4 niveles, presentándose los siguientes hallazgos para los estudiantes de 3° de primaria a 5° de secundaria de la red de escuelas que participan del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en el Perú: 22,46% en el nivel muy alto, 67,08% en el nivel alto, 10,349% en el nivel medio y ,13% en el nivel bajo.
4. Existe una diferencia significativa en la media de la disposición al aprendizaje entre estudiantes hombres (,7835) y mujeres (,7978) de la red de escuelas que participan en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, siendo mayor la disposición al aprendizaje en las estudiantes mujeres que los estudiantes varones.

5. Existe una diferencia significativa en la media de la convivencia democrática entre estudiantes hombres ( $,7454$ ) y mujeres ( $,7562$ ) de la red de escuelas que participan en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, siendo mayor la convivencia democrática en las estudiantes mujeres que los estudiantes varones.
6. Existe una diferencia significativa en la media de la disposición al aprendizaje en estudiantes de primaria ( $,8089$ ) y secundaria ( $,7777$ ) de la red de escuelas que participan en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, siendo mayor la disposición democrática en los estudiantes de primaria que los estudiantes de secundaria.
7. Existe una diferencia significativa en la media de la convivencia democrática en estudiantes de primaria ( $,75658$ ) y secundaria ( $,7466$ ) de la red de escuelas que participan en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, siendo mayor la convivencia democrática en los estudiantes de primaria que los estudiantes de secundaria.
8. Existe una diferencia significativa en la media de la disposición al aprendizaje de estudiantes de zonas urbanas ( $,7874$ ) y rurales ( $,8031$ ) de la red de escuelas que participan en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, siendo mayor la disposición al aprendizaje en los estudiantes de zonas rurales que los de zonas urbanas.
9. Existe una diferencia significativa en la media de la convivencia democrática de estudiantes de zonas urbanas ( $,7491$ ) y rurales ( $,7575$ ) de la red de escuelas que participan en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”. En

consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, siendo mayor la convivencia democrática en los estudiantes de zonas rurales que los de zonas urbanas.

## VIII. RECOMENDACIONES

1. Se recomienda hacer un análisis más detallado, dada la magnitud del recojo de información del estudio. En esta investigación se han analizado las dos variables, pero a su vez estas están compuestas por dimensiones. Para próximas investigaciones se podría analizar con mayor profundidad y detalle las dimensiones de cada variable, las regiones, escuelas, vinculando los resultados con factores asociados.
2. Complementar el presente estudio con una investigación cualitativa para generar una mayor comprensión de las percepciones de los estudiantes participantes del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” y de los procesos que se presentan en la escuela.
3. Establecer un esquema de evaluación dentro del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” continuando con la aplicación del instrumento en las nuevas escuelas que se incorporan a la red de “Comunidades de Aprendizaje”, considerándose esta como una línea base para las escuelas. De igual forma se recomienda realizar evaluaciones periódicas muestrales para medir resultados de las variables.
4. En el presente trabajo se estudia la relación entre convivencia y disposición al aprendizaje, se recomienda explorar la vinculación de los resultados de convivencia con los resultados de las pruebas censales nacionales.
5. Dado que los resultados más altos se hallan en las estudiantes mujeres, en el nivel primario y el ámbito rural, se recomienda investigar con mayor detalle esta población.

6. Considerando los bajos resultados de aprendizaje en las pruebas censales en las escuelas rurales y los altos resultados en disposición al aprendizaje en los estudiantes de la red de escuelas del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, se recomienda explorar con mayor detenimiento el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas escuelas.

## IX. REFERENCIAS

- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. México: Pearson Education.
- Amate, R., Ruiz-García, M., Pérez-Fuentes, M., Carrión, J. & Gázquez, J. (2009). La convivencia escolar desde una perspectiva docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 287-292.
- Arancibia, M. (2014). Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de Convivencia Escolar y enfoque de Derechos Humanos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 14(3), 1-18.
- Ato, M., Benavente, A., & López, J. J. (2006). Análisis comparativo de tres enfoques para evaluar el acuerdo entre observadores. *Psicothema*, 18(3), 638 – 645.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., García, C. & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- Aud, S., Fox, M. A., & KewalRamani, A. (2010). *Status and trends in the education of racial and ethnic groups (NCES 2010-015)*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Barletti, J. (2009). La alternancia en la educación secundaria rural. *Tarea*, 72, 64-68.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: el individualismo*

*institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Beltrán, Y., Martínez, Y. & Torrado, O. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros*, 13(2), 57-72.

Boluarte, A y Tamari, K. (2017). Validez de contenido y confiabilidad inter-observadores de Escala Integral Calidad de Vida. *Revista de Psicología*, 35(2), 617-642.

Braga, F. (2007). *Comunidades de aprendizagem : uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da comunidade na escola e da melhoria da qualidade do ensino* (Tesis doctoral), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.

Bravo, I. & Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 1 (3), 173-212.

Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista Paz y Conflictos*, 3, 154-169

Cáceres, R. (2017). *Habilidades sociales y convivencia escolar en estudiantes del tercer año de secundaria, instituciones educativas de la Red 12, Chorrillos, 2017* (tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35.

Carretero, A. (Coord.) (2008). *Vivir Convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Granada: Acoge.



- Casamitjana, M., Puigvert, L., Soler, M. & Tortajada, I. (2000). Investigar y transformar: CREA Centro de Investigación Social y Educativa. *Cultura y Educación*, 17(18), 117-129.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Ediciones Uniandes. Taurus, Santillana
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M. & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111(1) 180-213.
- Colombo, G. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8-9(15-16), 81-104.
- Correa, M. (2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula, *Revista Pensamiento Psicológico*, 2(7): 133-148.
- Covarrubias, P. & Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 47-84.
- De Botton, L., Girbés, S., Ruiz, L. & Tellado, I. (2014). Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning. *Improving Schools*, 17(3), 241-249.

- De la Fuente, J., Peralta, F. & Sánchez, M. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa*, 9, 171-200.
- Dewey, J. (1985). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Díaz, S. & Sime, L. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 125-145.
- Díez-Palomar, F. (2004). *La Enseñanza de las matemáticas en la educación de personas adultas: un modelo dialógico* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Díez-Palomar, J. & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30.
- Duque, E., Mello, R. & Gabassa, V. (2009). Aprendizaje dialógico. Base teórica de las comunidades de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 36-41.
- Elboj, C. & Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2006). *Las comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C., Valls, R. & Fort, M. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica

educativa para la sociedad de la información. *Cultura y Educación*, 12(1-2), 129-141.

Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*. 6, 27-36.

Fairstein, G. & Gyssels, S. (2003). *¿Cómo se aprende? Colección Programa Internacional de Formación de Educadores Populares, Formación Pedagógica*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

Faas, D. (2013). Ethnic diversity and schooling in national education systems, *Education Inquiry*, 4(1), 5-10,

Ferrada, D. & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41-61.

Fernández R., Garvin, R. & González, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(4), 113–118.

Ferreira, A. (2016). *La transformación soñada: De un centro rural agrupado a una comunidad de aprendizaje* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Fierro, C., Carbajal, P & Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: Editorial SM.

Fierro, C. & Fortoul, B. (2013). Convivencia escolar y aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6 (2), 17-22.

Flecha, R., García, R. & Gómez, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias

dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 140-161.

Flecha, R., Gómez, J. & Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.

Folgueiras, P. (2011). Las comunidades de aprendizaje. La escuela de adultos de la Verneda. Una experiencia de comunidades de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 251-267.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Furlán, A. & Spitzer, T. (Coord.) (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2012*, México: ANUIES/COMIE.

Gabassa, V. (2009). *Comunidades de aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula* (Tesis doctoral). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.

Galicia, L., Balderrama, J. & Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*. 9(2), 42-53.

García, R., González, J. & Jornet, J. (2010). SPSS: Pruebas no paramétricas: Kolmogorov Smirnov. *Grupo de Innovación Educativa, Innova mide*. Recuperado el 1 de Junio de 2015.

García-Sedeño, M. & García-Tejera, M. C. (2013). Estimación de la Validez de Contenido en una Escala de Valoración del Grado de Violencia de Género Soportado en Adolescentes. *Acción Psicológica*, 10(2), 41-58.

Gardner, H. (2003): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el*

*siglo XXI*. Barcelona: Paidós

Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona. Península.

Giroto, V. (2011). *Leitura Dialógica: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula* (Tesis doctoral). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.

Giroto, V. & Mello, R. (2012). O ensino da leitura em sala de aula com crianças: a tertúlia literária dialógica. *Inter-Ação*, 37(1), 67-84.

Gómez, A., Mello, R., Santa Cruz, I. & Sordé, T. (2010). De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24), 113-126

Goonewardena, K., Rankin, K. & Weinstock, S. (2004). Diversity and Planning Education: A Canadian Perspective. *Canadian Journal of Urban Research*, 13(1), 1-26.

Granja, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno, *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, Bogotá, 15(2): 65-93.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.

Hayes, B. (1999). *Cómo medir la satisfacción del cliente: desarrollo y utilización de cuestionarios (2da. Ed)*. Madrid: Gestión

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación (6ta. Ed)*. México: McGraw-Hill.

- Herrera, A. (2008). *Inventario de estrategias volitivas académicas: Validación de una prueba* (Tesis de licenciatura). Universidad de las Américas, Puebla, México.
- Huh, J., Delorme, D., y Reid, L. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40, 90-116.
- Ibañez-Salgado, N. (2011). Aprendizaje–enseñanza: Mejora a partir de la interacción de los actores. *Revista Educación y Educadores*, 14(3), 457-474.
- INCLUD-Ed (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Inglis, C. (2008). *Planning for cultural diversity*. Paris. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Instituto Natura (2016). *Relatorio 2016*. São Paulo: AR Fernández,
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona. Graó.
- Joshee, R., Peck, C., Thompson, L., Chareka, O. & Sears, A. (2016). Multicultural Education, Diversity, and Citizenship in Canada. En Bianco L., Bal, J., Aydin (eds), *Learning from Difference: Comparative Accounts of Multicultural Education*. Multilingual Education, 16. Springer International Publishing Switzerland.
- Kornblit, L., Adaszko, D. & Di Leo, P. F. (2009). Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible, un estudio en escuelas medias argentinas. En C. Berger & C. Lisboa (eds.), *Violencia escolar: estudios y posibilidades de*

- intervención en Latinoamérica*. Santiago: Editorial Universitaria.
- López, V. (2014). Convivencia Escolar. *UNESCO, Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015*, 4, 1-18.
- López, E. (1998). *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., Oyanedel, J., Moya, I. & Morales, M. (2012). El Ambiente Escolar Incide en los Resultados PISA 2009: Resultados de un estudio de diseño mixto. En Ministerio de Educación (Ed.), *Evidencias para las políticas públicas en educación: ¿Qué aprendemos de los resultados PISA 2009?*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Centro de Estudios
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia escolar: ensayos y experiencias*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Marín, M. (2002). Aspectos psicosociales de la violencia en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 79, 85-105.
- Martín, A., Del Barrio, C. & Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y aprendizaje*, 26, 79-95.
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 1, 295-318.
- Márquez, E., & García-Cano, M. (2012). *Educación intercultural y Comunidades de Aprendizaje: Alianzas, compromisos y resistencias en el escenario escolar andaluz (Investigación y debate)*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Mejía, A. & Ávila, L. (2009). Relaciones sociales e interacción en el aula en

secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41): 485- 513.

Merino, C. & Livia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología*, 25(1), 169-171.

Ministerio de Educación del Perú (2009). *Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas. Orientaciones para directivos y tutores de primaria y secundaria*. Lima: Dirección de Tutoría y Orientación Educativa.

Ministerio de Educación del Perú (2012a). Convivir, participar y deliberar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural. En *Rutas de Aprendizaje*. Lima: MINEDU.

Ministerio de Educación del Perú (2012b). Decreto Supremo N° 010-2012-ED. Reglamento de la ley N°29719.

Ministerio de Educación del Perú (2017). ¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2016 Nacional. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [UNESCO] (2005). *Primer estudio nacional de convivencia escolar: La opinión de estudiantes y docentes*. Santiago de Chile: Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo - Idea Chile.

Muñoz, M., Moncada, B., Cornejo, C., Muñoz, P. & Araya, N. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa REDIE*, 16(2), 16-32.

Navareño, P. (2012). Principios para una escuela inclusiva en el siglo XXI: Avances



en Supervisión Educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-19.

Nunnally, J. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill.

Pachas, Y. (2018). *Clima escolar y rendimiento académico en el área de Ciencias Sociales en estudiantes del 1° de Secundaria de la I.E. Manuel Gonzales Prada, Huaycán, 2018* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

Peralta, F., Sánchez, M, Trianes, M. & De la Fuente, J. (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Psicología, Saúde & Doenças*, 4, 83-96.

Pérez, V., Valenzuela, C., Díaz, M., González-Pienda, J. & Núñez, P. (2011). Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Universitas Psychologica*, 10(2), 441-449.

Pulido, C. & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Signos*, 43(2), 295-309.

Ramos, M., Ravello, C., Rivera, S., Varillas, M., Samanez, J. & Morales, S. (2013). *Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas: orientaciones para directivos y tutores de primaria y secundaria*. Lima, Perú: Ministerio de Educación y Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables.

Ramírez, J. (2016). *Convivencia escolar en instituciones de educación secundaria: un estudio transcultural desde la perspectiva estudiantil* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

Red-AGE. (2014). *La convivencia en los centros educativos de educación básica*

*en Iberoamérica*. Chile: Santillana.

Reynolds, C. & Kamphaus, R. (1992). *Behavior assessment system for children*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Rivera, G. (2014). *La motivación del alumno y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de Bachillerato Técnico en Salud Comunitaria del Instituto República Federal de México de Comayagüela, M.D.C., durante el año lectivo 2013* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras.

Román, M. & Murillo, J. (Agosto 2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 37-54.

Ruggs, E. & Hebl, M. (2012). Diversity, Inclusion, and Cultural Awareness for Classroom and Outreach Education. En B. Bogue & E. Cady (Eds.). *Apply Research to Practice (ARP) Resources*. Estados Unidos: SWE-AWE.

Sánchez, H. & Reyes, C. (2006). *Metodología y diseño de la investigación científica*. Lima: Visión Universitaria.

Sánchez, S., Mesa, M., Seijo, D., Alemany, I., Rojas, G., Ortiz, M., Herrera, L., Fernández, A. & Gallardo, M. (2009). *Estudio sobre la convivencia escolar en centros educativos de Melilla*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.

Santos, T. (2015). Comunidades de aprendizaje y superación de la pobreza en Brasil. *Intangible Capital*. 11(3), 333-349.

Santos, M. & Slavin, J. (2002). La condición del éxito en la intervención pedagógica con niños en situación de riesgo: el programa Success for all. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 173-188.

- Sarria, L. (2016). *Clima en el aula y el logro académico en el área de comunicación en estudiantes de secundaria* (Tesis de maestría). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Sax, L. (2006). ¿Por qué el género importa? En E. Vidal. (Coord.). *Diferentes, iguales ¿juntos?* (pp. 179-188). España: Ariel.
- Schüssler, R. (2007). *Género y Educación. Cuaderno Temático*. Lima: Proeduca/Cooperación Técnica Alemana GTZ.
- Torrego, J. (2010). La mejora de la convivencia en el instituto de educación secundaria de la comunidad de Madrid. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 251-274.
- UNESCO (2008). *Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América latina*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- UNESCO (2014). Comparación de resultados del Segundo y Tercer Estudio comparativo y explicativo: SERCE y TERCE, 2006 - 2013. Santiago de Chile: Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.
- Unidad de Currículum y Evaluación (2014). *Otros indicadores de calidad educativa*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Universidad Marcelino Champagnat (2019). Evaluación de impacto de las tertulias literarias dialógicas en la mejora de la comprensión lectora en alumnos del Callao. Artículo en preparación.
- Valdez, H. (Coord.) (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Reporte Técnico de los resultados del Segundo Estudio*

*Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.

Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. Barcelona, España.

Valls, R., Prados, M. & Aguilera, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Revista Investigación en la Escuela*, 82, 31-43.

Valls, R., Soler, M. & Flecha, R. (2008). Lectura Dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 71-87.

Vargas, M. (2014). *Aplicación de un programa sobre habilidades sociales para mejorar la convivencia escolar democrática en niñas del Centro Educativo Básica Alternativa de la Institución Mundo Libre- Jesús María, 2013* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

Vargas, C. & Hernández, L. (2010). Validez y confiabilidad del cuestionario “Prácticas de cuidado que realizan consigo mismas las mujeres en el posparto”. *Avances en Enfermería*, 28(1), 96-106.

Vergara, M. & Ríos, J. (Coords.) (2010). *Diversidad cultural: Un reto para las instituciones educativas*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Vicente, G. (2017). *Habilidades sociales y convivencia escolar en estudiantes del VI ciclo, instituciones educativas, Red 13, Carabayllo, 2017* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

Vigotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.

Barcelona: Crítica.

Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.

Watkins, M., Lean, G. & Noble, G. (2015). Multicultural education: the state of play from an Australian perspective. *Race Ethnicity and Education*. 19(1), 46-66.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós

Zabalza, M. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.

## APÉNDICES

## APÉNDICE A

### Instrumento de Evaluación Proyecto “Comunidades de Aprendizaje” 2015-2016

FECHA:	ESCUELA:
GRADO:	SECCIÓN:

(1) ¿Cuántos libros de literatura, que pidieron en la escuela, leíste durante el año? \_\_\_\_\_

¿Qué libros?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(2) ¿Cuántos libros leíste durante el año, sin contar los que te pidieron en la escuela? \_\_\_\_\_

¿Qué libros?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(3) ¿Cada cuánto vas a leer o estudiar a alguna biblioteca?

- Nunca o casi nunca  
 Una vez a la semana  
 Dos a tres veces a la semana  
 De cuatro a cinco veces a la semana  
 No hay biblioteca en mi comunidad

(4) ¿Leer me parece divertido?

- Solamente trabajar  
 Continuar estudiando y trabajar  
 Todavía no sé

(7) ¿Qué te gustaría hacer cuando termines la escuela secundaria?

- Solamente continuar estudiando  
 Solamente trabajar  
 Continuar estudiando y trabajar  
 Todavía no sé  
 No voy a terminar la escuela secundaria

(6) ¿Qué te gustaría ser cuando seas grande?

\_\_\_\_\_

(7) ¿Al iniciar el año, contabas con todos sus útiles escolares?

- Sí  
 No

(8) ¿Al iniciar el año, contabas con el uniforme completo?

- Sí

Nunca o casi nunca

No

Casi nunca

A veces

(9) ¿Tus papás o responsables te animan a asistir a clase y no faltar a la escuela?

Siempre

Sí

Con mis compañeros

No

(5) ¿Qué te gustaría hacer cuando termines la escuela primaria?

Ya la terminé

(10) ¿Tus papás o responsables te animan a estudiar y hacer los deberes a diario?

Solamente continuar estudiando

Sí

No

¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?

---

---

---

¿Por qué?

---

---

---

¿Qué es lo que menos te gusta de la escuela?

---

---

¿Por qué?

---

---

---



## APÉNDICE B

### Instrumento de Evaluación Proyecto “Comunidades de Aprendizaje” 2017 - Primera Versión



Instrumento de evaluación  
2017

Estimados Estudiantes,

Con este cuestionario nos gustaría recabar información sobre tu escuela porque participa en el proyecto Comunidades de Aprendizaje. El cuestionario es anónimo. No hay respuestas buenas o malas. Lo que nos interesa son respuestas verdaderas. Muchas gracias por tu participación.

#### DATOS GENERALES:

**Edad (años):** \_\_\_\_\_ **Sexo:** a) Hombre b) Mujer

**Colegio:** \_\_\_\_\_

**Grado:** \_\_\_\_\_ **Región:** \_\_\_\_\_

#### PREGUNTAS:

01	<b>Presto atención a la persona que me está hablando.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
02	<b>Me esfuerzo para comprender lo que me están diciendo.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
03	<b>Espero mi turno para hablar.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
04	<b>Explico con facilidad mis opiniones.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
05	<b>Cuando quiero convencer a alguien, suelo explicar y dar motivos.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
06	<b>Me parece importante cuando mis compañeros participan y contribuyen en un trabajo o evento.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca

07	<b>Creo que es importante que todos participen de las conversaciones.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
08	<b>Cuando converso dejo que todos participen.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
09	<b>Cuando converso impongo mi opinión.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
10	<b>Cuando converso quiero que todos opinen igual que yo.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
11	<b>Me da miedo hablar en público.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
12	<b>Siempre expreso mis ideas y sentimientos.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
13	<b>Me es fácil conversar con alguien que no conozco.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
14	<b>Conozco las tradiciones y costumbres de mi comunidad.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
15	<b>Considero que las tradiciones y costumbres de mi comunidad son importantes.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
16	<b>Los miembros de la comunidad participan regularmente en mi escuela.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
17	<b>Creo que mis profesores gritan mucho.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
18	<b>Los profesores tratan a los estudiantes con respeto.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
19	<b>Los estudiantes tratan a los profesores con respeto.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
20	<b>Trato a mis compañeros con respeto.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
21	<b>Puedo conversar con todos los compañeros de mi aula.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
22	<b>En mi colegio todo podemos ser amigos de todos.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
23	<b>Ayudo a mis compañeros a ser mejores.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca

24	<p><b>Siempre tengo ganas de ser mejor.</b></p> <p>a) Siempre   b) Casi siempre   c) Algunas veces   d) Muy pocas veces   e) Nunca</p>
25	<p><b>Soy optimista en mi vida.</b></p> <p>a) Siempre   b) Casi siempre   c) Algunas veces   d) Muy pocas veces   e) Nunca</p>
26	<p><b>En el colegio me siento seguro y confiado.</b></p> <p>a) Siempre   b) Casi siempre   c) Algunas veces   d) Muy pocas veces   e) Nunca</p>
27	<p><b>En las últimas dos semanas he visto agresiones verbales o físicas en el colegio.</b></p> <p>a) Siempre   b) Casi siempre   c) Algunas veces   d) Muy pocas veces   e) Nunca</p>
28	<p><b>En las últimas dos semanas me han agredido verbal o físicamente en el colegio.</b></p> <p>a) Siempre   b) Casi siempre   c) Algunas veces   d) Muy pocas veces   e) Nunca</p>
29	<p><b>¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?</b></p> <p>a) Clase</p> <p>b) Recreo</p> <p>c) Profesores</p> <p>d) Patio</p> <p>e) Sala de innovación</p> <p>f) Tertulias Literarias</p> <p>g) Biblioteca</p> <p>h) Grupo Interactivo</p> <p>i) Kiosko</p> <p>j) Amigos</p> <p>k) _____</p>
30	<p><b>Intento ayudar a solucionar los problemas que se pasan en el aula.</b></p> <p>a) Siempre   b) Casi siempre   c) Algunas veces   d) Muy pocas veces   e) Nunca</p>
31	<p><b>Cuando necesitamos algo en el aula, motivo a mis compañeros para conseguirlo.</b></p> <p>a) Siempre   b) Casi siempre   c) Algunas veces   d) Muy pocas veces   e) Nunca</p>
32	<p><b>Mi opinión es tomada en cuenta cuando decidimos cosas en el aula.</b></p> <p>a) Siempre   b) Casi siempre   c) Algunas veces   d) Muy pocas veces   e) Nunca</p>
33	<p><b>En la escuela todos construimos las normas de convivencia del aula.</b></p> <p>a) Siempre   b) Casi siempre   c) Algunas veces   d) Muy pocas veces   e) Nunca</p>
34	<p><b>Todos revisamos el cumplimiento de las normas de convivencia al menos una vez al mes.</b></p> <p>a) Siempre   b) Casi siempre   c) Algunas veces   d) Muy pocas veces   e) Nunca</p>
35	<p><b>Comparto mis materiales con mis compañeros.</b></p> <p>a) Siempre   b) Casi siempre   c) Algunas veces   d) Muy pocas veces   e) Nunca</p>
36	<p><b>Cuando mis compañeros no entienden algo, intento explicarles para que lo comprendan.</b></p> <p>a) Siempre   b) Casi siempre   c) Algunas veces   d) Muy pocas veces   e) Nunca</p>
37	<p><b>Cuando termino una actividad en clase, ayudo a mis compañeros.</b></p>

	a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
38	<b>En mi escuela participan los familiares de los estudiantes.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
39	<b>Nuestros familiares participan en las clases.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
40	<b>Mis profesores creen que puedo lograr lo que me propongo.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
41	<b>Mis profesores confían en que puedo mejorar siempre.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
42	<b>Cuando me va mal en un curso, los profesores me dicen que quizá lo mío es otro curso.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
43	<b>Considero que tengo un buen vocabulario.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
44	<b>¿Cuántos libros leíste durante el año, sin contar los obligatorios que te pidieron en la escuela?</b> _____
45	<b>¿Leer me parece divertido?</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
46	<b>Me gustan las tertulias literarias.</b> a) Mucho b) Bastante c) Poco d) Muy poco e) Nada
47	<b>Suelo conectar o relacionar algo que leo con mi vida.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
48	<b>Cuando leo voy imaginando las historias</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
49	<b>Me gusta trabajar en equipo en las clases.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
50	<b>Cuando trabajamos en equipo todos aportamos.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
51	<b>Me gusta venir al colegio.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
52	<b>Cuando hago algo malo pido disculpas a los demás.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca
53	<b>Valoro a mis compañeros sin importar las diferencias.</b> a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces e) Nunca

## APÉNDICE C

### Instrumento de Evaluación Proyecto “Comunidades de Aprendizaje” 2017 - Segunda Versión



Instrumento de evaluación  
2017

#### Datos Generales:

Edad (años): \_\_\_\_\_ Sexo: a) Hombre b) Mujer

Colegio: \_\_\_\_\_

Grado y Sección: \_\_\_\_\_ Región: \_\_\_\_\_

#### Instrucciones

En este cuestionario no existen preguntas correctas o incorrectas, NO ES UN EXAMEN. Tan solo queremos conocer tu opinión. Te pedimos por ello que leas las preguntas detenidamente antes de contestar.

A continuación, encontrarás una serie de frases. Lee cada una de ellas con detenimiento y señala con un aspa (X) la respuesta que tú creas más apropiada de acuerdo con lo siguiente:

N°	FRASES	RESPUESTA			
		N	AV	MV	S
1	Presto atención a la persona que me habla.	N	AV	MV	S
2	Me esfuerzo por comprender lo que me dicen.	N	AV	MV	S
3	Espero mi turno para hablar.	N	AV	MV	S
4	Para convencer a alguien digo mis motivos.	N	AV	MV	S
5	Es importante que mis compañeros participen en trabajos grupales.	N	AV	MV	S
6	En las conversaciones solo los más inteligentes participan.	N	AV	MV	S
7	Cuando converso dejo que todos hablen.	N	AV	MV	S

8	Puedo explicar con facilidad mis opiniones e ideas.	N	AV	MV	S
9	En las conversaciones impongo mi opinión.	N	AV	MV	S
10	Conozco las tradiciones y costumbres de mi comunidad.	N	AV	MV	S
11	Me da miedo hablar en público.	N	AV	MV	S
12	Mis profesores creen que puedo lograr lo que me propongo.	N	AV	MV	S
13	Siempre expreso mis sentimientos.	N	AV	MV	S
14	Cuando converso quiero que todos opinen igual que yo.	N	AV	MV	S
15	En el último mes he visto maltrato en el colegio.	N	AV	MV	S
16	Mis profesores confían en que puedo mejorar.	N	AV	MV	S
17	Considero que las tradiciones y costumbres de mi comunidad son importantes.	N	AV	MV	S
18	Los miembros de la comunidad participan en mi escuela.	N	AV	MV	S
19	Mis profesores gritan en clase.	N	AV	MV	S
20	Cuando me va mal en un curso, me esfuerzo por mejorar.	N	AV	MV	S
21	Los profesores tratan a los estudiantes con respeto.	N	AV	MV	S
22	Los alumnos muestran respeto hacia los profesores.	N	AV	MV	S
23	Trato con respeto a mis compañeros.	N	AV	MV	S
24	Considero que tengo un buen vocabulario.	N	AV	MV	S
25	Converso con todos los compañeros de mi aula.	N	AV	MV	S

26	En mi colegio se puede hacer amistad con todos.	N	AV	MV	S
27	Ayudo a mis compañeros a ser mejores.	N	AV	MV	S
28	Leer me parece divertido.	N	AV	MV	S
29	Tengo ganas de ser mejor.	N	AV	MV	S
30	Pienso que me irá bien en la vida.	N	AV	MV	S
31	En el colegio me siento seguro.	N	AV	MV	S
32	Me gustan las tertulias literarias.	N	AV	MV	S
33	Me es difícil conversar con alguien que no conozco.	N	AV	MV	S
34	En el último mes me han maltratado en el colegio.	N	AV	MV	S
35	Ayudo a solucionar los problemas que pasan en el aula.	N	AV	MV	S
36	Relaciono lo que leo con mi vida.	N	AV	MV	S
37	Motivo a mis compañeros para llevarnos mejor.	N	AV	MV	S
38	Mi opinión es tomada en cuenta cuando decidimos cosas en el aula	N	AV	MV	S
39	Todos juntos decidimos las normas de convivencia del aula.	N	AV	MV	S
40	Cuando leo voy imaginando las historias.	N	AV	MV	S
41	Todos revisamos el cumplimiento de las normas de convivencia.	N	AV	MV	S
42	Comparto mis materiales con otros.	N	AV	MV	S
43	Nuestros familiares participan en las clases.	N	AV	MV	S

44	Me gusta trabajar en equipo en las clases.	N	AV	MV	S
45	Cuando termino una actividad en clase, ayudo a mis compañeros.	N	AV	MV	S
46	Los familiares de mis compañeros participan para mejorar la escuela.	N	AV	MV	S
47	Cuando mis compañeros no comprenden algo, trato de explicárselo.	N	AV	MV	S
48	Cuando trabajamos en equipo todos aportamos.	N	AV	MV	S
49	Cuando hago algo malo pido disculpas a los demás.	N	AV	MV	S
50	Valoro a mis compañeros sin importar las diferencias.	N	AV	MV	S
51	Acepto las críticas de mis compañeros.	N	AV	MV	S
52	Me gusta venir al colegio.	N	AV	MV	S
53	Me aburro en la escuela.	N	AV	MV	S



## APÉNDICE D

### Instrumento de Evaluación Proyecto “Comunidades de Aprendizaje” 2017 Tercera Versión



Instrumento de evaluación

<b>Institución Educativa:</b>		
<b>Sección</b> <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> ____	<b>Sexo:</b> <input type="radio"/> Mujer <input type="radio"/> Hombre	<b>Grado</b> <input type="radio"/> 1° <input type="radio"/> 2° <input type="radio"/> 3° <input type="radio"/> 4° <input type="radio"/> 5° <input type="radio"/> _____
<b>Edad:</b> <input type="radio"/> 13 <input type="radio"/> 14 <input type="radio"/> 15 <input type="radio"/> 16 <input type="radio"/> 17 <input type="radio"/> 18 <input type="radio"/> ____		

En este cuestionario no existen preguntas correctas o incorrectas, NO ES UN EXAMEN. Tan solo queremos conocer tu opinión. Te pedimos por ello que leas las preguntas detenidamente antes de contestar. A continuación, encontrarás una serie de frases. Lee cada una de ellas con detenimiento y señala con un aspa (X) la respuesta que tú creas más apropiada de acuerdo con lo siguiente:

N	=	NUNCA
AV	=	ALGUNAS VECES
MV	=	MUCHAS VECES
S	=	SIEMPRE

N°	FRASES	RESPUESTA			
1	Presto atención a la persona que me habla.	N	AV	MV	S
2	Me esfuerzo por comprender lo que me dicen.	N	AV	MV	S
3	Espero mi turno para hablar.	N	AV	MV	S
5	Es importante que mis compañeros participen en trabajos grupales.	N	AV	MV	S
8	Puedo explicar con facilidad mis opiniones e ideas.	N	AV	MV	S
10	Conozco las tradiciones y costumbres de mi comunidad.	N	AV	MV	S

12	Mis profesores creen que puedo lograr lo que me propongo.	N	AV	MV	S
13	Siempre expreso mis sentimientos	N	AV	MV	S
15	En el último mes he visto maltrato en el colegio.	N	AV	MV	S
16	Mis profesores confían en que puedo mejorar	N	AV	MV	S
18	Los miembros de la comunidad participan en mi escuela	N	AV	MV	S
19	Mis profesores gritan en clase.	N	AV	MV	S
20	Cuando me va mal en un curso, me esfuerzo por mejorar.	N	AV	MV	S
21	Los profesores tratan a los estudiantes con respeto.	N	AV	MV	S
22	Los alumnos muestran respeto hacia los profesores.	N	AV	MV	S
23	Trato con respeto a mis compañeros	N	AV	MV	S
24	Considero que tengo un buen vocabulario.	N	AV	MV	S
25	Converso con todos los compañeros de mi aula.	N	AV	MV	S
26	En mi colegio se puede hacer amistad con todos.	N	AV	MV	S
27	Ayudo a mis compañeros a ser mejores.	N	AV	MV	S
29	Tengo ganas de ser mejor.	N	AV	MV	S
30	Pienso que me irá bien en la vida.	N	AV	MV	S
31	En el colegio me siento seguro.	N	AV	MV	S
32	Me gustan las tertulias literarias.	N	AV	MV	S
34	En el último mes me han maltratado en el colegio.	N	AV	MV	S
35	Ayudo a solucionar los problemas que pasan en el aula.	N	AV	MV	S
36	Relaciono lo que leo con mi vida.	N	AV	MV	S

37	Motivo a mis compañeros para llevarnos mejor.	N	AV	MV	S
38	Mi opinión es tomada en cuenta cuando decidimos cosas en el aula.	N	AV	MV	S
39	Todos juntos decidimos las normas de convivencia del aula.	N	AV	MV	S
40	Cuando leo voy imaginando las historias.	N	AV	MV	S
41	Todos revisamos el cumplimiento de las normas de convivencia.	N	AV	MV	S
42	Comparto mis materiales con otros.	N	AV	MV	S
43	Nuestros familiares participan en las clases.	N	AV	MV	S
44	Me gusta trabajar en equipo en las clases.	N	AV	MV	S
45	Cuando termino una actividad en clase, ayudo a mis compañeros.	N	AV	MV	S
46	Los familiares de mis compañeros participan para mejorar la escuela.	N	AV	MV	S
47	Cuando mis compañeros no comprenden algo, trato de explicárselo.	N	AV	MV	S
48	Cuando trabajamos en equipo todos aportamos.	N	AV	MV	S
49	Cuando hago algo malo pido disculpas a los demás.	N	AV	MV	S
50	Valoro a mis compañeros sin importar las diferencias.	N	AV	MV	S
52	Me gusta venir al colegio.	N	AV	MV	S
53	Me aburro en la escuela.	N	AV	MV	S

## APÉNDICE E

### Guía de aplicación del instrumento de evaluación proyecto “Comunidades de Aprendizaje” 2017



Guía de aplicación 2017

Estimado docente,

Para la aplicación de las encuestas de Marco Cero le solicitamos que permanezca dentro del aula durante la aplicación, su presencia es importante. De igual forma, le pedimos que no intervenga en las respuestas de sus estudiantes.

Agradecemos su apoyo.

Grado:		Institución Educativa:	
Sección		Nombre del aplicador:	
Nivel educativo (Marcar con un aspa):    Primaria ( ) Secundaria ( )			

A continuación le presentamos un checklist con las actividades que se debe realizar para asegurar una buena aplicación de la encuesta.

ANTES DE LA APLICACIÓN:		SÍ	NO
1	Revisé que la cantidad de encuestas corresponden al número de estudiantes.		
2	Revisé que las encuestas corresponden al nivel correcto (primaria o secundaria).		
3	Me aseguré que los estudiantes estuvieran sentados de forma individual.		
4	Verifiqué que cada estudiante tenga el material necesario: lápiz y borrador.		

INICIO DE LA APLICACIÓN:		SÍ	NO
5	Explicué a los estudiantes de la siguiente forma:  Chicos, hoy vamos a recoger información sobre el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Es muy importante su opinión y lo que ustedes puedan contestar a las preguntas. Lo que haremos aquí no tiene ningún tipo de calificación y queremos que sean lo más honestos posible.		
6	Verifiqué que todos los estudiantes hubieran completado sus datos personales en las encuestas.		
7	Leí junto con los estudiantes las instrucciones y los ejemplos		
8	Indiqué a los estudiantes que debían responder todas las preguntas.		
DURANTE LA APLICACIÓN		SI	NO
	Motivé a los estudiantes a que respondan todas las preguntas de forma honesta.		
	Me aseguré que los estudiantes hayan marcado sus respuestas de forma clara.		
	Sobre el número de libros que leyó, explicar que es fuera de los obligatorios, también fuera de la lectura de tertulias literarias.		
AL FINALIZAR LA APLICACIÓN		SÍ	NO
	Recogí las encuestas		
	Revisé que los estudiantes hayan respondido todas las preguntas.		

Registro de ocurrencias

Indicar si tuvo alguna observación y/o dificultad con una pregunta o preguntas específicas:

---



---



---

## APÉNDICE F

### Tablas de caracterización general de las escuelas de la red del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” por región

Tabla F1

*Caracterización general de las escuelas de la red del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” de Apurímac*

Nº Escuela	Región	UGEL	Escuela	Año de implementación	Área	Nivel	Total estudiantes encuestados
Escuela 1	Apurímac	Progreso	Apurímac 1	1	Rural	Secundaria	30
Escuela 2	Apurímac	La Convención	Apurímac 2	1	Rural	Secundaria	7
Escuela 3	Apurímac	Andahuaylas	Apurímac 3	1	Rural	Secundaria	54
Total							91

*Nota:* elaboración propia.

Tabla F2

*Caracterización general de las escuelas de la red del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” de Callao*

Nº Escuela	Región	UGEL	Escuela	Año de implementación	Área	Nivel	Total estudiantes encuestados
Escuela 4	Callao	Callao	Callao 01	2	Urbano	Secundaria	244
Escuela 5	Callao	Callao	Callao 02	2	Urbano	Primaria	357
Escuela 6	Callao	Callao	Callao 03	2	Urbano	Solo 3°, 4°, 5°, 6 ° Primaria	435
Escuela 7	Callao	Callao	Callao 04	2	Urbano	Primaria y Secundaria	496
Escuela 8	Callao	Callao	Callao 05	2	Urbano	Primaria y Secundaria	151
						Total	1683

*Nota:* elaboración propia.

Tabla F3

*Caracterización general de las escuelas de la red del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” de Cusco*

Nº Escuela	Región	UGEL	Escuela	Año de implementación	Área	Nivel	Total estudiantes encuestados
Escuela 9	Cusco	Chincheros	Cusco 1	1	Rural	Secundaria	219
Escuela 10	Cusco	Chincheros	Cusco 2	1	Rural	Secundaria	162
Escuela 11	Cusco	Paruro	Cusco 3	2	Rural	Secundaria	84
Escuela 12	Cusco	Paruro	Cusco 4	2	Rural	Secundaria	93
Escuela 13	Cusco	Espinar	Cusco 5	2	Rural	Secundaria	87
Escuela 14	Cusco	Quispicanchi	Cusco 6	2	Rural	Secundaria	69
Escuela 15	Cusco	Anta	Cusco 7	2	Rural	Secundaria	88
Escuela 16	Cusco	Anta	Cusco 8	2	Rural	Secundaria	82
Escuela 17	Cusco	Quispicanchi	Cusco 9	2	Rural	Secundaria	125
Escuela 18	Cusco	Paruro	Cusco 10	2	Rural	Secundaria	101
Escuela 19	Cusco	Cusco	Cusco 11	2	Rural	Secundaria	138
						Total	1248

*Nota:* elaboración propia.



Tabla F4

*Caracterización general de las escuelas de la red del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” de Lima*

Nº Escuela	Región	UGEL	Escuela	Año de implementación	Área	Nivel	Total estudiantes encuestados
Escuela 20	Lima	3	Lima 1	1	Urbano	Primaria y Secundaria	155
Escuela 21	Lima	5	Lima 2	2	Urbano	Primaria y Secundaria	540
Escuela 22	Lima	1	Lima 3	2	Urbano	Primaria y Secundaria	1066
Escuela 23	Lima	3	Lima 4	2	Urbano	Solo I y II Secundaria	116
Escuela 24	Lima	3	Lima 5	1	Urbano	Primaria	268
Escuela 25	Lima	3	Lima 6	2	Urbano	Primaria	87
Escuela 26	Lima	1	Lima 7	2	Urbano	Primaria	232
Escuela 27	Lima	3	Lima 8	1	Urbano	Primaria y Secundaria	149
Escuela 28	Lima	3	Lima 9	1	Urbano	Primaria	146
Escuela 29	Lima	5	Lima 10	2	Urbano	Primaria y Secundaria	399
Escuela 30	Lima	7	Lima 11	2	Urbano	Primaria y Secundaria	394
Escuela 31	Lima	1	Lima 12	2	Urbano	Primaria	53
Total							3605

*Nota:* elaboración propia.

Tabla F5

*Caracterización general de las escuelas de la red del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” de Piura*

Nº Escuela	Región	UGEL	Escuela	Año de implementación	Área	Nivel	Total estudiantes encuestados
Escuela 32	Piura	Sullana	Piura 1	1	Urbano	Primaria y Secundaria	534
Escuela 33	Piura	Sullana	Piura 2	1	Urbano	Primaria y Secundaria	528
Escuela 34	Piura	Sullana	Piura 3	1	Urbano	Primaria y Secundaria	474
Escuela 35	Piura	Sullana	Piura 4	1	Urbano	Primaria y Secundaria	86
Escuela 36	Piura	Sullana	Piura 5	1	Urbano	Primaria y Secundaria	563
Escuela 37	Piura	Sullana	Piura 6	1	Urbano	Primaria y Secundaria	436
Total							2621

*Nota: elaboración propia.*

Tabla F6

*Caracterización general de las escuelas de la red del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” de Puno*

Nº Escuela	Región	UGEL	Escuela	Año de implementación	Área	Nivel	Total estudiantes encuestados
Escuela 38	Puno	Puno	Puno 1	2	Rural	Secundaria	66
Escuela 39	Puno	Chucuito	Puno 2	2	Rural	Secundaria	42
Total							108

*Nota: elaboración propia.*

Tabla F7

*Caracterización general de las escuelas de la red del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” de Huancavelica*

Nº Escuela	Región	UGEL	Escuela	Año de implementación	Área	NIVEL	Total estudiantes encuestados
Escuela							
40	Huancavelica	Huaytará	Huancavelica 1	1	Rural	Secundaria	193
Escuela							
41	Huancavelica	Huaytará	Huancavelica 2	1	Rural	Secundaria	100
Escuela							
42	Huancavelica	Huaytará	Huancavelica 3	1	Rural	Secundaria	34
Escuela							
43	Huancavelica	Huaytará	Huancavelica 4	1	Rural	Secundaria	54
						Total	381

*Nota: elaboración propia.*

## APÉNDICE G

### Tablas de distribución de estudiantes encuestados por escuela, nivel educativo, sexo y por región

Tabla G1

*Distribución de estudiantes encuestados por escuela, nivel educativo y sexo en Apurímac*

Escuela	Total alumnos	Total alumnos primaria	Total alumnos secundaria	Total alumnos mujeres	Total alumnos hombres	Total alumnos primaria mujeres	Total alumnos primaria hombres	Total alumnos secundaria mujeres	Total alumnos secundaria hombres
Escuela 1	30	No hay	30	13	17	No hay	No hay	13	17
Escuela 2	7	No hay	7	3	4	No hay	No hay	3	4
Escuela 3	54	No hay	54	26	28	No hay	No hay	26	28
Total	91	No hay	91	42	49	No hay	No hay	42	49

*Nota: elaboración propia.*

Tabla G2

*Distribución de los estudiantes encuestados por escuela, nivel educativo y sexo en Puno*

Escuela	Total alumnos	Total alumnos primaria	Total alumnos secundaria	Total alumnos mujeres	Total alumnos hombres	Total alumnos primaria mujeres	Total alumnos primaria hombres	Total alumnos secundaria mujeres	Total alumnos secundaria hombres
Escuela 38	66	No hay	71	31	53	No hay	No hay	31	53
Escuela 39	42	No hay	59	No hay	42	No hay	No hay	No hay	42
Total	108	No hay	130	31	95	No hay	No hay	31	95

*Nota: elaboración propia.*

Tabla G3

*Distribución de estudiantes encuestados por escuela, nivel educativo y sexo en Callao*

Escuela	Total alumnos	Total alumnos primaria	Total alumnos secundaria	Total alumnos mujeres	Total alumnos hombres	Total alumnos primaria mujeres	Total alumnos primaria hombres	Total alumnos secundaria mujeres	Total alumnos secundaria hombres
Escuela 4	244	No hay	244	129	115	No hay	No hay	129	115
Escuela 5	357	357	No hay	171	186	171	186	No hay	No hay
Escuela 6	435	435	No hay	228	207	228	207	No hay	No hay
Escuela 7	496	201	295	238	258	103	98	135	160
Escuela 8	151	83	68	85	66	49	34	36	32
Total	1683	1076	607	851	832	551	525	300	307

*Nota: elaboración propia.*

Tabla G4

*Distribución de los estudiantes encuestados por escuela, nivel educativo y sexo en Huancavelica*

Escuela	Total alumnos	Total alumnos primaria	Total alumnos secundaria	Total alumnos mujeres	Total alumnos hombres	Total alumnos primaria mujeres	Total alumnos primaria hombres	Total alumnos secundaria mujeres	Total alumnos secundaria hombres
Escuela 40	193	No hay	193	98	95	No hay	No hay	98	95
Escuela 41	100	No hay	100	43	57	No hay	No hay	43	57
Escuela 42	34	No hay	34	16	18	No hay	No hay	16	18
Escuela 43	54	No hay	54	22	32	No hay	No hay	22	32
Total	381	No hay	381	179	202	No hay	No hay	179	202

*Nota: elaboración propia.*

Tabla G5

*Distribución de estudiantes encuestados por escuela, nivel educativo y sexo en Cusco*

Escuela	Total alumnos	Total alumnos primaria	Total alumnos secundaria	Total alumnos mujeres	Total alumnos hombres	Total alumnos primaria mujeres	Total alumnos primaria hombres	Total alumnos secundaria mujeres	Total alumnos secundaria hombres
Escuela 9	219	No hay	219	124	95	No hay	No hay	124	95
Escuela 10	162	No hay	162	74	88	No hay	No hay	74	88
Escuela 11	84	No hay	84	42	80	No hay	No hay	42	80
Escuela 12	93	No hay	93	32	61	No hay	No hay	32	61
Escuela 13	87	No hay	87	42	45	No hay	No hay	42	45
Escuela 14	69	No hay	69	34	35	No hay	No hay	34	35
Escuela 15	88	No hay	88	No hay	88	No hay	No hay	No hay	88
Escuela 16	82	No hay	82	82	No hay	No hay	No hay	82	No hay
Escuela 18	101	No hay	101	40	61	No hay	No hay	40	61
Escuela 17	125	No hay	125	62	63	No hay	No hay	62	63
Escuela 19	138	No hay	138	60	78	No hay	No hay	60	78
Total	1248	No hay	1248	592	694	No hay	No hay	592	694

*Nota: elaboración propia.*

Tabla G6

*Distribución de estudiantes encuestados por escuela, nivel educativo y sexo en Lima*

Escuela	Total alumno	Total alumnos primaria	Total alumnos secundaria	Total alumnos mujeres	Total alumnos hombres	Total alumnos primaria mujeres	Total alumnos primaria hombres	Total alumnos secundaria mujeres	Total alumnos secundaria hombres
Escuela 20	155	69	86	57	98	28	41	29	57
Escuela 21	540	264	276	268	272	137	127	131	145
Escuela 22	1066	491	575	525	541	219	272	306	269
Escuela 23	116	No hay	116	116	No hay	No hay	No hay	116	No hay
Escuela 24	268	60	208	129	319	32	28	97	111
Escuela 25	87	87	No hay	42	45	42	45	No hay	No hay
Escuela 26	232	232	No hay	112	120	112	120	No hay	No hay
Escuela 27	149	67	82	67	82	28	39	39	43
Escuela 28	146	146	No hay	81	65	81	65	No hay	No hay
Escuela 29	399	165	234	189	210	84	81	105	129
Escuela 30	394	166	162	197	164	116	83	81	81
Escuela 31	53	53	No hay	25	28	25	28	No hay	No hay
Total	3605	1800	1739	1808	1944	904	929	904	835

*Nota: elaboración propia.*

Tabla G7

*Distribución de estudiantes encuestados por escuela, nivel educativo y sexo en Piura*

Escuela	Total alumnos	Total alumnos primaria	Total alumnos secundaria	Total alumnos mujeres	Total alumnos hombres	Total alumnos primaria mujeres	Total alumnos primaria hombres	Total alumnos secundaria mujeres	Total alumnos secundaria hombres
Escuela 32	534	213	321	240	294	99	114	141	180
Escuela 33	528	160	368	229	299	64	96	165	203
Escuela 34	474	254	220	254	220	132	122	122	98
Escuela 35	86	44	42	41	45	24	20	17	25
Escuela 36	563	265	298	260	303	131	134	129	169
Escuela 37	436	186	250	206	230	94	92	112	138
Total	2621	1122	1499	1230	1391	544	578	686	813

*Nota: elaboración propia.*



## APÉNDICE H

### Tabla de Especificaciones

Tabla H1

*Tabla de especificaciones de la variable convivencia 1*

Variables	Dimensiones	Indicadores	Número ítem	Ítems
Convivencia	Diálogo igualitario	Escucha con respeto	1	Presto atención a la persona que me habla.
			2	Me esfuerzo por comprender lo que me dicen.
			3	Espero mi turno para hablar.
		6	En las conversaciones solo los más inteligentes participan.	
		14	Cuando converso quiero que todos opinen igual que yo.	
		7	Cuando converso dejo que todos hablen.	
		9	En las conversaciones impongo mi opinión.	
		11	Los miembros de la comunidad participan en mi escuela.	
		13	Siempre expreso mis sentimientos	
		33	Me es difícil conversar con alguien que no conozco.	
		10	Conozco las tradiciones y costumbres de mi comunidad.	
		17	Considero que las tradiciones y costumbres de mi comunidad son importantes.	
		15	En el último mes he visto maltrato en el colegio.	
		31	En el colegio me siento seguro.	
		34	En el último mes me han maltratado en el colegio.	
Transformación	Interacciones con la comunidad	Bullying / violencia	18	Los miembros de la comunidad participan en mi escuela
			19	Mis profesores gritan en clase.
		Interacciones docente-estudiante	21	Los profesores tratan a los estudiantes con respeto.
			22	Los alumnos muestran respeto hacia los profesores.

*Nota: elaboración propia.*

Tabla H2

Tabla de especificaciones de la variable convivencia 2

Variables	Dimensiones	Indicadores	Número ítem	Ítems		
Convivencia	Transformación	Interacciones estudiante-estudiante	23	Trato con respeto a mis compañeros		
			25	Converso con todos los compañeros de mi aula.		
			26	En mi colegio se puede hacer amistad con todos.		
					27	Ayudo a mis compañeros a ser mejores.
		Ganas de cambio		29	Tengo ganas de ser mejor.	
				30	Pienso que me irá bien en la vida.	
				35	Ayudo a solucionar los problemas que pasan en el aula.	
				37	Motivo a mis compañeros para llevarnos mejor.	
		Liderazgo dialógico		38	Mi opinión es tomada en cuenta cuando decidimos cosas en el aula.	
				39	Todos juntos decidimos las normas de convivencia del aula.	
				41	Todos revisamos el cumplimiento de las normas de convivencia.	
				42	Comparto mis materiales con otros.	
		Ayuda al otro		45	Cuando termino una actividad en clase, ayudo a mis compañeros.	
				47	Cuando mis compañeros no comprenden algo, trato de explicárselo.	
		Voluntariado		46	Los familiares de mis compañeros participan para mejorar la escuela.	
				43	Nuestros familiares participan en las clases.	
				48	Cuando trabajamos en equipo todos aportamos.	
Valoración de las diferencias		50	Valoro a mis compañeros sin importar las diferencias.			
		51	Acepto las críticas de mis compañeros.			
	Respeto	49	Cuando hago algo malo pido disculpas a los demás.			

Nota: elaboración propia.

Tabla H3

*Tabla de especificaciones de la variable disposición al aprendizaje*

Variables	Dimensiones	Indicadores	Número ítem	Ítems
Disposición al aprendizaje	Disposición al aprendizaje	Capacidad de Argumentación	4	Para convencer a alguien digo mis motivos.
			8	Puedo explicar con facilidad mis opiniones e ideas.
		Trabajo en equipo	5	Es importante que mis compañeros participen en trabajos grupales.
			44	Me gusta trabajar en equipo en las clases.
		Altas expectativas	12	Mis profesores creen que puedo lograr lo que me propongo.
			16	Mis profesores confían en que puedo mejorar
		Mejora de vocabulario	20	Cuando me va mal en un curso, me esfuerzo por mejorar.
			24	Considero que tengo un buen vocabulario.
		Gusto por la lectura	28	Leer me parece divertido.
			32	Me gustan las tertulias literarias.
		Extrapolación	40	Cuando leo voy imaginando las historias.
			36	Relaciono lo que leo con mi vida.
		Interés por la escuela	52	Me gusta venir al colegio.
53	Me aburro en la escuela.			

*Nota: elaboración propia.*