



Revista de Ciencias Sociales (Ve)
ISSN: 1315-9518
rcs_luz@yahoo.com
Universidad del Zulia
Venezuela

Sostenibilidad de la convivencia escolar mediante procesos educativos artivistas aplicados en Perú

Holguin-Alvarez, Jhon; Nieves-Nima, Monica; Ledesma-Pérez, Fernando; Aquila, Montañez-Huancaya
Sostenibilidad de la convivencia escolar mediante procesos educativos artivistas aplicados en Perú
Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. 26, 2020
Universidad del Zulia, Venezuela
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146009>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 3.0 Internacional.

Sostenibilidad de la convivencia escolar mediante procesos educacionales activistas aplicados en Perú

Sustainability of school coexistence through activist educational processes applied in Peru

Jhon Holguin-Alvarez
Universidad César Vallejo, Perú
jhonholguinalvarez@gmail.com

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146009>

Monica Nieves-Nima
Universidad César Vallejo, Perú
monicanievesn@gmail.com

Fernando Ledesma-Pérez
Universidad César Vallejo, Perú
fledesma25@gmail.com

Montañez-Huancaya Aquila
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán,
Perú
priscilamh1@hotmail.com

Recepción: 26 Febrero 2020

Aprobación: 15 Mayo 2020

RESUMEN:

El activismo en educación es una propuesta que busca cambiar la sociedad, desde la formación de dimensiones humanas, mediante la participación escolar ante las coyunturas del entorno. A su vez, la convivencia escolar es hasta ahora la preocupación más central de los sistemas educativos actuales, debido a los esquemas sociales que se transmiten al entorno escolar. Por lo descrito, el objetivo de investigación fue determinar los efectos longitudinales de la ejecución de un programa de educación activista en la convivencia escolar de educación primaria. El enfoque fue cuantitativo, nivel explicativo. La muestra fue de 165 estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de contextos vulnerables en la ciudad de Lima (Perú), utilizando escalas de medición para interpretación de los datos. Los resultados reportaron que las actividades activistas incrementaron la convivencia escolar, manifestándose desde los cuatro o cinco meses de desarrollo del programa de experimentación, demostrándose en las dimensiones democrática y directa (proximal). Se concluye que, esta experiencia fortalece las competencias humanas para conocer, analizar y actuar de forma activista en la realidad que rodea el entorno estudiantil, considerando desde el conocimiento del otro como parte del grupo social, la autoevaluación, regulación emocional y cooperación como medios de expresión activista.

PALABRAS CLAVE: Convivencia escolar, convivencia democrática, cooperación, contextos vulnerables, educación activista.

ABSTRACT:

Activism in education is a proposal that seeks to change society, from the formation of human dimensions, through school participation in the face of the conjunctures of the environment. In turn, school coexistence is until now the most central concern of current educational systems, due to the social schemes that are transmitted to the school environment. Therefore, the research objective was to determine the longitudinal effects of the execution of an activist education program in the school coexistence of primary education. The approach was quantitative, explanatory level. The sample consisted of 165 fifth and sixth grade students from vulnerable contexts in the city of Lima (Peru), using measurement scales to interpret the data. The results reported that activist activities increased school coexistence, manifesting itself from four or five months into the development of the experimentation program, demonstrating itself in the democratic and direct (proximal) dimensions. It is concluded that this experience strengthens human competencies to know, analyze and act in an activist way in the reality that surrounds the student environment, considering from the knowledge of the other as part of the social group, self-evaluation, emotional regulation and cooperation as means of activist expression.

KEYWORDS: School life, democratic coexistence, cooperation, vulnerable contexts, activist education.

INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas sustanciales de la educación se centra en los procesos de interrelación del alumnado en situaciones educativas y no educativas. Específicamente, en la investigación Latinoamericana y Europea se analiza la convivencia escolar desde perspectivas de tipo comportamental, humanística, legal, social y moral. Hasta la actualidad, los hallazgos provenientes de estos análisis consideran que ciertas conductas amalgamadas al estudio de los contextos vulnerables, reportan que la convivencia escolar contrae comportamientos escolares originados en el ambiente social en que niños y niñas desarrollan sus actividades cotidianas, y desde el plano familiar, es claro que adoptan comportamientos que luego se exteriorizan en la escuela o en el aula.

La investigación se interesa por el estudio de la convivencia y su transformación longitudinal, mediante la intervención de pedagogías artivistas que construyan las dimensiones democrática y proximal en contextos vulnerables. Esto se justifica en razón de los problemas que aquejan los contextos en que se desarrollan miles de escolares, siendo uno de los principales la pobreza, así como también, la delincuencia juvenil, la agresividad, el enfrentamiento, los conflictos, los robos a mano armada, entre otros.

Es así que, en las aulas de escolaridad peruana existe cierta relación a dos o tres de estos problemas, de los cuales se puede citar mediante el reporte de Siseve de Perú (plataforma de registros de problemas relacionados a la convivencia escolar), que existen casi 6.000 casos de agresividad de los docentes hacia los alumnos, de estudiantes agresores a otros que son reconocidos como agredidos (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2018).

Aunado a lo anterior, los últimos reportes de esta plataforma especificaron que al año 2019, el 50% de estudiantes agreden a otros por golpes o insultos verbales (MINEDU, 2018; 2019). De igual modo, el 53% de escolares de Lima agrede al estudiante con mayor proximidad, y más del 30% de conflictos está marcado por las diferencias entre género (MINEDU, 2019).

Estos datos pueden reflejar cierta discordancia en el desarrollo de ambientes de convivencia saludables para el aprendizaje, más bien, considerando que su estabilidad estimula la aparición de índices de rendimiento más altos, debido a que podrían sentir más confianza con sus pares, autorregularse emocionalmente y reflexionar ante su progresión en competencias para la vida. Más bien, por todo lo contrario, los conflictos, agresiones y enfrentamientos van en contra de los pilares fundamentales de Delors, prodigado en el Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú: “Aprender a vivir, aprender a convivir”. Puesto que los estudiantes generan diversos tipos de agresión en sus interrelaciones, convirtiendo a los agredidos en proclives agresores, si es que se adaptan al tipo de convivencia generada en las escuelas de contextos vulnerables, siendo esta la mayor preocupación del sistema educativo peruano.

Por otro lado, una de las áreas de desarrollo humano en el Currículo Nacional que se desvinculan de las características de estos contextos, es el del arte. Puesto que poca importancia ha demostrado el Ministerio de Educación del Perú en cuanto a su desarrollo, sin tomar en cuenta que la formación en base de sus preceptos humanistas, provocaría formas de expresión escolar de autoconocimiento y conocimiento de su entorno, de sus problemas sociales o sus coyunturas emergentes.

En este sentido, el artivismo europeo se comienza a trasladar al latinoamericano como una forma de concientización social, la cual permite incrementar el pensamiento crítico, regulando las acciones humanas para el crecimiento social. El artivismo es la expresión activista y artística que concentra los significados de las coyunturas sociales para implementar la reconstrucción de la misma sociedad (Aladro-Vico, Jivkova-Semova y Baley, 2018; Mesías-Lerma, 2018; Jivkova, Aladro y Sosa, 2019; Tello, 2019). Mediante esta experiencia se busca la perfección del hombre y sus características democráticas y valorativas.

1. EL ARTIVISMO EDUCACIONAL

El artivismo educacional, surge como una respuesta hacia el consumismo y algunas formas de virtualización humana que desproveen de vida al sentido humano (Han, 2016; 2017). Desde la perspectiva peruana se intenta introducir los contenidos folclóricos y rasgos interculturales, que indican otras propuestas desde el ámbito europeo como modalidades educativas interculturales (Pedrero-García, Moreno-Fernández y Moreno-Crespo, 2017) y de revaloración familiar (Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado, 2017). Esta disciplina aplicada a la Educación es una modalidad de pedagogía formativa humanística, socio crítica y reflexiva, que implica el uso de las habilidades comunicativas, interactivas, cooperativas y de proximidad (Elliott, Silverman y Bowman, 2016; Aladro-Vico, et al., 2018; Mesías-Lerma, 2018; Macaya y Valero, 2019).

El artivismo le provee a la Educación activista fundamentos orientados hacia el aprendizaje social y el socio cultural, puesto que rescata los significados del entorno mediante la participación escolar (Aladro-Vico, et al., 2019; Tello, 2019), por cuanto, desarrolla virtudes (Bradshaw, 2016; Bernárdez, Padilla y Sosa, 2019; Tello, 2019), creatividad (Bernárdez, et al., 2019; Tello, 2019), y el carácter cooperativista en el trabajo escolar como en el quehacer en sociedad. Por lo cual, esta propuesta resulta ser un medio de transformación de la convivencia escolar, sus componentes más importantes como también, generar conciencia en el comportamiento estudiantil y su reflexión.

2. LA CONVIVENCIA ESCOLAR

La convivencia escolar, se conceptualiza como el conjunto de interrelaciones de individuos reconocidos entre sí como componentes de un entorno próximo. Por lo cual existe el uso de capacidades y actitudes humanas saludables. Esta coexistencia puede entenderse desde la perspectiva social, humanista y valorativa. En cuanto a la perspectiva social, se considera como el accionar de las competencias de formación ciudadana para el establecimiento de normativas que regulan la actuación de los integrantes del espacio y tiempo de desarrollo humano (Ortega, Del Rey y Sánchez, 2012; Mayordomo y Onrubia, 2015; Chikh y Hank, 2016), por lo cual, esta perspectiva recae en una convivencia democrática, particularizando las acciones escolares en capacidades para la democratización del entorno. Otra perspectiva, la humanista, integra el concepto de proximidad, con la cual se considera a la convivencia escolar como directa (Ortega, et al., 2012).

La convivencia escolar directa es aquella que se basa en el autoconocimiento, autorregulación y reflexión de las actitudes humanas para colocar en práctica las habilidades que generen condiciones para el aprendizaje en la escuela (Nail, 2013; Nail, Muñoz y Gajardo, 2013; Mayordomo y Onrubia, 2015). En esta representación, también se consideran componentes emocionales y afectivos (Ortega, et al., 2012; Nail, et al., 2013). Cabe señalar que, en la perspectiva valorativa, esta convivencia es considerada como el conjunto de acciones que permiten al sujeto reflexionar sobre su aprecio por la vida, la visión que posee para lograr metas compartidas (Mayordomo y Onrubia, 2015; Chikh y Hank, 2016; Colcord, Mathur y Zucker, 2016; Gass, et al., 2016), y la búsqueda constante de objetivos en común.

Algunos reportes de investigación han declarado que las conductas que generan la convivencia escolar, son aquellas que son influenciadas por actividades formativas cooperativas, con búsqueda de la reflexión constante (Colcord, et al., 2016; Gass, et al., 2016), como también se ha considerado fortalecer competencias como elemento formativo en el aula (Zembylas, 2011; Perales, Arias y Bazdresch, 2014; Forgiony-Santos, 2019; Cejas, et al. 2019). Inclusive, en contextos extraescolares, existen necesidades afectivas representadas por los padres, de los hijos, aunque la cultura no sea la adecuada debido a la carga agresiva parental (Aubel, 2012; Guzmán, Miller-Graff y Scheid, 2020).

Algunas investigaciones aducen que en estas condiciones sociales, es necesario implicar el manejo emocional desde el uso de herramientas de interrelación (Cerdeira, et al., 2018; Nail, et al., 2018; Forgiony-

Santos, 2019; Palomino y Almenara, 2019), acuñadas en el sentido teórico del aprendizaje social y socio cultural (Vygotski, 1978; Bandura y Walters, 1979). Por tal razón, es de alta importancia la influencia de estrategias basadas en la tolerancia, asertividad e interculturalidad (Bar-Tal, 2004; Zembylas, 2011).

Si se analiza más de cerca, diversos estudios han determinado que implicar oportunidades de aprendizaje por estrategias de acompañamiento y monitoreo constante, permite el logro de mejores actitudes democráticas (Colcord, et al., 2016; Grau, García-Raga y López-Martín, 2016; Tirado y Conde, 2016; Erbil y Kocaba#, 2017; Grau y García-Raga, 2017; Gouveia, Leal y Cardoso, 2019; Morales y López, 2019), sobre todo cuando aportan en la reflexión de alumnos agresores.

Otras evidencias sobre estrategias para la convivencia escolar, explican el aporte de significados emocionales desde la conformación de grupos participativos de estudiantes disruptivos y agresivos (Colcord, et al., 2016; Tirado y Conde, 2016; Redford, Desrochers y Mulvaney, 2017; Gouveia, et al., 2018; Pretsch y Ehrhardt-Madapathi, 2018), y en infantes que se enfrentan a los integrantes de la comunidad educativa (Colcord, et al., 2016; Gass, et al., 2016; Gouveia, et al., 2018; Nail, et al., 2018). No obstante, todos los hallazgos han centrado su atención en el desarrollo de metodologías transeccionales de investigación, recurriendo a la implementación de estrategias libres, sin ajustarse a protocolos rígidos de enseñanza, por lo que aún hace falta la indagación en condiciones didácticas de aplicación longitudinal.

Ante todo lo descrito, se propuso determinar los efectos longitudinales de la ejecución de un programa de Educación Artivista en la convivencia democrática escolar y la convivencia directa (proximal), que generan los escolares de primaria de instituciones educativas situadas en contextos vulnerables de la ciudad de Lima en Perú.

3. METODOLOGÍA

La investigación es de enfoque cuantitativo, puesto que se busca estudiar las variables desde cuantificaciones, utilizando medidas numéricas para el análisis de resultados. En este caso, se mide la convivencia escolar mediante esta perspectiva en el recojo de datos. El diseño es de tipo cuasiexperimental, con el fin de buscar cambios en la variable mediante la comparación de dos grupos: a) experimental; y b) control. En ambos se realizaron evaluaciones pre *test* y post *test* sobre la convivencia escolar para realizar comparaciones estadísticas. A su vez, se hicieron mediciones repetitivas durante un año lectivo escolar. Cada una correspondió a ocho meses de duración del año lectivo en las escuelas del Perú. Lo cual permitió examinar el progreso de la sostenibilidad de la convivencia.

La muestra se conformó por 265 estudiantes de quinto y sexto grado de primaria, de contextos vulnerables de los distritos de la ciudad de Lima (Comas, Puente Piedra, Carabayllo), en Perú. Respecto a la distribución por género, el 49% del total fue del género masculino y 51% del femenino. El promedio de edad fue de 11 años, 4 meses (*D.E.* = 0,1 meses). Se aplicó el muestreo no probabilístico debido a que los estudiantes se encontraron organizados en secciones (*A, B, C, D,...*), según el sistema educativo peruano propuesto por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). A su vez, se tuvo acceso a la mayoría de aulas de cuatro instituciones educativas ubicadas en zonas consideradas vulnerables, debido a factores de pobreza, al igual como a problemas sociales: Agresividad parental, delincuencia juvenil, pandilleraje, robos, entre otros).

Los grupos metodológicos se conformaron por: a) experimental ($n_{(A)} = 135$ estudiantes); b) control ($n_{(B)} = 130$). Los criterios de selección fueron que los participantes presentasen conductas agresivas, conflictividad o enfrentamiento con el profesorado de sus instituciones. Esto fue considerado hasta un mes antes de la realización de la investigación. El criterio de selección se corroboró con el departamento de psicología de cada escuela. Todos los padres de los participantes firmaron el consentimiento informado, como medida ética para la inclusión de los niños y las niñas en los grupos de experimentación. Cabe señalar que, los estudiantes del grupo control recibieron clases regulares con tutorías cotidianas en sus respectivas escuelas.

3.1. Instrumentos y procedimiento

Entre los instrumentos utilizados, se empleó la “Escala de convivencia democrática” de Alcántara y Holguin (2019), el cual es de tipo Likert, con 25 proposiciones de respuesta cerrada (alternativas). La escala de respuesta fue de tres opciones: 3 = Muy de acuerdo, 2 = de acuerdo; 1 = en desacuerdo. Este instrumento tiene por objetivo evaluar la convivencia democrática y sus dimensiones: a) colaboración y tolerancia, b) aspectos normativos para la convivencia, y c) resolución de conflictos. Su modalidad de aplicación es de tipo colectiva, con un tiempo de resolución de 15 minutos. En Alcántara y Holguin (2019), se demuestra un índice de confiabilidad de .889.

Para medir la avenencia directa (proximal), como parte de la convivencia democrática, se recurrió al cuestionario: Evaluación de la Convivencia Escolar Directa (Ortega, et al., 2012). La misma está constituida por 39 preguntas con respuestas de tipo politómicas: 1 = nunca; 2 = casi nunca; 3 = ni nunca ni siempre; 4 = casi siempre; 5 = siempre. Como medio para recoger datos sobre la convivencia directa se evaluaron las dimensiones: a) gestión de red interpersonal, b) ajuste a la disciplina democrática, y c) ajuste social entre iguales. En este caso, se optó por considerar los datos de las preguntas relativas a estas dimensiones. Sin embargo, para el análisis del constructo convivencia directa o proximal, se compilaron todos los datos obtenidos. Se realizó una prueba piloto con 60 sujetos de la población, quienes no pertenecían a la muestra del estudio. Para su ejecución se aplicó el instrumento en todos los sectores vulnerables en que se encontraban las instituciones educativas. El análisis de datos reportó .991 de fiabilidad.

Aunque se utilizaron instrumentos diferenciados, ambos fueron útiles para la complementación en la medición de los datos de la convivencia escolar. Se buscó valorar elementos palpables de dicha variable. Con los recursos se midieron las dimensiones de gestión democrática de la avenencia y la convivencia directa en la interacción del alumnado, por lo cual se buscó la correlación para el análisis de pertenencia entre los dos sub-constructos.

En la Tabla 1, se aprecia nivel aceptable de correlación entre ambas dimensiones con intensidad de relación positiva. Este resultado se ha presentado en todas las correlaciones. Existiendo alto nivel de índice entre la dimensión ajuste social entre iguales y la convivencia democrática; la gestión de red interpersonal, como también, entre la resolución de conflictos y la convivencia directa. Las correlaciones mayores a ,700 permitieron aducir la existencia de correspondencias fiables entre los componentes analizados.

TABLA 1
Correlaciones entre puntuaciones específicas y globales

Componentes (r)	Convivencia directa	Gestión de red interpersonal	Ajuste a la disciplina democrática	Ajuste social entre iguales
Convivencia democrática	,891*	,891*	,795**	,901*
Colaboración y democracia	,887*	,985**	,876*	,874*
Aspectos normativos para la convivencia	,715**	,885*	,976*	,899*
Resolución de conflictos	,985**	,771**	,901*	,873**

Elaboración propia, 2020

El programa experimental estuvo conformado por un proyecto de intervención activista social, siguiendo mecanismos de experimentación social, dirigida por una universidad privada de Lima. Las fases o mecanismos de acción fueron: a) Constitución de análisis social, b) Crítica cognitiva aúlica, c) Determinación técnica, y d) Crítica social actuante. En la primera, se determinó el análisis social de las problemáticas coyunturales de los contextos vulnerables del entorno escolar, mediante visitas a asociaciones de vivienda, asentamientos humanos y programas de “Vaso de Leche”. En segundo lugar (crítica cognitiva aúlica), se desarrollaron sesiones de aprendizaje con críticas constructivas mediante debates, foros y mesas de discusión entre los grupos escolares.

En tercer lugar, se desarrolló la organización y determinación de las temáticas a abordar, las situaciones de exposición de las actividades artivistas mediante las visitas a los lugares a intervenir. Finalmente, en la fase de Crítica social actuante, se recurrió al cuestionamiento de los pobladores mediante encuestas libres. Estas desarrollaban un cuerpo estructurado de preguntas aplicadas de forma oral, lo cual era el mecanismo coadyuvante de la crítica que se buscaba desarrollar en los niños y las niñas en sus visitas a las zonas vulnerables. Entre las temáticas desarrolladas en estas actividades se hicieron: a) Femicidio en Perú, b) Lucha LGTBI, c) Racismo, d) Delincuencia juvenil, e) Agresión familiar, entre otros.

El proyecto duró ocho meses, en los cuales se aplicaron los instrumentos para valorar la evolución de la convivencia escolar, y las medidas longitudinales y transeccionales (*pretest* y *posttest*). Para finalizar, los datos obtenidos fueron analizados en el programa estadístico SPSS 21, discriminándose en primer lugar la distribución de normalidad de datos y los índices de significancia mediante pruebas paramétricas o no paramétricas en cada caso.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Análisis de la sostenibilidad de la convivencia escolar (democracia)

La aplicación del proyecto de educación artivista ha provocado efectos en el desarrollo de la convivencia democrática. En la Figura I, se aprecia que el desarrollo fue estable en los tres primeros meses del estudio, con diferencias de baja calificación en las puntuaciones del grupo experimental y control. La diferencia o efectos longitudinales se observan a partir del cuarto mes, en el cual esta discrepancia fue significativa ($t(159) = -2.135$; $p < .005$). A partir del quinto mes hasta el octavo, se mantuvieron las divergencias entre las puntuaciones de los sujetos de ambos grupos. Cabe señalar que, estas fueron significativas.

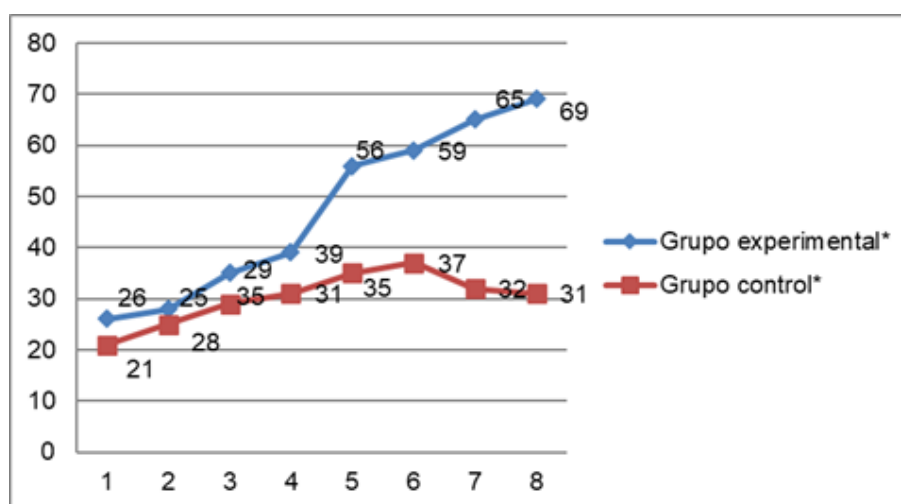


FIGURA I:
Medición progresiva de la convivencia democrática durante la ejecución del proyecto de experimentación artivista
Elaboración propia, 2020.

Las diferencias también se encontraron en los aspectos dimensionales colaboración y tolerancia en el quinto mes ($t(148) = -1.201$; $p < .005$) y en el sexto ($t(158) = -1.350$; $p < .005$), siendo los promedios importantes para el grupo experimental a diferencia del grupo control. En este último no se encontraron diferencias significativas. En los últimos meses las diferencias se incrementaron notablemente.

Respecto a la dimensión aspectos normativos de convivencia, se obtuvo que las diferencias fueron menores a las encontradas a la anterior dimensión, aunque con significancias determinantes a partir del quinto mes ($t(131) = -1.551; p < .005$). Las puntuaciones se incrementaron hasta el octavo mes. En relación al componente dimensional resolución de conflictos, se rescató que las diferencias fueron más resaltantes desde el sexto mes de desarrollo del proyecto de experimentación activista con puntajes favorables en el grupo experimental ($t(161) = -2.031; p < .005$), en el octavo mes esta diferencia fue superior para el mismo grupo comparado ($t(164) = -2.211; p < .005$).

Estos resultados se debieron a los efectos de las actividades activistas sustentadas en los enfoques teóricos que determinaron las fases del proyecto de experimentación. Desde el análisis social, los estudiantes participantes del grupo experimental adquirieron algún estilo de concientización social, por el cual desarrollaron aspectos formativos humanísticos que les impactaron, debido a la cruda realidad de los contextos visitados. Sin embargo, mucho de esto acompaña a las prácticas cooperativas que parten desde la evaluación y autoevaluación.

Similares resultados se han encontrado en evidencias que asumen como medios de aprendizaje la examinación de las culturas (Aubel, 2012; Elliott, et al., 2016; Pedrero-García, et al., 2017), como también se produjo en el resultado que implica el análisis familiar (Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado, 2017). Por consecuencia, el descubrimiento de las influencias sociales sobre la cultura y la estructura familiar fue crucial para los estudiantes, puesto que estos aspectos aclararon su perspectiva de vida. En muchas de las familias vulnerables el aspecto democrático se encuentra disperso, por lo general, por actitudes autoritarias de los padres; y ello es reflejo de los contextos de pobreza social y económica en el Perú.

Las diferencias obtenidas en los aspectos normativos sugieren que los estudiantes adquirieron distintas formas de interacción, entre ellos erigieron nuevas maneras de comportarse. Los aspectos de crítica cognitiva demostraron que los alumnos crean nuevas prácticas para normar sus propias actividades, eso se ha confirmado en el desarrollo de las evaluaciones mensuales, en la estabilidad y progreso evidenciado conforme se desarrollaba la experiencia, cuestión reflejada en sus índices de sostenibilidad (Figura I).

Asimismo, existen similitudes a lo encontrado por los estudios que incluyeron estrategias formativas para el logro de conductas positivas en la convivencia escolar (Zembylas, 2011; Perales, et al., 2014; Gass, et al., 2016; Cerda, et al., 2018; Forgiony-Santos, 2019). Esto asegura que los estudiantes del grupo experimental desarrollaron herramientas para interrelaciones sanas como se ha producido en otros hallazgos (Cerda, et al., 2018; Forgiony-Santos, 2019; Palomino y Almenara, 2019). En este caso, las actitudes estudiantiles se desarrollaron en contextos de vulnerabilidad antes del programa, muchos de ellos no sabían cómo aplicarlas o con qué habilidades lograr ser más justos, lo cual es importante para los contextos en que se necesita “humanizar” a las personas, que por lo general, solo reflejan aspectos actitudinales que pueden llevarlos al declive social.

Respecto a la dimensión resolución de conflictos, esta ha sido contundente en su incremento en comparación a las demás dimensiones. En razón de los mecanismos de acción que seguro fueron los de aplicación activista. Es decir, este incremento se debió gracias a la ejecución de fases como la Crítica social actuante del activismo educacional, lo cual impregnó en los estudiantes muchas competencias para ejercer dominio sobre las herramientas del proyecto, pero con mayor importancia en el desenvolvimiento para realizar sus actividades con seguridad. Esta dimensión ha resultado de mayor importancia para los participantes del grupo experimental, puesto que debían lograr manejar alternativas de solución en los momentos en que aplicaban sus estrategias en público.

Otras evidencias resaltan que para los actos democráticos, se necesitan ideas fluidas, pensamientos divergentes, flexibles, con el fin de establecer decisiones adecuadas en momentos críticos (Bar-Tal, 2004; Nail, 2013; Nail, et al., 2013; Chikh y Hank, 2016; Colcord, et al., 2016; Gass, et al., 2016; Nail, et al., 2018). Muchos de ellos necesitaron ser muy flexibles, tolerantes a las opiniones de los demás, como también especificar mejor sus objetivos respecto a los grupos en que participaron.

4.2. Análisis de la sostenibilidad de la convivencia escolar (proximidad)

De acuerdo a los objetivos del estudio, se comprobaron los efectos del proyecto experimental artista en gran parte de la dimensión democrática. Ahora bien, estos efectos también fueron significativos respecto a la dimensión directa o proximal. Esta explica el intercambio comunicativo habitual de los sujetos mediante habilidades de convivencia. En este caso, se incrementaron dichas competencias, aunque fueron más rápidas de desarrollar si se comparan con las del componente democrático.

En la Figura II, se puede observar que los niveles de significatividad en el inicio fueron estables y sin diferencias entre las puntuaciones por cada grupo (. (123) = -1.501; . >.005). Lo cual manifestó cierta homogeneidad en estos puntajes. El cambio se concretó desde el segundo mes (. (143) = -2.113; . <.005), y se incrementó con mayor potencial desde el quinto mes de aplicación de las actividades (. (145) = -2.181; . <.005). En relación al desarrollo de la experiencia, fue notorio el ascenso de las puntuaciones promedio desde el sexto mes (. (159) = -3.356; . <.005), superándose con mayor énfasis en el octavo (. (164) = -3.475; . <.005). El grupo control presentó puntuaciones estables, con ciertas bajas e incrementos que impidieron notar alguna mejora significativa en estas temporadas.

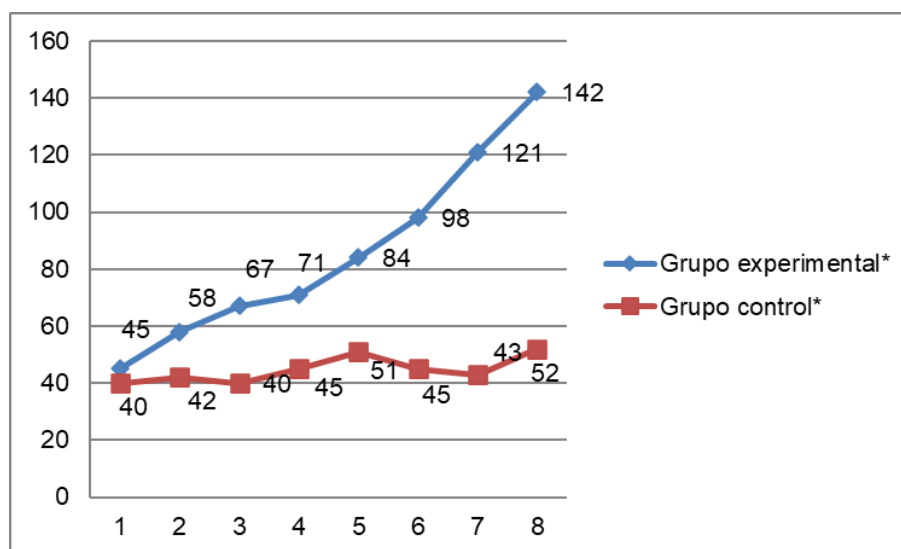


FIGURA II:
Medición progresiva de la convivencia directa durante
la ejecución del proyecto de experimentación artista
Elaboración propia, 2020.

Nota: *(puntaje máximo = 195, puntaje mínimo = 39).

En la dimensión Gestión de red interpersonal, se obtuvo incremento significativo a partir del tercer mes (. (143) = -1.566; . <.005), lo cual fue más notorio desde el quinto (. (154) = -1.131; . <.005) y sexto (. (161) = -2.115; . <.005). El octavo también presentó índices significativos en la comparación con el grupo control. La dimensión ajuste a la disciplina democrática, demostró mejoras desde el tercer mes de aplicación de la experimentación con medidas favorables al grupo experimental ($Mdn = 24.55$; $p <.005$), esto se incrementó en el cuarto ($Mdn = 31.50$; $p <.005$), y sexto mes ($Mdn = 33.45$; . <.005). Presentando índices más significativos en el octavo. La dimensión ajuste social entre iguales se incrementó desde el cuarto mes de desarrollo del proyecto ($Mdn = 25.00$; . <.005), presentando un aumento considerable en el sexto ($Mdn = 35.05$; . <.005), demostrándose mayor superioridad en el octavo ($Mdn = 39.55$; . <.005).

Los efectos de la experimentación artista han demostrado evidencias en la dimensión gestión de la red interpersonal, debido a la participación activa que aplicaron los estudiantes ante distintos aspectos

situacionales de los contextos visitados. Aunque la agresividad familiar no fue visible entre las personas de las comunidades más pobres (asentamientos humanos), estos fueron captados por los estudiantes al mantener relaciones amicales con ellos, por lo que desarrollaron habilidades de socialización.

En este caso la gestión de red interpersonal se encontró favorecida por estos escenarios, en los cuales los participantes del grupo experimental indagaban en los problemas de sus amigos ocasionales, en las visitas desarrolladas en los contextos estudiados, tales evidencias también se reflejan en otros estudios en que consideran a otras variables como la emocionalidad, las condiciones constructivas del pensamiento y las interrelaciones sanas (Nail, et al., 2018; Palomino y Almenara, 2019). Como ya se había anotado antes, estos hallazgos se basan en la teoría del aprendizaje social (Bandura y Walters, 1979) y la adquisición sociocultural del lenguaje (Vygotski, 1978). Muchas de las conductas adoptadas en este tipo de interacciones se lograron gracias al dominio de los individuos en la organización y ejecución de actividades artísticas con contenidos populares (folklóricos y culturales).

En relación a lo obtenido en el ajuste a la disciplina democrática, los resultados corroboraron que los estudiantes desarrollaron nuevas concepciones de convivencia, la cual se basa en aspectos decisivos y en condiciones de proximidad. Fue notable conocer que los estudiantes asimilaban significados, costumbres y fuentes culturales, que les permitieron acceder a la interacción con otros si lo hacían siguiendo normativas de convivencia para esquematizar mentalmente su concepto. La práctica artística fue responsable de estos sucesos.

Lo anterior se ha evidenciado en otras investigaciones que describen al apego académico o actitudinal entre estudiantes o jóvenes que participan de actividades artísticas (Bradshaw, 2016; Mesías-Lerma, 2018; Macaya y Valero, 2019; Tello, 2019). Los estudios sobre artivismo sugieren de forma implícita que estas actividades exigen la comprensión entre estudiantes (Grau, et al., 2016; Tirado y Conde, 2016; Grau y García-Raga, 2017; Morales y López, 2018), y los medios que utilizan para comunicarse.

Respecto a la dimensión ajuste entre iguales, esta se fortaleció prontamente al igual que en los resultados del ajuste en la disciplina democrática. Lo cual se demostró en razón de las aptitudes adquiridas por los sujetos del grupo experimental para lograr conectarse comunicativamente con otros sujetos, así como evaluar sus condiciones humanas y valorativas. Por lo que, el proyecto de experimentación artística fortaleció mediante su fase organizativa, las conductas que se encontraban fracturadas en los grupos que constituían el aula. Este tipo de experiencias remiten la adopción de actitudes para convivir, basadas en valores como el respeto, la visualización de proximidad, y la compasión (Redford, et al., 2017; Pretsch y Ehrhardt-Madapathi, 2018; Bernárdez, et al., 2019).

Estas evidencias también surgieron durante la aplicación de este programa, debido a las necesidades que presentaron los estudiantes para relacionarse entre sí. Es necesario notar que, estas actividades incluyen la acción actitudinal y valorativa para percibir el entorno, cuestionarlo y saber reflexionar de forma cooperativa. El artivismo, por su alto valor cooperativo, necesita del reflejo del “ser actitudinal”. Algunas evidencias transfieren estas condiciones como medios para lograr expresar el sentido y la significación de las coyunturas sociales por las cuales el ser humano aprende a reflexionar (Elliott, et al., 2016; Aladro-Vico, et al., 2018; Mesías-Lerma, 2018; Tello, 2019).

De acuerdo a estos resultados, se puede aseverar que las condiciones que el artivismo desarrolló en el grupo experimental pudieron reflejarse en el grupo control con ciertas viabilidades, principalmente, si se tuviese en cuenta que todos pertenecían a contextos vulnerables y poseían distintas competencias humanísticas, aún con necesidades las intrínsecas por satisfacer desde la actividad escolar.

CONCLUSIONES

Se puede concluir que la experimentación del proyecto activista ha desarrollado la convivencia escolar en estudiantes que conviven en contextos de vulnerabilidad social y económica, los cuales despertaron distintas capacidades, actitudes y valores, mediante la cooperación al conocer la realidad de su entorno.

Respecto a la convivencia democrática, es necesario concluir que los alumnos participantes del grupo experimental desarrollaron competencias para colaborar y tolerar distintas conductas de otros sujetos que eran usualmente distintos a ellos, agresivos, con antivalores, conductas disruptivas, entre otros. Comprendieron que mediante la colaboración lograrían adoptar habilidades para asumir que las personas son iguales en la medida en que las conozcan y aprendan de ellas otras conductas positivas para su desarrollo. Por otro lado, fue notable conocer que el proyecto activista desarrolló los indicadores de seguimiento de normativas y resolución de conflictos. Esto debido a que el programa aportó en su crecimiento personal, en las capacidades de autoconocimiento, autoevaluación y regulación emocional, con el fin de cooperar con los demás en las actividades desarrolladas.

En relación a la convivencia directa (proximal), se concluye que el programa perfeccionó aquellas competencias que eran de bajo nivel como la coordinación, reflexión, decisión, y los valores como el respeto y el conocimiento de la proximidad. El programa de activismo influyó en la gestión de red interpersonal de los alumnos, habilitando sus capacidades para lograr comunicarse de forma saludable, innovar en medios personales de comunicación y conocer el sentido de otredad en los grupos que participaron; de igual modo, ajustaron sus conductas y regularon sus emociones al trabajar con otros sujetos que también demostraban alguna conducta desequilibrada en el aula. La participación entre estudiantes con similar cultura en algunos grupos, como también en aquellos con distintas costumbres, permitió incrementar o adaptar las formas de interrelacionarse a los esquemas de comportamiento que se generaron mediante el desarrollo de la experiencia activista, ya sea en las plazas, mercados u otros sitios que visitaron.

Es concluyente que el programa de activismo es potencialmente humanístico, complementa las capacidades para la convivencia en estados que naturalmente necesitan de la participación social de los estudiantes. A su vez, este tipo de programas permite anclar o engranar las coyunturas sociales a los temas transversales de la escuela, permitiendo el desarrollo de proyectos anexos con responsabilidad social para la sustentabilidad de las condiciones para una vida sana.

Finalmente, el estudio contribuyó en la formación de alumnos con ciertas conductas disruptivas de su proceso vital, en su conocimiento sobre el sentido de la democracia como en la pertenencia a un grupo, conociendo el principal derecho, el de la proximidad saludable. Por otro lado, desde una perspectiva científica se aporta en el conocimiento sobre las conductas que favorecen otras desde la adopción del autoconocimiento y la reflexión en el lugar, es decir *in situ*. Los estudiantes que conocen la realidad que los rodea, crecen formándose para desarrollar su sociedad y comienzan desde la perfección de su escolarización para la vida, apartándose de todo aquello que lo obstaculice, o regenerando constantemente su sentido de existencia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D., y Baley, O. (2018). Artivism: A new educative language for transformative social action. *Comunicar*, 26(57), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>
- Alcántara, L. E., y Holguin, J. A. (2019). Educación sensible: Efectos de una pedagogía formativa para la convivencia democrática en escolares peruanos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38628>
- Aubel, J. (2012). The role and influence of grandmothers on child nutrition: Culturally designated advisors and caregivers. *Maternal & Child Nutrition*, 8(1), 19-35. <https://doi.org/10.1111/j.1740-8709.2011.00333.x>
- Bandura, A., y Walters, R. H. (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Editorial Alianza.

- Bart-Tal, D. (2004). Nature, rationale, and effectiveness of Education for coexistence. *Journal of Social Issues*, 60(2), 253-271. <https://doi.org/10.1111/j.0022-4537.2004.00110.x>
- Bernárdez, A., Padilla, G., y Sosa, R. P. (2019). From action art to activism on Instagram: Relocation and instantaneity for a new geography of protest. *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, 11(1), 23-37. https://doi.org/10.1386/cjcs.11.1.23_1
- Bradshaw, R. D. (2016). Art integration fosters empathy in the middle school classroom. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(4-5), 109-117. <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1170441>
- Cejas, M. F., Rueda, M. J., Cayo, L. E., y Villa, L. C. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(1), 94-101.
- Cerda, G. A., Salazar, Y. S., Guzmán, C. E., y Narváez, G. (2018). Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico, desde la percepción de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 247-300. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.194>
- Chikh, A., y Hank, S. (2016). Towards a cooperative learning approach using intelligence based learners grouping. *Computer Applications in Engineering Education*, 24(4), 639-650. <https://doi.org/10.1002/cae.21739>
- Colcord, C. R., Mathur, S. R. y Zucker, S. H. (2016). Improving disciplinary practices in an urban school: Solving the problem of practice. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 144-155. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i10.1811>
- Elliott, D., Silverman, M., y Bowman, W. (Eds.) (2016). *Artistic citizenship: Artistry, social responsibility, and ethical praxis*. Oxford University Press.
- Erbil, D. G., y Kocaba#, A. (2018). Cooperative learning as a democratic learning method. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(1), 81-93. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1385548>
- Forgiony-Santos, J. O. (2019). Análisis conceptual de las prácticas inclusivas en el aula, diversidad y convivencia escolar. *Revista de Investigación, Administración e Ingenierías*, 7(S1), 36-40. <https://doi.org/10.15649/2346030X.504>
- Gass, M., Gough, S., Armas, A., y Dolcino, C. (2016). Play for peace as a violence prevention model: Achieving voluntad y Convivencia. *Journal of Experiential Education*, 39(4), 412-426. <https://doi.org/10.1177/1053825916674978>
- Gouveia, P., Leal, I., y Cardoso, J. (2019). Preventing and reducing school violence: development of a Student and Family Office-a pilot study. *Educational Psychology in Practice*, 35(1), 67-81. <https://doi.org/10.1080/02667363.2018.1532875>
- Grau, R., y García-Raga, L. (2017). Learning to live together: A challenge for schools located in contexts of social vulnerability. *Journal of Peace Education*, 14(29), 1-18. <https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1291417>
- Grau, R., García-Raga, L., y López-Martín, R. (2016). Towards school transformation. Evaluation of a coexistence program from the voice of students and teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 137-146. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.177>
- Guzmán, D. B., Miller-Graff, L. E., y Scheid, C. R. (2020). Types of Childhood Exposure to Violence and Association With Caregiver Trauma in Peru. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/0886260520917514>
- Han, B-C. (2016). *The salvation of the beautiful*. Herder Editorial.
- Han, B-C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder Editorial.
- Jivkova, D., Aladro, E., y Sosa, R. P. (Eds.) (2019). *Entender el activismo*. Peter Lang Publishing. <https://doi.org/10.3726/b13498>
- Llorent-Bedmar, V., y Cobano-Delgado, V. (2017). Familia y educación en las constituciones de los países de la Unión Europea. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXII(2), 27-40.
- Macaya, A., y Valero, E. (2019). Proyecto Retrato Social: Lo que la educación formal puede aprender del arte comunitario. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(1), 165-182. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.60086>
- Mayordomo, R. M., y Onrubia, J. (2015). *El aprendizaje cooperativo*. Oberta UOC.

- Mesías-Lema, J-M. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar*, 26(57), 19-28. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>
- Ministerio de Educación del Perú - MINEDU (2018). Número de casos reportados en el Síseve a nivel nacional (www.siseve.pe) del 15/09/2013 al 31/12/2018. <http://www.siseve.pe/web/>
- Ministerio de Educación del Perú - MINEDU (2019). Número de casos reportados en el Síseve a nivel nacional (www.siseve.pe) del 15/09/2013 al 31/12/2019. <http://www.siseve.pe/web/>
- Morales, M., y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5), 1-28. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Nail, Ó. (2013). Convivencia escolar en el aula. En Ó. Nail (Coord.), *Análisis de incidentes críticos de aula. Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia* (pp. 15-36). RIL Editores.
- Nail, Ó., Muñoz, M., y Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: Una estrategia de reflexión colectiva. *Educa#o e Pesquisa*, 39(2), 367-385. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200006>
- Nail, Ó., Valdivia, J., Gajardo, J., Viejo, C., Salas, R., y Romero, G. (2018). Estudio de casos: Tensiones y desafíos en la elaboración de la normativa escolar en Chile. *Educa#o e Pesquisa*, 44, 1-22. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201711167834>
- Ortega, R., Del Rey, R., y Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la red: Ciberconvivencia*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y deporte.
- Palomino, P., y Almenara, C. A. (2019). Inteligencia emocional en estudiantes de comunicación: Estudio comparativo bajo el modelo de Educación por Competencias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 1-16. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.840>
- Pedrero-García, E., Moreno-Fernández, O., y Moreno-Crepe, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIII(2), 11-26. <http://dx.doi.org/10.31876/rcs.v23i2.24949>
- Perales, C., Arias, E., y Bazdresch, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente - ITESO.
- Pretsch, J., y Ehrhardt-Madapathi, N. (2018). Experiences of justice in school and attitudes towards democracy: A matter of social exchange? *Social Psychology of Education*, 21, 655-675. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9435-0>
- Redford, J., Desrochers, D., Mulvaney, K. (2017). *The years before school: Children's nonparental care arrangements from 2001 to 2012*. Stats in Brief. NCES: National Center for Education Statistics. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573320.pdf>
- Tello, A. F. (2019). *Discursos sobre el arte callejero como acción participativa desde las voces de jóvenes artistas callejeros* (Tesis de pregrado). Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.
- Tirado, R., y Conde, S. (2016). Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de Andalucía (España). *Educación XXI*, 19(2), 153-178. <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.16459>
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zembylas, M. (2011). Toleration and coexistence in conflicting societies: Some tensions and implications for Education. *Pedagogy, Culture and Society*, 19(3), 385-402. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.600699>