

Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Educación

CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA EN COMUNIDADES DE
APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE EBR DE
LIMA METROPOLITANA

Tesis presentada por:

SILVIA RAQUEL VILLANUEVA ESPINOZA

Cód. ORCID: 0009-0008-0358-5362

Para obtener el Grado Académico de

MAESTRA EN EDUCACIÓN

con mención en Gestión Directiva Educativa

Línea de Investigación: Gestión institucional

Asesora

Dra. María Jacqueline Solano Salinas

Cód. ORCID: 0000-0003-1640-6059

Lima – Perú

2026

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

SILVIA RAQUEL VILLANUEVA ESPINOZA

MARIA JACQUELINE SOLANO SALINAS

Asesor: Nombre(s) y Apellidos

ROSARIO GUADALUPE ALARCÓN ALARCÓN

Presidente de Jurado: Nombre(s) y Apellidos

LUCILA BEATRIZ RAMÍREZ ORDINOLA

Miembro de Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

ROXANA GISSELLA OTOYA TORREJÓN

Miembro de Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado

Declaratoria de Originalidad de la Asesora

Escuela de Posgrado:	Escuela de Posgrado							
Programa Académico:	Maestría en Educación							
Dependencia al que pertenece el docente asesor:	Departamento de Educación							
Docente asesor que verifica la originalidad:	Dra. María Jacqueline Solano Salinas							
ORCID:	0000-0003-1640-6059							
Título del documento:	CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE EBR DE LIMA METROPOLITANA.							
Autora del documento:	SILVIA RAQUEL VILLANUEVA ESPINOZA							
Mecanismo utilizado para detección de originalidad:	Software Turnitin							
Nº de trabajo en Turnitin:	2829755254							
Porcentaje de <u>similitud</u> detectado:	14 %							
Fuentes originales de las similitudes detectadas:	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%;">Fuentes de internet =</td> <td style="width: 33%; text-align: right;">10 %</td> </tr> <tr> <td>Publicaciones =</td> <td style="text-align: right;">7 %</td> </tr> <tr> <td>Trabajos del estudiante =</td> <td style="text-align: right;">9 %</td> </tr> </table>		Fuentes de internet =	10 %	Publicaciones =	7 %	Trabajos del estudiante =	9 %
Fuentes de internet =	10 %							
Publicaciones =	7 %							
Trabajos del estudiante =	9 %							
<p>VILLANUEVA 28-11</p> <hr/> <p style="color: red; font-size: small;">INFORME DE ORIGINALIDAD</p> <hr/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red;">14%</p> <p style="font-size: small;">INDICE DE SIMILITUD</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em;">10%</p> <p style="font-size: small;">FUENTES DE INTERNET</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em;">7%</p> <p style="font-size: small;">PUBLICACIONES</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em;">9%</p> <p style="font-size: small;">TRABAJOS DEL ESTUDIANTE</p> </div> </div> <hr/> <p style="color: red; font-size: small;">FUENTES PRIMARIAS</p>								
<p>El docente asesor declara ha revisado el informe de similitud y expresa que el porcentaje señalado cumple con las “Normas Internas de Investigación e Innovación” establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.</p>								
Fecha de aplicación en Turnitin:	28-nov-2025 06:55p. m							

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito comparar el nivel de la convivencia democrática en estudiantes de primaria de tres instituciones educativas públicas de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana que forman parte de Comunidades de Aprendizaje. Se empleó un enfoque cuantitativo, con un nivel descriptivo-comparativo y un diseño no experimental transeccional. La muestra estuvo conformada por 160 estudiantes de sexto grado de primaria. Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario validado y confiable. El instrumento evaluó la convivencia democrática a través de sus dimensiones de diálogo igualitario y transformación. Los resultados mostraron que el 48,2% de los estudiantes percibe una convivencia democrática alta o muy alta, aunque un 25,6% la percibe baja. Específicamente, el 28,1% reportó bajo nivel en diálogo igualitario y en transformación. La institución educativa 1 destacó positivamente en ambas dimensiones. En conclusión, a pesar de percepciones generalmente altas, persisten desafíos en diálogo y transformación, señalando la necesidad de fortalecer prácticas que promuevan una convivencia escolar más inclusiva y participativa.

Palabras clave: Convivencia democrática, Comunidades de Aprendizaje, educación primaria, estudio comparativo, percepción de estudiantes.

ABSTRACT

This research aimed to compare the level of democratic coexistence among primary school students in three public Basic Regular Education institutions in Metropolitan Lima that are part of Learning Communities. A quantitative approach was employed, with a descriptive-comparative level and a non-experimental, cross-sectional design. The sample consisted of 160 sixth-grade primary students. For data collection, a validated and reliable questionnaire was used. The instrument assessed democratic coexistence through its dimensions of egalitarian dialogue and transformation. Results showed that 48,2% of students perceive democratic coexistence at high or very high levels, although 25,6% perceive it as low. Specifically, 28,1% reported a low level in egalitarian dialogue and in transformation. Educational institution 1 stood out positively in both dimensions. In conclusion, despite generally high perceptions, significant challenges persist in dialogue and transformation, indicating the need to strengthen practices that promote a more inclusive and participatory school coexistence.

Keywords: Democratic coexistence, Learning Communities, primary education, comparative study, student perception.

DEDICATORIA

A Dios, fuente de sabiduría y fortaleza, por guiar cada paso de mi vida y bendecir este camino de formación.

A la Congregación de las Religiosas del Sagrado Corazón de Jesús, por su ejemplo de entrega, compromiso con la educación y por la noble misión que representan. Su apoyo, acogida y testimonio han sido una inspiración constante para seguir adelante.

A mi querida familia, por su amor incondicional, por acompañarme en cada reto y celebrar cada logro. Por sus palabras de aliento en los momentos difíciles y por motivarme a no rendirme. Este trabajo es también suyo, pues sin su apoyo no habría sido posible.



RECONOCIMIENTO

Con profunda gratitud, dedico este trabajo a quienes hicieron posible su realización y me brindaron un apoyo invaluable. A mi asesora, Jacqueline

Solano Salinas, por su invaluable guía y paciencia. Su compromiso y experiencia fueron pilares fundamentales que marcaron cada etapa de esta investigación, transformando los desafíos en oportunidades de aprendizaje.

Al señor Roberto Barrientos Mollo, por sus valiosos aportes académicos y su compromiso con la construcción de comunidades de aprendizaje, cuyo ejemplo de liderazgo educativo y visión inclusiva inspiran a seguir apostando por una educación transformadora. Sus orientaciones, reflexiones y el tiempo generosamente compartido contribuyeron a fortalecer el enfoque de esta investigación.



ÍNDICE

	Página
Página de firmas	2
Declaratoria de Originalidad del Asesor	3
RESUMEN / ABSTRACT	4
DEDICATORIA/ RECONOCIMIENTO	5
ÍNDICE	7
LISTA DE TABLAS	11
LISTA DE FIGURAS	13
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	17
1.1 Planteamiento del problema	17
1.2 Justificación de la investigación	21
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación	23
1.3.1 Delimitación de la investigación	23
1.3.2 Limitaciones de la investigación	23
1.4 Objetivos de la investigación	24
1.4.1 Objetivo general	24
1.4.2 Objetivos específicos	24
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	25
2.1 Antecedentes de la investigación	25
2.1.1 Antecedentes internacionales	25
2.1.2 Antecedentes nacionales	28
2.2 Bases teóricas	32

2.2.1.1 Convivencia democrática	32
2.2.1.2 Importancia	33
2.2.1.3 Factores que favorecen la convivencia democrática	35
2.2.2 Comunidad de aprendizaje	36
2.2.2.1 Conceptualización	36
2.2.2.2 Fundamentación teórica	37
2.2.2.3 Tipos de las comunidades de aprendizaje	38
2.2.2.3.1 El aula como comunidad de aprendizaje	38
2.2.2.3.2 Las escuelas como comunidades de aprendizaje	39
2.2.2.3.3 Comunidades profesionales de aprendizaje.....	40
2.2.2.3.4 Comunidades de aprendizaje virtuales	40
2.2.2.3.5 El círculo de lectura como comunidad de aprendizaje	40
2.2.2.4 Fases para transformarse en una Comunidad de Aprendizaje	41
2.2.2.4.1 Sensibilización	41
2.2.2.4.2 Toma de decisión	41
2.2.2.4.3 El Sueño	41
2.2.2.4.4 Selección de prioridades	42
2.2.2.4.5 Planificación	42
2.2.2.5 Acciones educativas de éxito de las Comunidades de aprendizaje	43
2.2.2.5.1 Grupos interactivos	43
2.2.2.5.2 Tertulias dialógicas	44
2.2.2.5.3 Biblioteca tutorizada	44
2.2.2.5.4 Formación de familiares	44

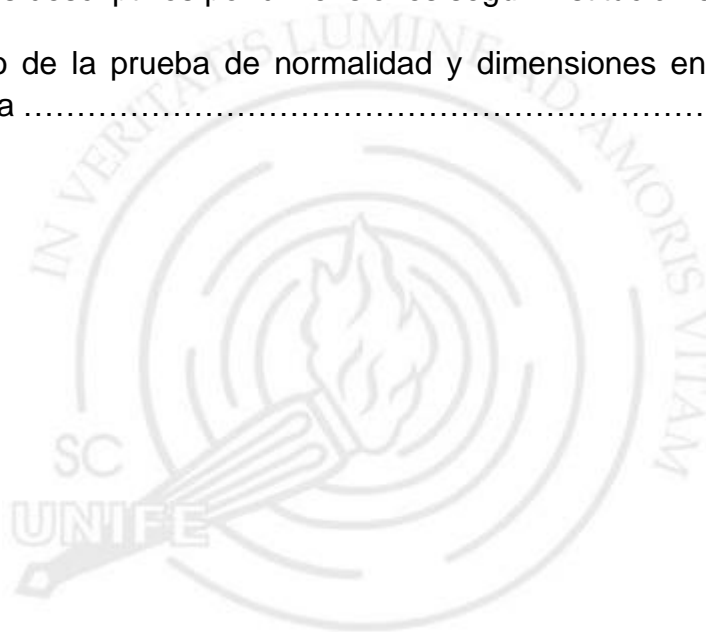
2.2.2.5.5 Participación educativa de la comunidad	44
2.2.2.5.6 Modelo dialógico y resolución de conflictos	45
2.2.2.5.7 Formación pedagógica dialógica	45
2.2.3. El aprendizaje dialógico	45
2.2.3.1. Conceptualización	45
2.2.3.2. Principios del aprendizaje dialógico	46
2.2.3.2.1. Diálogo igualitario	46
2.2.3.2.2. Inteligencia cultural	46
2.2.3.2.3. Transformación	47
2.2.3.2.4. Creación de sentido	47
2.2.3.2.5. Solidaridad	47
2.2.3.2.6. Dimensión Instrumental	47
2.2.4. Implementación del proyecto Comunidades de aprendizaje	48
2.2.4.1. Organización del proyecto Comunidades de aprendizaje	48
2.2.4.2. Planificación del proyecto Comunidades de aprendizaje	48
2.3. Definición de términos	49
2.3.1. Convivencia democrática	49
2.3.2. Diálogo igualitario	49
2.3.3. Respeto.....	49
2.3.4. Transformación.....	50
2.3.5. Liderazgo dialógico.....	50
2.4 Hipótesis	50
CAPÍTULO III: MÉTODO	52
3.1 Tipo y diseño de investigación	52

3.2 Participantes	53
3.2.1. Población	53
3.2.2. Muestra	53
3.2.2.1 Característica de la inclusión de la muestra	54
3.2.2.2 Característica de la exclusión de la muestra	56
3.3 Variable de investigación	56
3.3.1 Convivencia democrática	56
3.3.1.1 Definición conceptual	56
3.3.1.2 Definición operacional	57
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	58
3.4.1 Instrumento	59
3.4.2 Ficha técnica de instrumentos	59
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos	60
3.5.1 Codificación	60
3.5.2 Tabulación	60
3.6 Consideraciones éticas	61
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	62
4.1 Resultados descriptivos	62
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	86
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	90
6.1 Conclusiones	90
6.2 Recomendaciones	91
REFERENCIAS	93
APÉNDICES	99

LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Distribución de la muestra según institución educativa.....	54
2. Distribución de la muestra según sección	55
3. Distribución de la muestra según institución educativa y sección	55
4. Operacionalización de la variable convivencia democrática	57
5. Ficha técnica de la encuesta sobre convivencia democrática	59
6. Niveles de percepción de los estudiantes sobre la convivencia democrática	62
7. Niveles de percepción de los estudiantes según la dimensión diálogo igualitario	63
8. Distribución según institución educativa y dimensión diálogo igualitario....	64
9. Distribución de las respuestas de los estudiantes de acuerdo con el indicador 1: escucha con respeto	65
10. Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 2: miedo al hablar	66
11. Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 3: respeto.....	67
12. Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 4 : valoración de las diferencias	68
13. Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 5: valoración de lo propio /local	69
14. Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 6: ayuda al otro	70
15. Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 7: voluntariado..	71
16. Distribución según niveles en la dimensión transformación.....	72
17. Distribución según institución educativa y dimensión transformación.....	73
18. Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 8: Bullying /Violencia	74
19. Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 9: Ganas de cambio	75

20. Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 10: interacciones docente / estudiante	76
21. Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 11: interacciones estudiantes/ estudiante	77
22. Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 12: Liderazgo dialógico	78
23. Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 13: Participación en la toma de decisiones	79
24. Distribución según estadísticos y dimensiones en la variable convivencia	81
25. Resultados descriptivos por dimensiones según institución educativa...	82
26. Resultado de la prueba de normalidad y dimensiones en la variable convivencia	84



LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Niveles de percepción de los estudiantes sobre la convivencia democrática	62
2. Niveles de percepción de los estudiantes según la dimensión diálogo igualitario	63
3. Distribución según institución educativa y dimensión diálogo igualitaria	64
4. Distribución de las respuestas de los estudiantes de acuerdo con el indicador 1: escucha con respeto	66
5. Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 2: Miedo al hablar	67
6. Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 3: Respeto	68
7. Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 4: Valoración de las diferencias	69
8. Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 5: Valoración de lo propio/ local	70
9. Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 6: Ayuda al otro	71
10. Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 7: Voluntariado	72
11. Distribución según niveles en la dimensión transformación.....	73
12. Distribución según institución educativa y dimensión transformación.....	74
13. Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 8: Bullying/Violencia	75
14. Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 9: Ganas de cambio	76

15.Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 10:
Interacciones docente / estudiante 77

16.Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 11:
Interacciones estudiantes/estudiante 78

17.Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 12:
Liderazgo dialógico 79

18.Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 13:
Participación en la toma de decisiones 80



INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de la educación básica, fortalecer la convivencia democrática en las instituciones escolares se ha convertido en un eje primordial para la formación integral de los estudiantes. Las instituciones educativas ya no son solo espacios de transmisión de conocimientos, sino también escenarios importantes para el desarrollo de competencias ciudadanas, actitudes democráticas, y habilidades socioemocionales que permitan a los discentes relacionarse de manera respetuosa, empática y solidaria. Por tanto, surge la necesidad de analizar la convivencia desde una perspectiva participativa e inclusiva, donde todos los miembros de la comunidad educativa asuman un rol activo en la construcción de relaciones basadas en el diálogo y el respeto.

En ese sentido, las comunidades de aprendizaje surgen como una propuesta pedagógica innovadora que promueve la transformación educativa a través del trabajo colaborativo y la participación activa de todos los actores educativos, además, representan una oportunidad para fomentar una convivencia democrática. Estas comunidades están basadas en los principios del aprendizaje dialógico y plantean que la mejora de los aprendizajes va de la mano con el fortalecimiento de la convivencia, creando espacios donde todos son escuchados y valorados.

La presente investigación tiene como objetivo comparar los niveles de convivencia democrática en tres instituciones educativas de nivel primaria de Educación Básica Regular (EBR) de Lima Metropolitana que implementan el enfoque de comunidades de aprendizaje. Se busca identificar las diferencias y

similitudes en la manera en que los estudiantes vivencian y construyen relaciones democráticas en distintos contextos escolares.

Esta investigación tiene importancia tanto en el plano teórico como práctico. Por un lado, contribuye a ampliar el conocimiento sobre el impacto de las comunidades de aprendizaje en la convivencia escolar; por otro, proporciona insumos importantes para los equipos directivos, docentes y responsables de políticas educativas, que deseen impulsar entornos escolares más democráticos, inclusivos y colaborativos. El diseño comparativo permite evidenciar cómo la implementación del modelo de comunidad de aprendizaje puede influir en la calidad de la convivencia entre estudiantes, ofreciendo de esta manera nuevas perspectivas para la mejora de la educación pública en el país.

Esta tesis se ha estructurado en seis capítulos. En el primer capítulo, se encuentra el problema del estudio, la justificación de la misma, la delimitación y limitaciones de la investigación así como los objetivos que se trazaron para dicho estudio. En el segundo capítulo, marco teórico, se hallan los antecedentes; asimismo, se enfatiza sobre las bases teóricas que han permitido desarrollar esta investigación. Posteriormente, aparece la definición de términos y las hipótesis. En el tercer capítulo, se presenta el método, incluyendo el nivel, tipo y diseño de la investigación, las técnicas e instrumentos que permitieron recolectar los datos y las técnicas de procesamiento y análisis de los mismos. En el cuarto capítulo, se hallan los resultados, los mismos que se discuten en el quinto capítulo. En el capítulo sexto, se encuentran las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este capítulo contiene el planteamiento del problema, la justificación, la delimitación y las limitaciones del estudio. Asimismo, se dan a conocer los objetivos de esta investigación.

1.1 Planteamiento del problema

En la sociedad del conocimiento, la educación es una herramienta fundamental para lograr los objetivos planteados por las Naciones Unidas, como se plantea en el Objetivo 4 del Desarrollo Sostenible, el cual busca asegurar una educación inclusiva y de calidad, fomentando oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Esto implica que todos los individuos deben acceder a un sistema educativo que responda a las necesidades de los estudiantes según el contexto en que se desenvuelven, el cual está alineado con el proyecto educativo institucional, local y regional.

En tal sentido, la Ley General de Educación 28044, Título V, Capítulo I, artículo 64, resalta la necesidad de que la comunidad participe activamente en la gestión educativa, donde cobra gran importancia la articulación de toda la dinámica de la institución educativa en diálogo armónico con las familias. Asimismo, en el Marco del Buen Desempeño Directivo (MINEDU, 2014), el Estado Peruano, en los últimos años, promueve una gestión educativa moderna, el cual establece líneas claras para la mejora de los aprendizajes que se relacionan de manera estrecha con el Marco del Desempeño Docente.

Las escuelas deben desarrollar propuestas de gestión que demandan una amplia gama de capacidades de liderazgo y de habilidades administrativas para enfrentar los diferentes desafíos que se presentan en el quehacer educativo. En este sentido, es fundamental que quienes dirigen las instituciones educativas

desarrollen un liderazgo que impulse acciones que favorezcan aprendizajes óptimos en los estudiantes, guiando a toda la comunidad escolar hacia metas pedagógicas. (Alonzo et al., 2023; Gamarra, 2024). Este tipo de liderazgo se relaciona de manera estrecha con la motivación, el desempeño docente, la eficacia escolar y el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes, lo cual mejora la calidad educativa.

En una institución educativa, la convivencia escolar, definida como la interrelación entre los diferentes miembros que forman una comunidad educativa (Canaza y Canaza, 2024), requiere de un liderazgo que la promueva activamente. Esta interacción no solo sucede entre personas, sino que abarca a todos los sectores de la comunidad educativa; es una construcción colectiva en la que todos son responsables (Flores y Herrera, 2020). El liderazgo directivo cumple un rol fundamental en crear las condiciones para que esta convivencia sea democrática, participativa e inclusiva, especialmente en contextos educativos innovadores como las Comunidades de Aprendizaje.

El sistema educativo actual plantea lineamientos para la convivencia escolar (MINEDU, 2018); en la escuela, la convivencia democrática es fundamental, la cual se logra a través de acciones organizadas y relaciones horizontales entre los miembros de la comunidad educativa. Esto no solo fomenta la formación integral de los estudiantes, sino que además les enseña a vivir de forma ética. Según el nuevo Reglamento de Organización y Funciones (MINEDU, 2020) perteneciente al Ministerio de Educación, en su artículo 176, inciso g, se enfatiza la promoción de una convivencia escolar democrática, la prevención y atención de los casos de violencia escolar, donde se enfatiza la prevención, como clave para la resolución de los conflictos en la escuela.

Sin embargo, a pesar de la normatividad y la percepción positiva, MINEDU (2019) informó que el 90% de estudiantes de primaria reportó llevarse bien en su escuela, pero la realidad muestra desafíos persistentes. Por ejemplo, entre 2019 y 2020, el sistema SíseVe registró 4792 casos de violencia en instituciones educativas de primaria, evidenciando que aún existen situaciones que afectan el bienestar estudiantil. Además, estudios recientes muestran que el nivel de la convivencia democrática a nivel nacional es aún regular, siendo crucial fortalecer los espacios de interacción y participación de los estudiantes. Asimismo, la Encuesta a estudiantes del nivel Primaria de la DRELM (2023) mostró que un porcentaje de estudiantes aún expresa preocupaciones relacionadas con no sentirse seguros o con conflictos entre compañeros, y un 9% desearía que los niños se sientan escuchados y seguros en la escuela. Estos indicadores evidencian la brecha entre los lineamientos normativos y la realidad en las aulas.

Frente a estos retos, las Comunidades de Aprendizaje, surgen como una propuesta educativa que busca responder de manera igualitaria a las necesidades y cambios de la sociedad actual. Están basadas en un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito, estrategias que están avaladas por la comunidad científica internacional (Flecha, 2015), las cuales tienen como propósito transformar la comunidad tanto social como educativamente; estas actuaciones han demostrado grandes resultados en diversos contextos, lo que confirma su efectividad.

Este enfoque, basado en el aprendizaje dialógico, ha demostrado mejorar tanto el rendimiento académico como la convivencia democrática, al involucrar de manera activa a todos los actores educativos en espacios como tertulias dialógicas y grupos interactivos (Khalfaoui et al. ,2020). Por ende, dentro de las

Comunidades de Aprendizaje se promueve la idea de que la transformación y el crecimiento personal son posibles para todos los individuos a través de la interacción y el diálogo con los demás, logrando crear canales para superar situaciones de desigualdad y/o de exclusión. Siendo crucial que el liderazgo directivo en las Comunidades de Aprendizaje promueva activamente estas actuaciones de éxito, asegurando que el enfoque dialógico y participativo se traduzca en una convivencia democrática efectiva.

En el Perú, las Comunidades de Aprendizaje funcionan desde el 2015, en más de 60 instituciones educativas del nivel primaria, secundaria y en la Educación Básica Alternativa. Este proyecto comienza en la escuela, pero integra a toda la comunidad educativa respondiendo a las exigencias actuales que promueven la transformación de la sociedad, favoreciendo una convivencia basada en el aprendizaje dialógico, como búsqueda de la mejora de los aprendizajes en los estudiantes, con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (Barrientos, 2019). En este contexto es importante elaborar un Plan de Convivencia alineado con los principios de las Comunidades de Aprendizaje. Para ello, las normas deben ser consensuadas y elaboradas a través de un proceso democrático en el que participe toda comunidad educativa, mejorando así la convivencia y construyendo una escuela entre todos y para todos.

Sin embargo, pese a los resultados positivos, aún existe una brecha en el conocimiento sobre cómo se manifiesta de manera concreta la convivencia democrática en las instituciones educativas peruanas que han implementado este modelo, siendo necesario generar evidencia que permita evaluar su efectividad.

Considerando la relevancia de la convivencia democrática en la formación integral de los estudiantes de primaria, donde se cimientan las bases para su desarrollo social y emocional y el potencial transformador de las Comunidades de Aprendizaje en este nivel, esta investigación buscó describir y comparar la vivencia de la convivencia democrática en estudiantes de sexto grado de instituciones públicas de Lima Metropolitana que implementan este modelo.

A partir de lo expuesto, se plantea la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las diferencias en el nivel de convivencia democrática entre estudiantes de sexto grado de primaria de tres instituciones educativas públicas de EBR de Lima Metropolitana que implementan comunidades de aprendizaje?

1.2 Justificación de la investigación

La justificación teórica de este estudio busca enriquecer la comprensión sobre la convivencia democrática en el marco de las Comunidades de Aprendizaje, modelo educativo que ha demostrado ser exitoso a nivel internacional y que se está implementando en el Perú. El valor teórico radica en la posibilidad de contrastar la vivencia de la convivencia democrática en tres instituciones públicas que han implementado el enfoque de comunidades de aprendizaje. Esta comparación permitirá evidenciar si existen diferencias significativas atribuibles a factores institucionales, pedagógicos o socioculturales, lo cual aportará a la construcción de conocimiento sobre las condiciones que favorecen o limitan la práctica democrática en entornos escolares de similar naturaleza.

Además, la investigación contribuye no solo a ampliar la comprensión teórica sobre la convivencia democrática, sino también a evaluar su

implementación concreta en instituciones que comparten un mismo modelo educativo, enriqueciendo con evidencia los marcos conceptuales existentes.

Este estudio se justifica metodológicamente por la necesidad de aplicar un enfoque riguroso para la medición del nivel de convivencia democrática en un contexto específico como el de las Comunidades de Aprendizaje. La elección de instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana y el enfoque en estudiantes de primaria permitirá una aproximación directa a la realidad de este grupo etario, que a menudo es objeto de estudios más amplios sobre convivencia, pero menos específicos en cuanto a la influencia de modelos pedagógicos particulares. La selección de tres instituciones educativas brindará la oportunidad de realizar comparaciones y detectar patrones entre ellas, enriqueciendo la validez interna de los hallazgos. Al centrarse en la percepción de los estudiantes, se obtendrá información valiosa y directa de los principales actores de la convivencia escolar.

Además, esto contribuye a llenar un vacío empírico, ya que son pocos los trabajos que analizan específicamente cómo se vive la convivencia democrática dentro de comunidades de aprendizaje en el nivel primario. Por tanto, se espera que esta investigación aporte evidencia útil tanto para el campo académico como para la mejora de la práctica educativa.

La justificación práctica de esta investigación permitió conocer el nivel de convivencia democrática que se da en instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana que funcionan usando Comunidades de Aprendizaje. Con esta información, se podrán identificar buenas prácticas y también áreas de mejora en la formación ética, ciudadana y social de los estudiantes de primaria. Los

resultados serán útiles para directivos, docentes, padres de familia y responsables de políticas educativas, ya que permitirán tomar decisiones fundamentadas para promover la cultura democrática desde la escuela. Por tanto, esta información puede servir para diseñar programas de formación docente o estrategias institucionales que promuevan entornos educativos más inclusivos, participativos y pacíficos.

1.3 Delimitación y limitación de la investigación

1.3.1 Delimitación de la investigación

El estudio se realizó en escuelas de Educación Básica Regular (EBR) pertenecientes a las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) 01 y 03 de Lima Metropolitana, durante los meses de junio y julio de 2023. La investigación se centró en la percepción de la convivencia democrática desde la perspectiva dialógica en estudiantes de sexto grado de primaria de dichas instituciones, las cuales forman parte del proyecto Comunidades de Aprendizaje. Para ello, se aplicó un instrumento cuantitativo con el propósito de identificar el nivel de la convivencia democrática entre estos estudiantes.

1.3.2 Limitaciones de la investigación

Una limitación evidente fue el acceso a datos o documentos claves del proyecto Comunidades de Aprendizaje dado que por motivos de la pandemia se suspendió el apoyo de Natura, institución que apoyaba al equipo coordinador en el Perú, en cuanto al monitoreo y acompañamiento del proyecto; esto se superó recurriendo a otras fuentes alternativas de información, incluyendo una revisión exhaustiva de publicaciones disponibles sobre este proyecto.

Así también, otra restricción fue la dificultad para acceder a todas las instituciones educativas que participaron en la investigación, dado que se

encuentran dispersas geográficamente en diferentes ubicaciones. Se superó esta situación al realizar una planificación cuidadosa agrupando las visitas por zona geográfica para maximizar el tiempo y los recursos, además, se estableció una comunicación constante con los directivos y el personal de las escuelas para coordinar las visitas de manera eficaz.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 *Objetivo general*

Comparar el nivel de convivencia democrática entre estudiantes de sexto grado de primaria de tres instituciones educativas públicas de EBR de Lima Metropolitana que implementan comunidades de aprendizaje.

1.4.2 *Objetivos específicos*

1. Comparar el nivel de convivencia democrática según la dimensión diálogo igualitario, entre los estudiantes de sexto grado de primaria de tres instituciones educativas públicas de EBR de Lima Metropolitana que implementan comunidades de aprendizaje.
2. Comparar el nivel de convivencia democrática según la dimensión transformación, entre los estudiantes de sexto grado de primaria de tres instituciones educativas públicas de EBR de Lima Metropolitana que implementan comunidades de aprendizaje.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se desarrollan los antecedentes que guardan relación con la investigación planteada, asimismo, se presentan las teorías que dan fundamento y justifican la investigación sobre la importancia de la gestión de la implementación y acompañamiento del proyecto Comunidades de Aprendizaje desde la perspectiva dialógica.

2.1 Antecedentes de la Investigación

Los antecedentes analizados comprenden tanto investigaciones nacionales como internacionales. Al proceder a realizar la investigación de los antecedentes sobre la importancia de la convivencia y el proyecto Comunidades de Aprendizaje desde el enfoque dialógico, se ha constatado información relevante que contribuirá a la mejor comprensión del tema abordado.

2.1.1 Antecedentes internacionales

En esta sección, se han considerado investigaciones internacionales, los estudios se han realizado en instituciones educativas de países latinoamericanos que abordan temas congruentes con esta investigación, sobre todo, en la línea de investigación de gestión educativa que tiene directa implicancia en la convivencia escolar.

Villegas (2023) realizó una investigación sobre la gestión de la convivencia en las escuelas de la Región de Tarapacá, en Chile. Su diseño de investigación fue mixto; desde la metodología cuantitativa, usó un cuestionario ad hoc; desde la metodología cualitativa, analizó documentos pedagógicos y realizó entrevistas. Su muestra estuvo representada por 92 instituciones educativas. Entre las principales conclusiones, se evidenció que el encargado de la convivencia escolar debería ser parte del equipo directivo, caso contrario,

existen consecuencias que no benefician a la gestión, por el mismo liderazgo que se requiere para la toma de decisiones. También se observó que dicho encargado tiene demasiadas funciones y, al no poder cumplirlas, se centra en atender las contingencias; en esta misma línea, las funciones asignadas son diferentes en las diversas instituciones educativas. Sobre todo, se enfatizó la necesidad de contar de forma obligatoria con un equipo de gestión de la convivencia, que incluya a miembros del equipo directivo de la institución educativa. Así también, se constató que la ley de violencia escolar no se encuentra articulada con lo que sucede en las escuelas; de este modo, se evidenció que las medidas disciplinarias que se asumen no siempre son formativas. Asimismo, es necesario que los protocolos de intervención sean más funcionales, visibles a través de esquemas como flujogramas. Si bien es cierto, la política nacional educativa con respecto a la convivencia tiene carácter preventivo, formativo y normativo, su cumplimiento es parcial según los aspectos mencionados anteriormente.

Rojas (2021) desarrolló un estudio en una escuela de la Región Metropolitana de Chile con la finalidad de realizar un plan de fortalecimiento de buenas prácticas de convivencia escolar. Su investigación fue de tipo cualitativo descriptivo, considerando la percepción de todos los actores de la comunidad educativa. Para ello, empleó una muestra no probabilística de docentes, estudiantes, apoderados y equipos de gestión educativa. En sus conclusiones, determinó la importancia de la reflexión pedagógica sobre la instrumentalización de la convivencia escolar teniendo en cuenta las interacciones entre los actores educativos, pues ello es relevante en los resultados de aprendizaje, que es la base para el desarrollo integral de los

estudiantes. Es así que su plan contempló las buenas prácticas para la convivencia escolar, teniendo en cuenta las dimensiones de inclusión, participación democrática y resolución pacífica y dialogada de los conflictos. Esto con el fin de que cada miembro de la comunidad educativa desarrolle mayor sentido de pertenencia y se involucre de manera comprometida con el plan.

Atencia (2020) en su estudio tuvo como finalidad determinar la relación entre el clima organizacional y la convivencia escolar en una institución de primaria. Tuvo un diseño descriptivo correlacional, se usó un cuestionario aplicado a 59 personas, entre los cuales se encuentran directivos, docentes y estudiantes. Se concluyó que existe una correlación positiva fuerte entre las variables, por lo que es importante que la institución educativa reflexione sobre la importancia de los docentes y directivos en el clima organizacional y cómo este afecta la convivencia escolar.

Valdebenito (2020) realizó una investigación donde se evidenció las experiencias educativas de éxito, alineadas con la convivencia escolar y los resultados de aprendizaje, mediante una comprobación científica. Su objetivo principal fue analizar cómo se llevó a cabo la transformación de la escuela Ramón Cuevas – Ramón Allende gracias a la implementación de la Comunidad de Aprendizaje. El enfoque de su investigación fue cualitativo, con estudio de caso y metodología comunicativa. Su muestra fue intencionada y empleó como instrumentos la entrevista semiestructurada, relatos, grupos de discusión, observación comunicativa y apuntes de campo. Los resultados revelaron que la incorporación de una Comunidad de Aprendizaje contribuyó a la mejora significativa de la convivencia escolar y los logros de aprendizaje; en tal sentido,

la inclusión de las familias ha sido favorable; los procesos de enseñanza y aprendizaje mejoraron y las relaciones entre los estudiantes y en toda la comunidad educativa se vieron fortalecidos. La profunda reflexión pedagógica sobre la práctica educativa considerando el diálogo participativo de la comunidad educativa fue relevante en los logros alcanzados, tanto en lo académico, como en la equidad y la integración.

Álvarez (2019) realizó una investigación con el propósito de diseñar estrategias de gestión para mejorar la convivencia escolar en docentes de educación primaria. Empleó un diseño descriptivo transversal, se aplicó una encuesta a 35 personas de los cuales son 5 directivos y 30 docentes. Se concluyó que, se requieren distintas estrategias para estimular la convivencia escolar como actividades y diversos juegos recreativos, además, se observó que los docentes y directivos no desarrollan mucho estas acciones.

Arrieta (2019) realizó un estudio que tuvo como finalidad diseñar una propuesta pedagógica para la gestión de la convivencia escolar. Se usó un enfoque cualitativo, se entrevistó a 5 docentes a través de la entrevista semi estructurada. Se concluyó que existe una gran importancia del rol que cumple el educador, además, este debe dominar los contenidos y promover una convivencia efectiva en la institución, también se determinó que es necesario el mejoramiento continuo para la calidad educativa.

2.1.2 Antecedentes nacionales

En este apartado, diversas investigaciones han analizado la convivencia escolar y su vínculo con la calidad educativa y el aprendizaje, destacando el aporte del proyecto Comunidades de Aprendizaje implementado en el Perú desde el 2015, que demostró cómo la convivencia democrática y la disposición

hacia el aprendizaje ayudan a las instituciones educativas públicas de Educación Básica Regular que lo implementan. Estos antecedentes permiten reconocer que la convivencia democrática es clave en la formación integral de los discentes.

Bejarano (2024) realizó una investigación, la cual tuvo como objetivo principal verificar las acciones que promueven el manejo de la convivencia, atención y prevención de la violencia escolar. Para ello, se utilizó el método cualitativo; empleó entrevistas semiestructuradas para recoger la información de todos los actores involucrados en la problemática :4 directores y 4 docentes de las instituciones educativas y 18 autoridades de la UGEL; asimismo, revisó documentos normativos e investigaciones realizadas sobre el tema. Concluyó que los directivos y docentes no comparten una misma definición sobre la convivencia escolar; de igual manera, no perciben claramente las acciones de prevención y actúan reactivamente; principalmente, se centran en atender los casos de violencia escolar a través de la plataforma SíseVe, dando a entender que la política pública para favorecer una sana convivencia no es clara.

En tal sentido, los casos que se atienden significan para ellos sobrecarga laboral y se pierde la importancia de trabajar en la prevención, dado que están ocupados en atender las urgencias. Es así que los líderes pedagógicos han perdido la perspectiva para asumir cambios y mejoras. De aquí también se desprende que los directores no hayan realizado alianzas institucionales para favorecer las acciones reparadoras de la violencia, así como las acciones encaminadas hacia una mejor convivencia. Por último, no se ha dado la debida importancia para trabajar medidas de prevención con los padres de familia, para promover los valores.

Benites (2022), en su estudio tuvo como objetivo general identificar la relación de la gestión escolar y la convivencia escolar en instituciones educativas. Para ello, llevó a cabo una investigación básica con diseño correlacional no experimental. Se aplicaron dos cuestionarios con escala tipo Likert como instrumentos de recolección de datos para medir las dos variables. La muestra estuvo conformada por 45 docentes, de una población total de 452 docentes. Finalmente, concluyó que existe una correlación positiva muy baja entre las variables del estudio.

Cajavilca y Loayza (2021) realizaron una investigación para determinar la influencia de dos compromisos de gestión escolar en la calidad educativa, de manera específica en el logro de los aprendizajes y el desarrollo de la convivencia escolar. Se empleó un estudio cualitativo, bajo la forma de estudio de caso, en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana. Su muestra estuvo conformada por 2 directores, 12 docentes y 96 estudiantes. Para recoger la información, usaron entrevistas semiestructuradas para directores y docentes, así como entrevista grupal y encuesta para los estudiantes. También revisaron los documentos pedagógicos que estaban relacionados con los dos compromisos de gestión seleccionados.

Como conclusión, se logró determinar que, a nivel de planificación, ambas instituciones contaban con un Plan Anual de Trabajo que respondía a los cinco compromisos de gestión determinados por el Ministerio de Educación; asimismo, las metas estaban centradas en el logro de los aprendizajes de los estudiantes; sin embargo, los actores claves de la comunidad educativa, directores y docentes, demostraban una participación deficiente o nula, dado que no conocían las metas de la institución educativa; aunque los docentes conocían

las actividades del Plan Anual, no podían explicar los detalles, dando como evidencia que no había un trabajo colegiado en la elaboración del PAT. Respecto al monitoreo, ambas instituciones lo cumplen según indica el MINEDU y usan las rúbricas de evaluación; no obstante, muchas se encontraban incompletas y no había procesos de sistematización. Aunque en una institución existía una mejor intervención en la ejecución y retroalimentación, ambas no realizaban acciones concretas de mejora. Finalmente, se halló que los equipos directivos de ambas instituciones educativas no realizan acciones que promueven, previenen y atienden de manera efectiva la convivencia en sus escuelas.

Ferrel (2021) realizó una investigación cuyo objetivo fue determinar la relación entre sus dos variables de estudio: la gestión de convivencia escolar y la calidad educativa en diversas instituciones de la red educativa multigrado. Para ello, empleó el método cuantitativo tipo aplicado, con diseño no experimental. Su población y muestra de estudio fueron la misma; estuvo conformada por 8 directivos y 22 docentes. Como técnica, empleó la observación simple indirecta y la encuesta; como instrumento, un cuestionario, con 18 ítems por cada variable. Sus resultados determinaron que hay correlación positiva entre la gestión de la convivencia y la calidad educativa; de la misma manera, con la estructura familiar y la normatividad escolar, ambas variables correlacionadas con la calidad educativa.

Quispe (2020) desarrolló un estudio que buscó reconocer las políticas educativas centradas en la convivencia y su influencia en la praxis educativa, así como la implementación de estrategias para promoverla. Adicionalmente, tuvo como finalidad analizar los distintos factores que afectan la implementación de la gestión de la convivencia escolar. Se usó el enfoque cualitativo y como

metodología se realizó la revisión de documentos relacionadas con la gestión de la convivencia a nivel de Perú y Latinoamérica, así como entrevistas a diversas instituciones y especialistas que tienen experiencia en la implementación de programas o investigaciones sobre el tema.

Los resultados indicaron un avance importante en las políticas de gestión relacionadas con la convivencia escolar en los contextos educativos; no obstante, todo ello termina siendo normativo y no contextualizado en la práctica educativa. Lo mismo ha sucedido con las herramientas de gestión porque no se han logrado integrar con los objetivos institucionales de las escuelas. Por otro lado, hay un escaso avance en las acciones de prevención y deterioro en la relación con las familias e instituciones públicas vinculadas a la escuela. Finalmente, los docentes tienen poca participación en el fortalecimiento de la gestión de la convivencia en la escuela, de igual manera sucede con las herramientas de gestión, donde los criterios de convivencia no se incorporan de manera integral con los objetivos institucionales de las escuelas, constituyéndose en un obstáculo para establecer estrategias efectivas.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1 Convivencia democrática

2.2.1.1 Conceptualización.

La convivencia democrática es una forma de vida en sociedad que se basa en el respeto mutuo, la igualdad, la tolerancia y la participación activa de todos sus miembros (Ponce et al., 2021). En consecuencia, se reconocen y valoran las diferencias, se construyen acuerdos a través del diálogo, la negociación, garantizando los derechos y libertades de cada persona.

MINEDU (2021) considera que la convivencia democrática debe promover la participación en los temas sociales y políticos, incentivando la participación informada de todos los actores y no solo buscar la mejora académica. También, debe buscar desarrollar valores, convicciones y perspectivas de los discentes para que comprendan su rol dentro de la sociedad.

Crespo et al. (2018) exponen que la democracia no es una ideología, sino que hace referencia a convivir con otras personas y respetar a las demás personas, dando lugar a los valores de respeto, libertad y justicia. Este tipo de convivencia requiere de una actitud de escucha y comprensión hacia los demás, así como de la disposición para resolver conflictos de manera pacífica y constructiva.

2.2.1.2 Importancia.

La convivencia democrática es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes y para la construcción de una sociedad justa, equitativa y respetuosa (Morales, 2020). Por ello, la escuela, como espacio de aprendizaje y socialización, desempeña un papel trascendental en la formación de personas responsables y comprometidas con los principios democráticos.

Además, fomenta el respeto y la tolerancia, enseñando a los discentes a respetar diferencias, culturales, ideológicas o de cualquier otro tipo. Al convivir con compañeros que vienen de distintos contextos, los estudiantes aprenden a valorar la pluralidad y a desarrollar actitudes de tolerancia, importantes para vivir en una sociedad diversa.

De manera que, en una comunidad educativa democrática, los estudiantes tienen la oportunidad de participar en la toma de decisiones, como, por ejemplo, la elección de representantes estudiantiles, la participación en

consejos escolares, etc. Esta participación activa no solo fortalece su sentido de pertenencia, sino que además los motiva a comprometerse de manera responsable con su entorno. Una de las características más importantes es la capacidad de resolver los conflictos de manera pacífica y respetuosa (Llempén y Heredia, 2022). Por lo tanto, en la escuela, los discentes aprenden a escuchar, expresar sus opiniones de manera respetuosa y a negociar soluciones sin usar violencia o imponerse.

Asimismo, la convivencia democrática implica que los estudiantes comprendan y respeten sus derechos y los de los demás. A través de la educación en derechos humanos y la práctica de la convivencia, aprenden a ser conscientes de su libertad, pero también de sus responsabilidades. Por ende, se promueve una cultura de respeto mutuo y colaboración. Se busca que todos los estudiantes, tengan las mismas oportunidades para participar y expresarse, esto fomenta un ambiente inclusivo donde cada estudiante se siente valorado y aceptado, siendo esto importante para su desarrollo emocional y académico.

La escuela es el primer espacio donde los estudiantes experimentan la democracia en acción. A través de la convivencia democrática, aprenden sobre el ejercicio de los derechos, deberes y el valor de la toma de decisiones siendo estos aspectos fundamentales para que los discentes, al ser adultos, se conviertan en ciudadanos responsables y comprometidos con la democracia en su país (Urbina et al., 2020). De modo que, la convivencia democrática no solo contribuye a crear un ambiente de respeto y cooperación, sino que también prepara a los estudiantes para ser ciudadanos activos y comprometidos en una sociedad democrática.

2.2.1.3 Factores que favorecen la convivencia democrática.

La convivencia democrática en la escuela es fundamental para crear un ambiente educativo justo, inclusivo y respetuoso, donde los estudiantes desarrollen los valores cívicos y sociales que los preparan para ser ciudadanos responsables (Fierro y Fortoul, 2022). Para lograr una convivencia democrática en la escuela, existen varios factores clave que favorecen este tipo de ambiente, los cuales contribuyen a un clima escolar positivo y colaborativo.

Una de las bases importantes es la educación en valores democráticos, como el respeto, la igualdad, la solidaridad y la responsabilidad, estos deben ser promovidos tanto en el aula como en otras actividades fuera de la escuela, creando así una cultura que valore la cooperación y el respeto mutuo.

Además, fomentar la participación activa de los estudiantes en las decisiones que afectan su vida escolar es fundamental. Esto incluye involucrarse en la elección de representantes estudiantiles, así como en la organización de actividades dentro de la escuela. Esto fortalece el sentido de pertenencia y empoderamiento de los discentes (Ascorra et al., 2021). Al ser parte del proceso de toma de decisiones, los estudiantes desarrollan habilidades de liderazgo, colaboración y resolución de problemas.

También, la diversidad en la escuela, debe ser vista como un enriquecimiento y no como un obstáculo. Por ende, promover un ambiente de respeto a la diversidad permite que todos los discentes se sientan aceptados, independientemente de sus diferencias (Ramírez, 2022). Es fundamental incluir contenidos que valoren las distintas culturas y perspectivas, fomentar actividades que celebren esta diversidad, lo cual contribuiría a una convivencia más inclusiva y equitativa.

Además, los docentes tienen un papel trascendental en la creación de un ambiente democrático en la escuela. Es importante que los maestros actúen como modelos de comportamiento democrático, por lo que es necesario escuchar a los estudiantes, fomentar el respeto mutuo en el aula (Gómez y Chaparro, 2021). Además, los docentes deben promover una enseñanza en la que el pensamiento crítico y la reflexión sobre temas relacionados con la democracia, los derechos humanos y la justicia social sean centrales.

También, es importante el trabajo en grupo, el cual es un factor esencial para la convivencia democrática, ya que enseña a los estudiantes a colaborar, a respetar las ideas de los demás y a compartir responsabilidades. A través de actividades colaborativas y dinámicas de cooperación, los estudiantes aprenden a valorar las fortalezas de sus compañeros y a trabajar juntos para alcanzar metas comunes.

2.2.2 Comunidad de aprendizaje

2.2.2.1 Conceptualización.

Villarreal et al. (2021) mencionan que un proyecto educativo se centra en la transformación social y educativa de una escuela y su entorno. Su planteamiento fundamental es la superación de las desigualdades y el fracaso escolar usando un conjunto de estrategias y metodologías que fomenten el aprendizaje dialógico. Se inicia en la comunidad educativa e involucra a todos para alcanzar una educación exitosa para los estudiantes, asimismo, se busca conseguir otros beneficios conexos como la eficiencia, equidad y la cohesión.

Una comunidad de aprendizaje busca un cambio para la mejora constante de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, así como la promoción de

actitudes solidarias y una convivencia armoniosa. El eje de una comunidad que favorece el aprendizaje es la búsqueda de un cambio social que disminuya las desigualdades. Se resaltan diferentes valores sociales y morales tales como la solidaridad y la cooperación social entre todos los actores educativos; donde toma un rol preponderante la familia.

Al respecto, Garzón (2020) describe el concepto de comunidades de aprendizaje como uno que se apoya en amplios marcos teóricos provenientes de campos como la educación, la administración, la psicología y la sociología. Estas comunidades son consideradas esenciales en un mundo de creciente complejidad, ya que no es realista esperar que una sola persona tenga todo el saber y las destrezas necesarias para abordar las intrincadas demandas de las instituciones, la sociedad y las tareas individuales.

Para convertir una escuela en una comunidad de aprendizaje, es necesario renovar las relaciones internas y también el entorno social que rodea a la institución. En consecuencia, es un esfuerzo para propiciar un cambio de esquemas para todos los involucrados en el rol educativo: estudiantes, docentes y familias.

2.2.2.2 Fundamentación teórica.

Guerra (2019) sostiene que las instituciones educativas se están enfrentando a constantes desafíos y exigencias relacionadas con los cambios en todos los aspectos de la persona humana. Esto se refleja en la necesidad de promover cambios a partir de una reflexión crítica para impulsar la puesta en práctica de propuestas de cambio escolar y de mejora con el objetivo de que la

institución educativa optimice esfuerzos y alcance la tan ansiada calidad educativa.

Al respecto, Villarreal et al.(2021) concluyen que implementar nuevas comunidades de aprendizaje en el contexto escolar implica un esfuerzo que desafíe los modelos actuales y proponga un nuevo camino de trabajo y decisiones que orienten el accionar educativo.

Por tanto, Comunidades de Aprendizaje se asienta en diversas teorías del aprendizaje y el desarrollo social, destacando el aprendizaje dialógico (Flecha, 2015), que postula la construcción colectiva del conocimiento a través de la interacción igualitaria. También, se basa en la teoría sociocultural de Vygotsky, que enfatiza el rol de la interacción social y la colaboración en el desarrollo cognitivo y en la pedagogía crítica de Freire, que busca la transformación social y la superación de desigualdades mediante el diálogo y la participación.

2.2.2.3 Tipos de las comunidades de aprendizaje.

Para la presente investigación se consideran los siguientes tipos de comunidades de aprendizaje: referidas a los diferentes actores y espacios en los cuales se realiza la experiencia de aprendizaje.

2.2.2.3.1 El aula como comunidad de aprendizaje.

Hace referencia a la organización interna de un grupo de personas dentro del aula de clase, con la activa participación del docente y del estudiante, con el fin específico de propiciar la mejora de la calidad de los aprendizajes. Para este cometido, se incluye también a otros actores aliados, tales como voluntarios, familiares, entre otros.

MINEDU (2018) enfatiza que, dentro del espacio del aula, se profundice la comprensión del aprendizaje significativo en el cual todos los miembros sean parte de una experiencia vinculada a las vivencias de los estudiantes. Sugiere que las actividades que se promuevan se distribuyan entre todos los actores que son parte de la comunidad de aprendizaje donde se resalte el compromiso de los grupos para que asuman un rol de responsabilidad activa para lograr la eficacia del proceso.

La implementación de comunidades de aprendizaje en el aula ha demostrado favorecer la interacción y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de primaria (Ferreira et al., 2023). Al promover una comunicación constante, crea un caldo de cultivo ideal para el desarrollo integral de las habilidades socioemocionales en los estudiantes de primaria, preparándolos no solo para el éxito académico, sino también para una vida social plena y satisfactoria.

2.2.2.3.2 Las escuelas como comunidades de aprendizaje.

Barrientos (2019) señala que dentro de las escuelas se desarrolla un proceso activo y dinámico, resaltando las buenas prácticas pedagógicas colaborativas. Si se logra transformar las escuelas y se renuevan en verdaderas comunidades de aprendizaje, será posible renovar la educación orientada hacia el beneficio personal y grupal. Este modelo de aprendizaje desafía a diseñar nuevos espacios donde se propicie una nueva manera de promover el aprendizaje con un clima de colaboración y solidaridad en equipo.

Por tanto, hay que promover la transformación de las escuelas que tienen un modelo que repite prácticas de la revolución industrial en comunidades de

aprendizaje renovadas que desarrollen un modelo innovador acorde con las exigencias sociales actuales.

2.2.2.3.3 Comunidades profesionales de aprendizaje.

Al respecto, Navarro y Saldívar (2018) señalan que las comunidades que promueven el aprendizaje son una oportunidad para la reflexión colectiva para renovar la praxis educativa desde una perspectiva sociocultural. Para este proceso, es importante que todos los miembros de la comunidad aporten su experiencia teórica y práctica, con el propósito de promover una propuesta educativa que beneficie a toda la comunidad.

2.2.2.3.4 Comunidades de aprendizaje virtuales.

Las nuevas tecnologías que facilitan la comunicación presentan distintas alternativas que favorecen la constitución de nuevos círculos o redes de aprendizaje. En la labor educativa es muy frecuente tener conocimiento de la pertenencia de los docentes a distintas comunidades virtuales con el fin de acceder a nuevas informaciones con fines educativos.

Según UNESCO (2021), el desafío es que la ciencia y la tecnología sean más accesibles, eficientes, democráticas y transparentes en favor de la persona humana. A su vez, estas son incentivadas por el constante avance vertiginoso del desarrollo científico, lo cual nos exige que su acceso sea aprovechado con responsabilidad y se generen espacios de convivencia democrática en una sociedad más equitativa donde se reduzca la brecha entre los que tienen acceso a las nuevas tecnologías y los que no lo tienen.

2.2.2.3.5 El círculo de lectura como comunidad de aprendizaje.

Este concepto hace referencia a una organización diseñada en la que todos los participantes comparten comentarios, puntos de vista y percepciones

sobre alguna experiencia de lectura que hayan tenido. Es un recurrente recurso para fomentar el diálogo, la interacción y el conocimiento de nuevos compañeros. Al mismo tiempo, un círculo de lectura representa una oportunidad para relacionarse con los demás y aprender a convivir e interactuar. Por tanto, busca promover las habilidades de lectura y comunicativas.

2.2.2.4 Fases para transformarse en una Comunidad de Aprendizaje.

2.2.2.4.1 Sensibilización.

Es de vital importancia, facilitar una etapa de toma de conciencia y preparación para fomentar un clima que facilite el aprendizaje. Este paso es muy importante para propiciar un clima emocional que constituya un ambiente favorable para el aprendizaje. Se trata, por lo tanto, de un proceso reflexivo que facilite un clima de tranquilidad y armonía personal. Esta fase es el punto de partida para construir un entendimiento compartido sobre la necesidad de transformar la educación y las ventajas de aplicar el modelo de Comunidades de Aprendizaje.

2.2.2.4.2 Toma de decisión.

El proceso de toma de decisión exige un sistema ordenado en el cual se priorice el diálogo constante con todos los actores de la comunidad y se abran canales de escucha activa para lograr consolidar una convivencia democrática y comunitaria basada en los valores institucionales (Murillo y Krichesky,2015). En esta etapa, la comunidad educativa ratifica formalmente su compromiso, es un acuerdo colectivo y democrático basado en la sensibilización previa.

2.2.2.4.3 El Sueño.

Este proceso demanda un esfuerzo de visionar el futuro. Se trata de organizar un proceso de escucha activa, apasionante y creativo en la cual la

escuela inicia un proceso de transformación activa y se proyecta hacia el futuro (Morlà, 2015). Esta fase es el corazón visionario del proyecto. Por ende, la comunidad va a imaginar sin límites cómo sería su escuela ideal, si todas las barreras no existieran. Es un ejercicio de creación colaborativa donde se comparten los anhelos sobre el tipo de educación que desean.

2.2.2.4.4 Selección de prioridades.

Barba y Delgado (2021) señalan que hay una distancia cada vez mayor entre el avance de la tecnología y las competencias que se exigen en los estudiantes para enfrentarlos. Los autores señalan que la actual crisis se refleja en un desfase entre el currículum y las necesidades verdaderas de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje significativo. En consecuencia, es necesario que se decida cuáles son las necesidades más urgentes, los sueños más relevantes compartidos por toda la comunidad.

Es de vital importancia que en esta fase se realice también un proceso de reflexión sobre la realidad actual de la institución, sus amenazas, debilidades, fortalezas y oportunidades.

2.2.2.4.5 Planificación.

En esta fase se diseñan las etapas puntuales que se van a recorrer como parte de poner en práctica los sueños. Este proceso demanda una capacidad de gestión administrativa que promueva prácticas responsables, participativas y en el apoyo constante de todos los actores educativos. En consecuencia, es la hoja de ruta detallada para hacer realidad las prioridades, aquí se definen las acciones, los tiempos, los recursos y los responsables de cada tarea.

2.2.2.5 Acciones educativas de éxito en las comunidades de aprendizaje.

2.2.2.5.1 Grupos interactivos.

Se organiza a los estudiantes de la clase en pequeños grupos, de manera heterogénea según los criterios de la institución, ya sea por género, idioma, preferencias, origen cultural, etc. En cada equipo se designa un voluntario, que puede ser un familiar, otro docente o un miembro de la comunidad, quien favorece la interacción de los estudiantes (Díaz et al., 2022). El docente prepara las tareas para cada uno de los grupos que se hayan formado en el aula. Los grupos desarrollan actividades que no excedan los 30 minutos practicando el diálogo igualitario. La responsabilidad del voluntario consiste en asegurar que todos participen y contribuyan en la resolución de las actividades planteadas para así contribuir a la mejora de la experiencia de aprendizaje.

2.2.2.5.2 Tertulias dialógicas.

A través del diálogo se van construyendo el significado y el conocimiento, como en el arte, la literatura y la música. Se promueve que los estudiantes compartan sus opiniones, sus sentimientos, sin distinción alguna.

Liviapoma (2020) señala que las tertulias dialógicas influyen en gran medida en el componente cognitivo y afectivo de los estudiantes y determinan las actitudes de éstos hacia la lectura. La tertulia se desarrolla compartiendo los puntos de vista, con mucho respeto al turno de palabra, de acuerdo al texto seleccionado que más les llama la atención o les sugiere una reflexión, esto permite una mayor construcción de nuevos conocimientos.

Las Tertulias Dialógicas Literarias permiten dialogar no solamente sobre la literatura en sí, sino también sobre posturas personales sobre la vida, la cultura y otros temas que nazcan como parte de la interacción entre los estudiantes.

2.2.2.5.3. Biblioteca tutorizada.

Se realiza con los voluntarios quienes promueven la cooperación y la interacción entre los estudiantes. Está diseñada para que el espacio físico facilite el desarrollo de diversas actividades como: el acompañamiento de los deberes escolares, la lectura dialógica y la búsqueda de información con computadoras, etc. Estas actividades pueden ser organizadas en coordinación constante con los docentes de la institución educativa.

Es también una alternativa inclusiva para los estudiantes que necesitan refuerzo en el colegio. También, va a ayudar a aquellos estudiantes que tienen alguna necesidad educativa especial, al recibir un apoyo personalizado y participar en un aprendizaje colaborativo dentro de un ambiente enriquecedor y solidario.

2.2.2.5.4 Formación de familiares.

La formación escolar es importante tanto para los estudiantes y los docentes como también para las familias, cuya formación se orienta hacia el logro de competencias que ayuden al desempeño escolar y familiar.

2.2.2.5.5 Participación educativa de la comunidad.

La interacción dinámica entre la comunidad y la familia es fundamental para el éxito educativo. Esto se puede llevar a cabo de la siguiente manera: a través de la participación activa en los diferentes grupos de formación, bibliotecas tutorizadas, tertulias, etc., también, mediante comisiones de voluntarios, docentes, familiares y estudiantes, quienes colaboran con el proceso de las transformaciones en las diferentes fases del proyecto. La participación de todos, garantiza que las iniciativas sean pertinentes y transformadoras, creando un entorno donde el aprendizaje es un esfuerzo colectivo y continuo.

2.2.2.5.6 Modelo dialógico y resolución de conflictos.

La participación solidaria y el diálogo igualitario son la clave de este modelo porque promueven la participación de todos los actores. La escucha constante es la base para el diálogo y el consenso.

2.2.2.5.7 Formación pedagógica dialógica.

Los docentes deben recibir constante preparación para dialogar sobre la praxis educativa, así como para diferenciar entre puntos de vista y conocimientos científicos. Se evaluará por resultados tomando como referencia los resultados de los estudiantes.

2.2.3 El aprendizaje dialógico

La educación se construye en diálogo con los otros. Es la relación constante y dinámica entre los procesos y las personas. Todo el accionar tiene el respaldo de la comunidad científica, quienes han validado los instrumentos y las herramientas que se utilizan en el proceso.

2.2.3.1 Conceptualización.

Gómez et al. (2021) afirman que la interacción social es un factor esencial en el desarrollo educativo completo de niños y adolescentes. Consecuentemente, el diálogo y la convivencia en la educación actúan como pilares que promueven el respeto, la tolerancia, la asertividad y la solidaridad, entre otros valores. Según Pérez (2022), el aprendizaje que se centra en el diálogo y el reconocimiento de las diferencias tiene la capacidad de trascender las barreras cognitivas y enfrentar las dificultades emocionales que distinguen a la sociedad actual.

En consecuencia, el aprendizaje dialógico orienta la transformación del entorno sociocultural para conseguir las metas equitativamente para todos. Al

promover un ambiente donde todos son valorados y usando el consenso a través del intercambio de ideas, el aprendizaje dialógico se convierte en una herramienta para construir una sociedad más justa, inclusiva y equitativa, donde cada individuo tiene la oportunidad de desarrollar plenamente su potencial.

2.2.3.2. Principios del aprendizaje dialógico.

2.2.3.2.1 Diálogo igualitario.

Erazo y Guevara (2018) afirman que la práctica pedagógica en el aula implica que el docente facilite y asista a los estudiantes en la creación de significado a partir de los conocimientos y en la integración de nuevos saberes. Este proceso, que es intencionado, dialógico y basado en la investigación, tiene como objetivo principal que los alumnos comprendan su realidad, en consonancia con los intereses de la sociedad en cuanto a la educación y el medio ambiente. A través de esta práctica, el maestro puede considerar y ajustar constantemente sus enfoques de enseñanza, así como sus planes, tácticas y sistemas de evaluación. En esencia, el trabajo de aula es un espacio de evolución y aprendizaje continuo para el educador. Por tanto, se enfatiza que todos debemos tener la capacidad de escuchar y ser escuchados sin distinción de la cultura de procedencia.

2.2.3.2.2. Inteligencia Cultural.

Significa un proceso activo de relaciones entre diferentes grupos que los conducen a un proceso de intercambio de diferentes conocimientos acumulados gracias a la experiencia del entorno que rodea a la comunidad (Erazo y Guevara, 2018; Arévalo y Washima, 2020). Es decir, que los seres humanos tienen una inteligencia con capacidad de reflexión según la cultura a la que pertenecen.

2.2.3.2.3 Transformación.

Según Feijoo et al. (2023), una Comunidad de Aprendizaje busca incidir en los cambios en las vidas de las personas, basadas en un diálogo equitativo. Estas interacciones se transforman en posibilidades reales de disminuir las diferencias sociales y promueven la equidad entre todos. Por ende, las personas pueden compartir sus saberes, aprender unas de otras, esta acción conjunta no solo mejora los resultados educativos, sino que también fomenta un sentido de pertenencia.

2.2.3.2.4 Creación de sentido.

Según Arévalo y Washima (2020), los estudiantes encuentran sentido a lo que van aprendiendo cuando perciben que la escuela los respeta, asegurando la eficacia del aprendizaje, mejorando la confianza y esfuerzo en la construcción de sus proyectos personales y grupales. Los estudiantes perciben que se les valora tal como son.

2.2.3.2.5. Solidaridad.

Las prácticas educativas democráticas ayudan a generar un entorno donde todos participen (Feijoo et al.,2023). La transformación es posible cuando todos los actores educativos se involucran con solidaridad y con una actitud de empatía, poniéndose en el lugar del otro y generando una nueva convivencia.

2.2.3.2.6. Dimensión Instrumental.

Para Erazo y Guevara (2018), el conocimiento instrumental es fundamental: el diálogo, la reflexión, las habilidades y los conocimientos de los estudiantes constituyen la base para una convivencia equitativa.

2.2.4 Implementación del proyecto Comunidades de aprendizaje

Es una propuesta pedagógica que favorece el rendimiento de los estudiantes y mejora la participación de la comunidad. La implementación del proyecto en una institución educativa responde a las demandas educativas de una comunidad donde se busca la transformación social, donde la participación de todos los miembros es importante. Este proyecto tiene varias etapas, donde primero se busca sensibilizar a la comunidad educativa del proceso a seguir desde la aceptación de ser una comunidad de aprendizaje, cuyo objetivo es mejorar el rendimiento escolar y la convivencia, la cual repercute en una verdadera transformación social donde se practique la equidad, el respeto a las diferencias, el trato igualitario y se logre la cohesión social.

2.2.4.1. Organización del proyecto Comunidades de aprendizaje.

El proyecto se organiza desde varias fases de transformación, se trabaja con un equipo denominado comisión mixta que comprende a docentes, directivos y a los padres de familia. Se distribuyen las actividades y responsabilidades de manera equitativa. La organización del proyecto se realiza con un equipo mixto donde se revisa la etapa en la cual la institución se encuentra desde el marco de transformación, se priorizan las actividades a realizar y los objetivos a lograr, los cuales se incluyen en una planificación y cronograma para el año lectivo.

2.2.4.2. Planificación del proyecto Comunidades de Aprendizaje.

La planificación del proyecto comprende los objetivos y las metas a lograr considerando varias etapas como parte del proceso de organización, planificación, ejecución y sistematización del proyecto. Teniendo en cuenta el

momento o fase de transformación de la institución educativa, se priorizan las actividades a realizar. La planificación debe tener en cuenta los actores del accionar educativo, así como la calendarización del año lectivo como respuesta a un proyecto institucional y curricular del centro.

2.3. Definición de términos

2.3.1. Convivencia democrática

Implica la capacidad de asumir los puntos de vista de otra persona, comprendiendo que cada persona tiene el derecho de pensar como piensa, buscando la tolerancia y el respeto mutuo. Se busca comprender las diferencias, apreciar la pluralidad y la resolución de conflictos de manera armoniosa (Ponce et al., 2021).

2.3.2. Diálogo Igualitario

Es un proceso comunicativo democrático donde todos los individuos que participan en él tienen la misma oportunidad de hablar y de ser escuchados, sin importar su origen social o nivel educativo. Es decir, todas las contribuciones de las personas son valoradas por igual (Fierro y Fortoul, 2022).

2.3.3. Respeto

Es un principio que radica en respetar a los individuos sin importar su raza, idioma, nivel de educación o cultura para una convivencia democrática en las aulas. Constituye un fundamento ético que permite que los individuos interactúen y tomen decisiones de manera justa y equitativa, respetando opiniones y derechos (Fierro et al., 2017).

2.3.4. Transformación

Se refiere al proceso mediante el cual las prácticas educativas se modifican hacia formas más inclusivas, participativas y equitativas (Feijoo et al., 2023).

2.3.5. Liderazgo dialógico

Se define como una propuesta innovadora que busca la mejora de la calidad educativa mediante el desarrollo de interacciones que hacen a las escuelas democráticas e inclusivas (Redondo, 2015).

2.3.6. Comunidad de aprendizaje

Es un grupo de personas (profesionales, estudiantes, familias, etc.) que colaboran para lograr una finalidad común, principalmente la transformación educativa y la mejora del entorno social. Su meta es reducir las desigualdades y fomentar la solidaridad a través de la cooperación (Villarreal et al., 2021).

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

HG1. Existen diferencias significativas en el nivel de convivencia democrática entre estudiantes de sexto grado de primaria de tres instituciones educativas públicas de EBR de Lima Metropolitana que implementan comunidades de aprendizaje.

2.4.2 Hipótesis específicas

HE1. Existen diferencias significativas en el nivel de convivencia democrática según la dimensión diálogo igualitario, entre estudiantes de sexto grado de primaria de tres instituciones educativas públicas de EBR de Lima Metropolitana que implementan comunidades de aprendizaje.

HE2. Existen diferencias significativas en el nivel de convivencia democrática según la dimensión transformación, entre estudiantes de sexto grado de primaria de tres instituciones educativas públicas de EBR de Lima Metropolitana que implementan comunidades de aprendizaje.



CAPÍTULO III: MÉTODO

En este capítulo se presenta la metodología, planteando el nivel, tipo y diseño elegidos para la investigación. Además, se indica el instrumento seleccionado para la recolección de datos y se describen los procedimientos de análisis.

3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación.

El enfoque usado fue cuantitativo, ya que se emplearon procedimientos de análisis descriptivos. Al respecto, Bernal (2016), menciona que dicho enfoque hace uso del recojo de información con el propósito de probar supuestos basados en la medición numérica y el posterior análisis estadístico.

Para Hernández y Mendoza (2018), los estudios descriptivos buscan observar, medir y detallar características o comportamientos de un fenómeno o población sin intervenir en él, limitándose el investigador a recolectar datos y presentarlos tal como se encuentran en la realidad. Asimismo, es de tipo comparativo ya que se pretende realizar descripciones comparativas entre las instituciones educativas estudiadas. Para Sánchez y Reyes (2018), este tipo de estudio busca comparar la información recogida de dos o más muestras elegidas con el fin de contrastar las semejanzas y diferencias de una o más variables.

El diseño empleado fue el no experimental de corte transversal, dado que no se alteró la variable y el recojo de los datos fue realizado en un momento específico. Según Ñaupas et al. (2018), el diseño usado delimita la estrategia que se aplicará para analizar la veracidad de la investigación; en este caso, no se realizó manipulación de variables, sino que sólo se observó y analizó el fenómeno en su ambiente natural, recopilando los datos una sola vez.

El esquema del estudio es:

M1 → O1

M2 → O2

$$\begin{array}{c} \sim \\ \text{O1} = \text{O2} = \text{O3} \\ \# \quad \quad \# \end{array}$$

M3 → O3

Donde: M1, M2 y M3 se refieren a los discentes de sexto grado de primaria de las tres instituciones educativas; O1, O2 y O3 aluden a las observaciones realizadas a cada grupo.

3.2 Participantes

Los participantes, así como la muestra, son definidos de la siguiente manera:

3.2.1 Población

Para Carrasco (2019), la población está representada por el total de involucrados en el fenómeno que se pretende investigar, quienes poseen una característica en común que guía la investigación. Para este estudio, la población estuvo conformada por los 340 estudiantes de educación primaria pertenecientes al quinto ciclo (quinto y sexto grado) de tres instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana.

3.2.2 Muestra

Según Quezada (2019), la muestra es un subgrupo de una población que posee características específicas de dicha población. En la presente investigación, la muestra estuvo conformada por 160 estudiantes de sexto grado de nivel primaria pertenecientes a tres instituciones educativas de Lima Metropolitana que forman parte de comunidades de aprendizaje. El tipo de muestreo empleado fue no probabilístico por conveniencia, debido a que la selección de los estudiantes se realizó en función de la disponibilidad y accesibilidad que brindaron las instituciones educativas para la aplicación del

instrumento. Solo se incluyeron las secciones de sexto grado cuyos docentes y directivos autorizaron la participación y cuyos padres de familia otorgaron el consentimiento informado para que sus hijos participaran en la investigación.

3.2.2.1 Características de la inclusión de la muestra.

Se incluyeron estudiantes de sexto grado del nivel de educación primaria, de tres instituciones educativas de EBR de Lima Metropolitana, así como estudiantes inclusivos que se encuentran en las aulas.

Tabla 1

Distribución de la muestra según institución educativa

Institución	f	%
Institución educativa 1	81	50,6
Institución educativa 2	45	28,1
Institución educativa 3	34	21,3
Total	160	100,0

Nota. Elaboración propia

La tabla 1 presenta la distribución de los estudiantes según institución educativa. Se observa que la institución 1 representa la mayor parte de la muestra, con el 50,6% de los discentes (81 participantes). Le sigue la institución educativa 2, con un 28,1% (45 estudiantes). Finalmente, la institución educativa 3 constituye el 21,3% restante de la muestra (34 discentes).

Tabla 2*Distribución de la muestra según sección*

Secciones	f	%
6A	59	36,9
6B	74	46,3
6C	11	6,9
6D	16	10,0
Total	160	100,0

Nota. Data proporcionada por las instituciones educativas.

En la tabla 2, referente a la distribución de la muestra según secciones, puede observarse que del 100% de los estudiantes, la sección "B" fue la más numerosa, representando el 46,3% (74 estudiantes) del total, la sección "A" le siguió con el 36,9% (59 estudiantes), la sección "D" constituyó el 10,0% (16 estudiantes). Finalmente, la sección "C" fue la que tuvo menos discentes, con el 6,9% (11 estudiantes) de la muestra.

Tabla 3*Distribución de la muestra según institución educativa y grado*

Institución		Grado				Total
		6A	6B	6C	6D	
Institución educativa 1	f	29	25	11	16	81
	%	18,1%	15,6%	6,9%	10,0%	50,6%
Institución educativa 2	f	16	29	0	0	45
	%	10%	18,1%	0%	0%	28,1%
Institución educativa 3	f	14	20	0	0	34
	%	8,8%	12,5%	0%	0%	21,3%
Total	f	59	74	11	16	160
	%	36,9%	46,3%	6,9%	10,0%	100,0%

La tabla 3 presenta la distribución de los estudiantes según institución educativa y grado. Del total de 160 escolares encuestados: el grado 6A concentró el 36,9% del grupo (59 estudiantes). De ellos, 29 estudiantes (18,1%)

provinieron de la institución educativa 1, 16 estudiantes (10,0%) de la institución educativa 2, y 14 estudiantes (8,8%) de la institución educativa 3. El grado 6B representó el 46,3% del total (74 estudiantes), siendo el aula con mayor número de encuestados, en donde, 25 estudiantes (15,6%) pertenecieron a la institución educativa 1, 29 estudiantes (18,1%) a la institución educativa 2 y 20 estudiantes (12,5%) a la institución educativa 3. El grado 6C representó el 6,9% del grupo estudiado (11 discentes), todos ellos de la institución educativa 1. Finalmente, el grado 6D constituyó el 10,0% (16 estudiantes) y al igual que en 6C, todos provinieron de la institución educativa 1.

3.2.2.2 Características de la exclusión de la muestra.

Dado que las instituciones educativas seleccionadas fueron de nivel primaria, se establecieron criterios de exclusión para delimitar la muestra de este trabajo. Se excluyeron de esta investigación a los estudiantes de primero a quinto grado de primaria, ya que la muestra estuvo conformada por los estudiantes de sexto grado de las instituciones educativas que participaron.

3.3 Variable de investigación

3.3.1. Convivencia democrática

3.3.1.1 Definición Conceptual.

Fierro et al. (2017) la definen como un ambiente afectuoso e inclusivo que asegure una educación de calidad para todos los discentes. Esto va más allá de lo académico, centrándose en la construcción de un sentido de pertenencia y comunidad en el aula. Esto se logra fomentando relaciones de apoyo y un diálogo grupal respetuoso, donde los estudiantes se sientan seguros de expresarse, compartir sus experiencias y desarrollar una comprensión que valore y trascienda sus diferencias.

Para Carozzo (2021), la convivencia democrática constituye un modelo de interacción social que se caracteriza por relaciones equitativas y el respeto de los derechos de todos. En este marco, la igualdad se manifiesta a través de la participación de todos los individuos.

3.3.1.2 Definición Operacional.

Se refiere al nivel de interacción y participación de los estudiantes, observable y medible a través de sus percepciones y comportamientos en el entorno escolar.

Se evaluó a través de dos dimensiones: diálogo igualitario y transformación. Se aplicó un cuestionario, con escala tipo Likert, que tuvo treinta preguntas y las respuestas se recogieron en una escala de cuatro opciones: nunca (N), algunas veces (AV), muchas veces (MV) y siempre (S), lo que permitió cuantificar el grado en que los discentes demostraron y percibieron su convivencia democrática en la institución educativa.

Tabla 4

Operacionalización de la variable Convivencia Democrática

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
	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.
		Miedo a hablar	5. Siempre expreso mis sentimientos.
		Respeto	13. Cuando hago algo malo pido disculpas a los demás.
		Valoración de las diferencias	11. Cuando trabajamos en equipo todos aportamos. 14. Valoro a mis compañeros sin importar las diferencias.
		Valoración de lo propio / local	4. Conozco las tradiciones y costumbres de mi comunidad.

CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA	Ayuda al otro	7. Cuando termino una actividad en clase, ayudo a mis compañeros. 9. Comparto mis materiales con otros. 10. Cuando mis compañeros no comprenden algo, trato de explicárselo.
	Voluntariado	6. Nuestros familiares participan en las clases. 8. Los familiares de mis compañeros participan para mejorar la escuela.
TRANSFORMACIÓN	Bullying/Violencia	12. En el último mes he visto maltrato en el colegio. 15. En el último mes me han maltratado en el colegio. 16. En el colegio me siento seguro.
	Ganas de cambio	24. Tengo ganas de ser mejor. 25. Pienso que me irá bien en la vida.
	Interacciones docente estudiante	17. Mis profesores gritan en clase. 18. Los profesores tratan a los estudiantes con respeto. 19. Los alumnos muestran respeto hacia los profesores.
		20. Trato con respeto a mis compañeros. 21. Converso con todos los compañeros de mi aula.
	Interacciones estudiantes- estudiante	22. En mi colegio se puede hacer amistad con todos. 23. Ayudo a mis compañeros a ser mejores.
	Liderazgo dialógico	26. Ayudo a solucionar los problemas que pasan en el aula. 27. Motivo a mis compañeros para llevarnos mejor.
Participación en la toma de decisiones	28. Mi opinión es tomada en cuenta cuando decidimos cosas en el aula 29. Todos juntos decidimos las normas de convivencia del aula. 30. Todos revisamos el cumplimiento de las normas de convivencia.	

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para el recojo de la información necesaria, se seleccionó como técnica la encuesta, caracterizada por su practicidad al ser aplicada en un solo momento, en la cual la información es obtenida mediante preguntas (Valderrama, 2020). Además, no se establece un diálogo directo con las personas encuestadas, teniendo un grado de interacción muy bajo.

3.4.1 Instrumento

El instrumento que se usó fue el cuestionario, el cual recogió información precisa de la investigación, obteniendo datos que estuvieron relacionados con las variables, indicadores y conceptos utilizados (Hernández y Mendoza, 2018). Estos instrumentos son recursos para tener un acercamiento más real al fenómeno de estudio con la finalidad de obtener información y pueden ser: objetos mecánicos y/o dispositivos electrónicos para recoger los datos de los sujetos de investigación.

3.4.2 Ficha técnica del instrumento

El instrumento que recogió los datos de este estudio fue un cuestionario individual de treinta ítems de escala tipo Likert. A continuación, se presenta la ficha técnica.

Tabla 5

Ficha técnica de la encuesta sobre Convivencia Democrática

Nombre:	Encuesta sobre Convivencia Democrática
Autores	Dan Omura y Carola Yamanija (2019)
Adaptada por	Silvia Raquel Villanueva Espinoza (2023)
Lugar	Lima
Objetivo	Conocer el nivel de convivencia democrática
Muestra	160 estudiantes
Forma de aplicación	Presencial
Administración	Individual
Tiempo de aplicación	30 minutos
Validez	Mediante juicio de expertos por 7 profesionales, los cuales mencionaron que es aplicable
Confiabilidad	Se aplicó Alfa de Cronbach (0,920)

Cantidad de ítems	30
Escala de medición	: Nunca, algunas veces, muchas veces y siempre

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

El procesamiento de datos comprendió las siguientes etapas: entrada, la cual se refirió a la recopilación inicial de la información obtenida mediante instrumentos aplicados. Proceso, en el que se incluyó la codificación, tabulación y el cálculo a través de estadísticas descriptivas y salida, en la cual se presentaron los resultados ya procesados y se procedió a la interpretación.

3.5.1 Codificación

Arias (2016) afirma que la codificación desde una perspectiva cuantitativa es un procedimiento en el cual se asignan símbolos o números a las respuestas obtenidas, especialmente en preguntas cerradas, para facilitar su tabulación.

3.5.2 Tabulación

Consiste en organizar y sistematizar los resultados obtenidos a partir de las preguntas cerradas del instrumento de recolección de datos. Esto implica el conteo de las respuestas codificadas, con el propósito de representar fielmente la información en tablas. Este proceso se puede realizar de forma manual o mediante el uso de herramientas electrónicas, como hojas de cálculo o programas estadísticos especializados.

3.5.3 Registro de datos

Para fines del presente estudio, el registro es una estructura que representa datos ordenados en una tabla elaborada con filas y columnas. Este registro de

los resultados fue necesario para el recojo de información de manera ordenada, facilitó la revisión y el análisis de los datos recolectados.

3.6 Consideraciones éticas

Esta investigación consideró los principios éticos fundamentales para garantizar la validez, integridad y respeto hacia los participantes. Se realizaron las coordinaciones necesarias y se contó con la autorización correspondiente de la autoridad competente. Dado que los participantes directos del estudio fueron estudiantes de nivel primario, se solicitó el consentimiento informado a los padres de familia o tutores legales, quienes fueron debidamente informados sobre los objetivos y propósitos de la investigación.

Asimismo, se brindó una explicación clara y comprensible a los estudiantes, adaptada a su edad, con el fin de obtener su asentimiento voluntario, lo cual garantizó el respeto por su voluntad y su derecho a decidir si desean o no participar en el estudio, aun cuando el consentimiento legal fue otorgado por sus padres.

Toda la información proporcionada por los estudiantes se trató con total discreción y fue usada solo para efectos de la investigación. Los datos fueron confidenciales y se difundieron únicamente para fines académicos de este estudio.

Finalmente, la investigación desarrollada estuvo sustentada en información científica confiable; en tal sentido, todos los antecedentes, las referencias y citas presentadas fueron parte de estudios previos tales como tesis de pregrado, posgrado, artículos científicos, documentos académicos acreditados y referenciados teniendo en cuenta los criterios de la ética académica y las normas APA séptima edición.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este capítulo se evidencian los resultados del estudio, realizado a los estudiantes del sexto grado del nivel primaria, utilizando el análisis descriptivo y comparativo.

4.1 Resultados descriptivos

Tabla 6

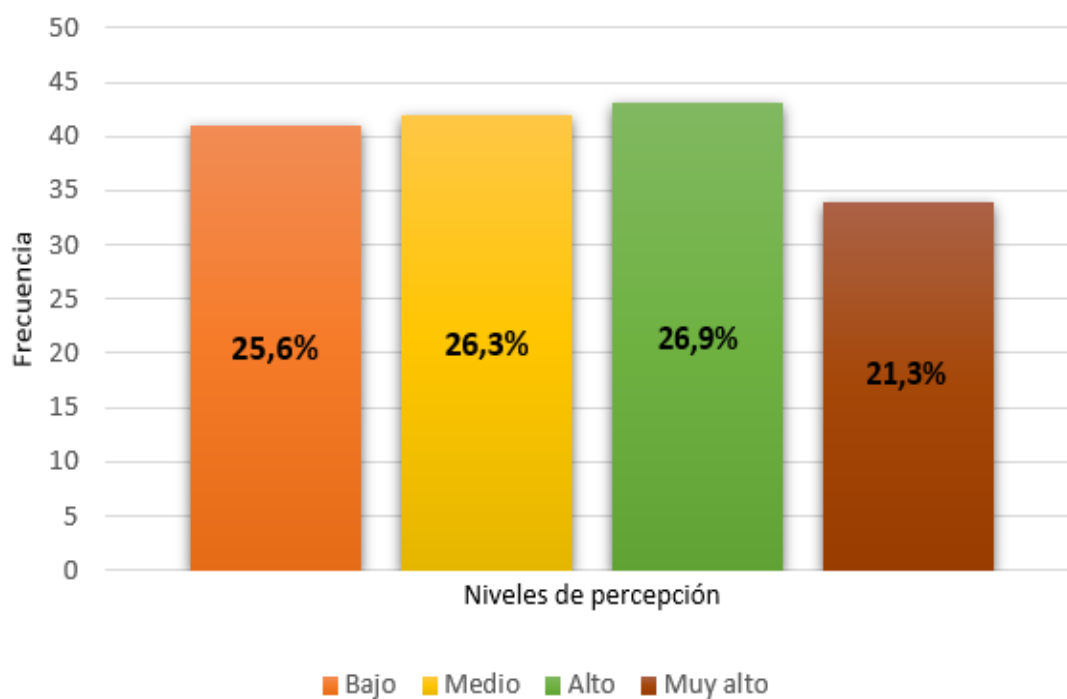
Niveles de percepción de los estudiantes sobre la convivencia democrática

Niveles	f	%
Bajo	41	25,6
Medio	42	26,3
Alto	43	26,9
Muy alto	34	21,3
Total	160	100,0

Nota. Realizado teniendo en cuenta la data.

Figura 1

Niveles de percepción de los estudiantes sobre la convivencia democrática



En la tabla 6 y figura 1 se observa que, del total de estudiantes, el 48,2% (77 discentes) se ubican en los niveles alto y muy alto, evidenciando una percepción favorable de la convivencia democrática. Por otro lado, el 26,3% (42 estudiantes) presentan un nivel medio mientras que el 25,6% (41 escolares) se encuentran en el nivel bajo.

Tabla 7

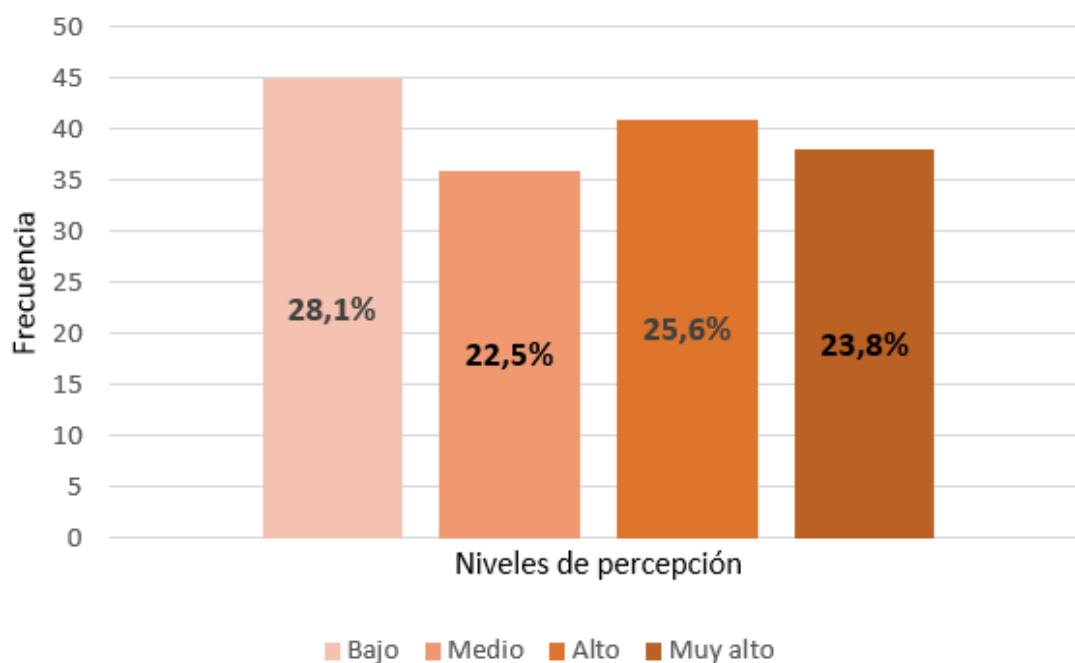
Niveles de percepción de los estudiantes según la dimensión diálogo igualitario

Niveles	f	%
Bajo	45	28,1
Medio	36	22,5
Alto	41	25,6
Muy alto	38	23,8
Total	160	100,0

Nota. Realizado teniendo en cuenta los datos.

Figura 2

Niveles de percepción de los estudiantes según la dimensión diálogo igualitario



En la tabla 7 y figura 2, referente a la dimensión diálogo igualitario, se observa que el 28,1% (45 estudiantes) se ubica en el nivel bajo; el 25,6% (41 escolares) en el nivel alto; el 23,8% (38 estudiantes) presenta un nivel muy alto y el 22,5% (36 discentes) se encuentra en nivel medio.

Tabla 8

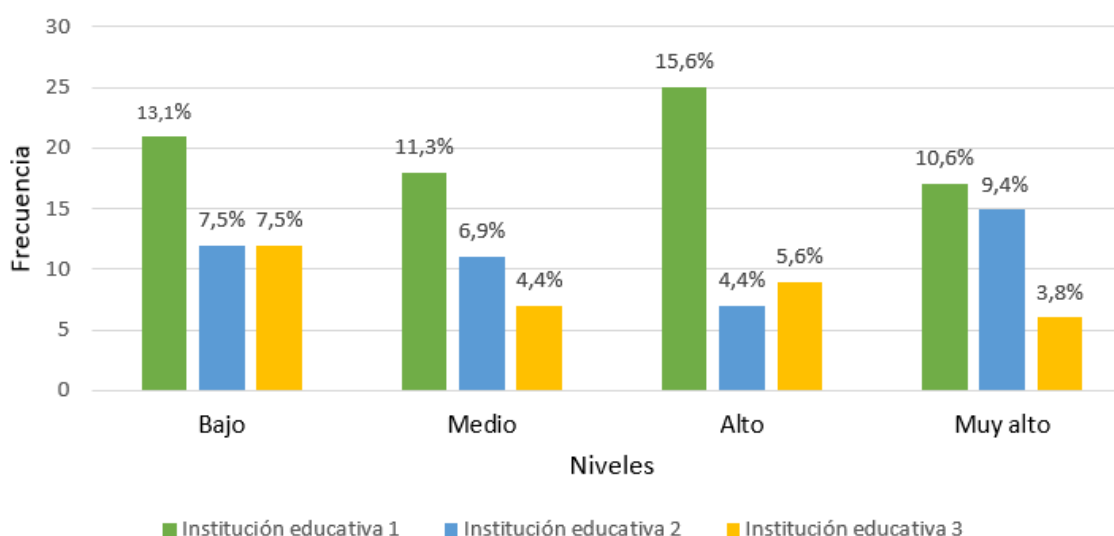
Distribución según institución educativa y dimensión diálogo igualitario

Dimensión diálogo igualitario	Nivel		Institución			Total
			Institución educativa 1	Institución educativa 2	Institución educativa 3	
	Bajo	f	21	12	12	45
		%	13,1%	7,5%	7,5%	28,1%
	Medio	f	18	11	7	36
		%	11,3%	6,9%	4,4%	22,5%
	Alto	f	25	7	9	41
		%	15,6%	4,4%	5,6%	25,6%
	Muy alto	f	17	15	6	38
		%	10,6%	9,4%	3,8%	23,8%
Total	f	81	45	34	160	
	%	50,6%	28,1%	21,3%	100,0%	

Nota. Realizado teniendo en cuenta la data.

Figura 3

Distribución según institución educativa y dimensión diálogo igualitario



En la tabla 8 y figura 3 se aprecia que de los tres colegios evaluados, la institución educativa 1 tiene una particularidad destacada en los niveles superiores en cuanto la percepción de los discentes. Esta institución tiene el mayor porcentaje de estudiantes en los niveles alto y muy alto, con un 15,6% (25 estudiantes) y un 10,6% (17 estudiantes) respectivamente en la dimensión diálogo igualitario. En contraste, la institución educativa 2 presenta un 4,4% (7 escolares) en nivel alto y 9,4% (15 discentes) en nivel muy alto, mientras que la institución educativa 3 registra 5,6% (9 estudiantes) y 3,8% (6 escolares) respectivamente.

Tabla 9

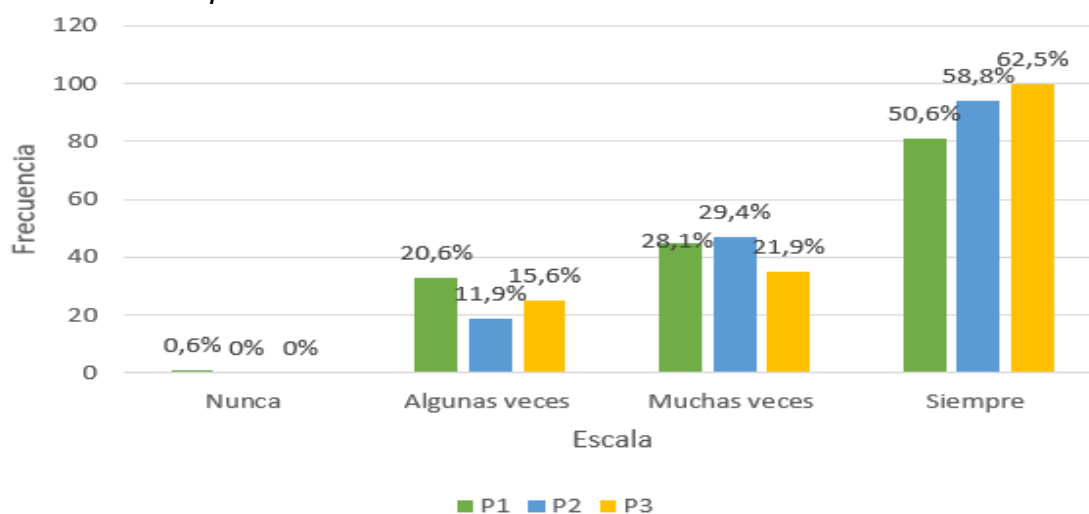
Distribución de las respuestas de los estudiantes de acuerdo con el indicador 1: escucha con respeto

Escala	P1		P2		P3	
	f	%	f	%	f	%
Nunca	1	0,6	0	0	0	0
Algunas veces	33	20,6	19	11,9%	25	15,6%
Muchas veces	45	28,1%	47	29,4%	35	21,9%
Siempre	81	50,6%	94	58,8%	100	62,5%
Total	160	100%	160	100%	160	100%

Nota. Preguntas del indicador escucha con respeto.

Figura 4

Distribución de las respuestas de los estudiantes de acuerdo con el indicador 1: escucha con respeto



En la tabla 9 y figura 4 se presentan los resultados de la dimensión diálogo igualitario, referente al indicador escucha con respeto, siendo el mayor porcentaje, 62,5% (100 estudiantes) que siempre espera su turno al hablar, en relación al ítem: me esfuerzo por comprender lo que me dicen, el 58,8% (94 discentes) lo realiza siempre y el 50,6% (81 escolares) siempre presta atención a la persona que le habla.

Tabla 10

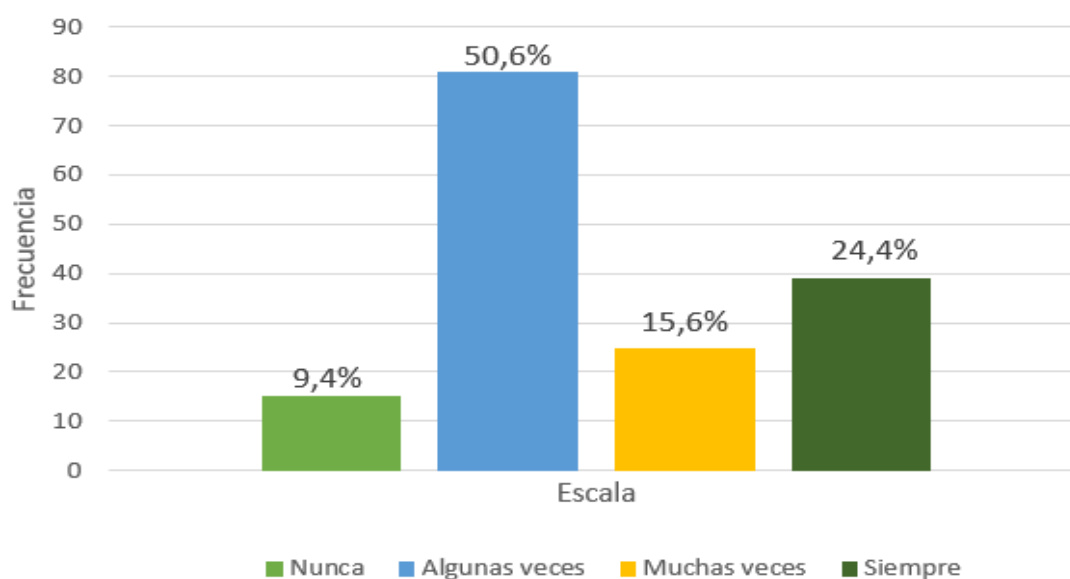
Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 2: Miedo al hablar

P5		
Escala	f	%
Nunca	15	9,4
Algunas veces	81	50,6
Muchas veces	25	15,6
Siempre	39	24,4
Total	160	100,0

Nota. Preguntas del indicador Miedo al hablar.

Figura 5

Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 2: Miedo al hablar



En la tabla 10 y figura 5 se presentan los resultados de la dimensión diálogo igualitario, con respecto al indicador miedo a hablar. El mayor porcentaje, 50,6% (81 estudiantes), indica que solo algunas veces expresa sus sentimientos, evidenciando dificultades para comunicar sus emociones. Por otro lado, el 24,4% (39 discentes) siempre lo hace; el 15,6 % (25 escolares) lo realiza muchas veces mientras que el 9,4 % (15 estudiantes) nunca expresa sus sentimientos, mostrando mayor inhibición comunicativa.

Tabla 11

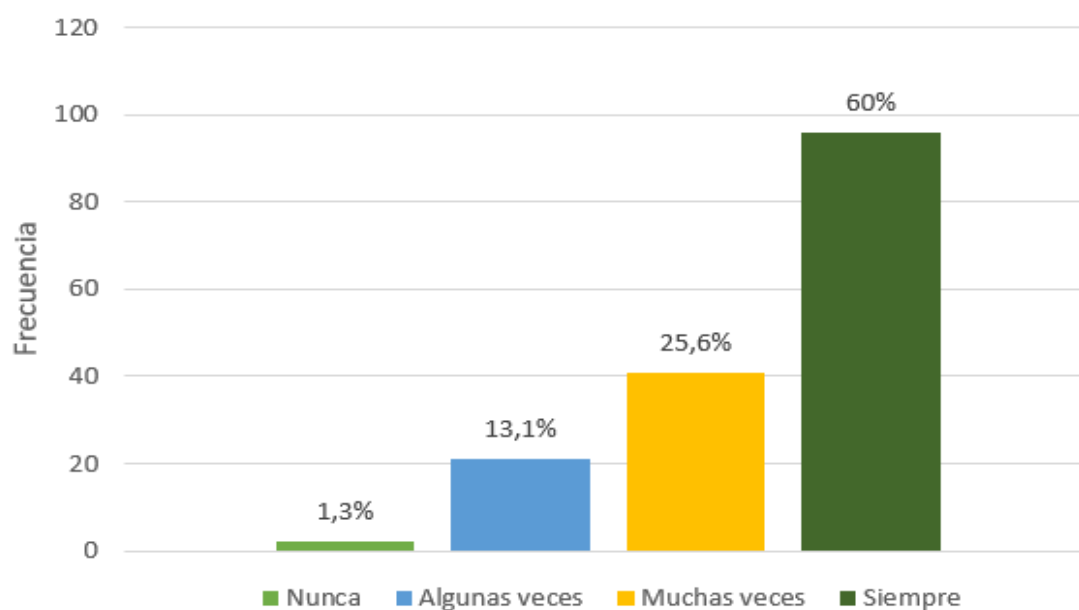
Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 3: Respeto

P13		
Escala	f	%
Nunca	2	1,3
Algunas veces	21	13,1
Muchas veces	41	25,6
Siempre	96	60,0
Total	160	100,0

Nota. Preguntas del indicador Respeto.

Figura 6

Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 3: Respeto



En la tabla 11 y figura 6 se presentan los resultados de la dimensión diálogo igualitario, con respecto al indicador respeto. El mayor porcentaje 60% (96 estudiantes), indica que siempre pide disculpas cuando hace algo malo; el 25,6 % (41 discentes) lo realiza muchas veces; el 13,1 % (21 estudiantes) algunas veces y el 1,3 % (2 escolares) nunca lo realiza.

Tabla 12

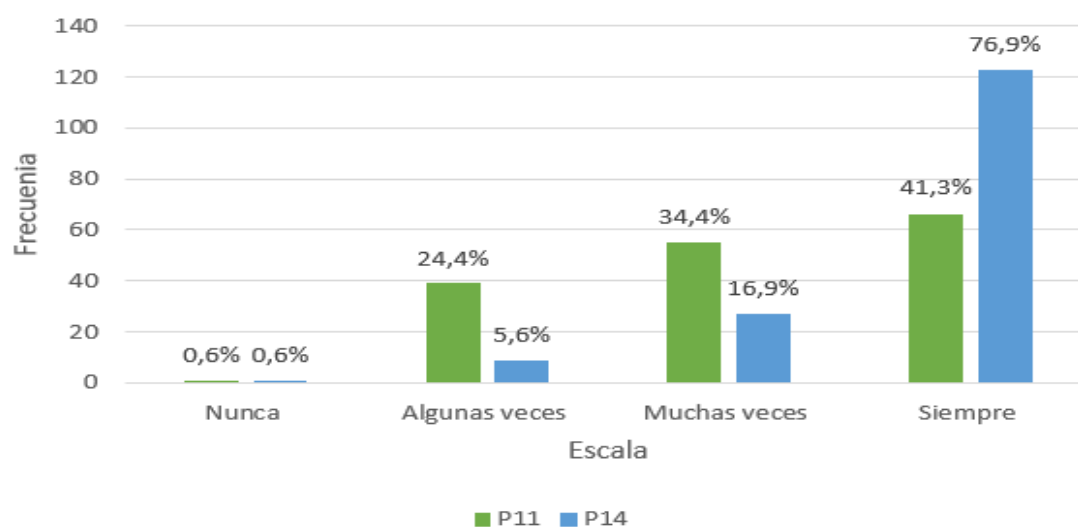
Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 4: Valoración de las diferencias

Escala	P11		P14	
	f	%	f	%
Nunca	1	0,6%	1	0,6
Algunas veces	39	24,4	9	5,6
Muchas veces	55	34,4	27	16,9
Siempre	66	41,3	123	76,9
Total	160	100%	160	100%

Nota. Preguntas del indicador: Valoración de las diferencias.

Figura 7

Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 4: Valoración de las diferencias



En la tabla 12 y figura 7 se presentan los resultados de la dimensión diálogo igualitario, referente al indicador valoración de las diferencias. El mayor porcentaje, 41,3% (66 estudiantes), afirma que cuando se trabaja en equipo todos aportan. Asimismo, un 76,9% (123 estudiantes) indica que siempre valoran a sus compañeros sin importar las diferencias.

Tabla 13

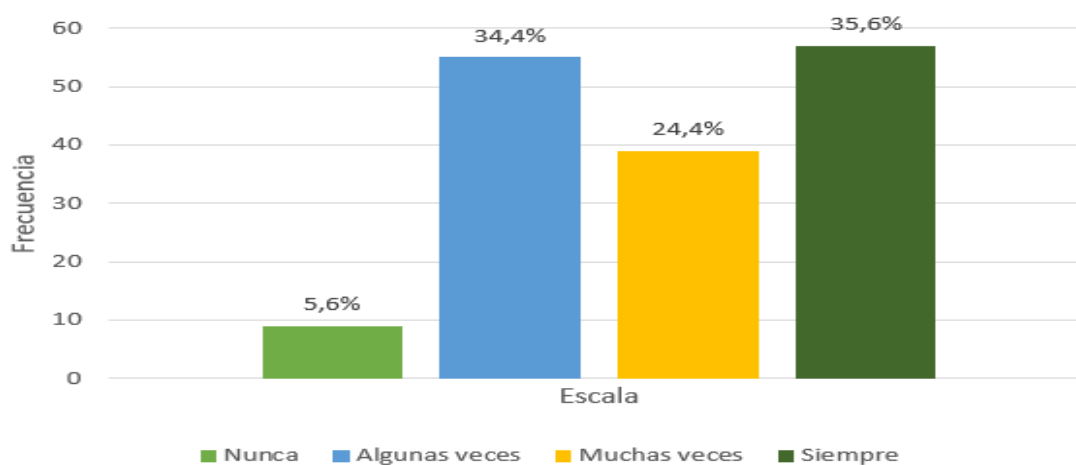
Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 5: Valoración de lo propio/ local

P4		
Escala	f	%
Nunca	9	5,6
Algunas veces	55	34,4
Muchas veces	39	24,4
Siempre	57	35,6
Total	160	100,0

Nota. Preguntas del indicador: Valoración de lo propio/ local.

Figura 8

Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 5: Valoración de lo propio/ local



En la tabla 13 y figura 8 se presentan los resultados de la dimensión diálogo igualitario, con respecto al indicador valoración de lo propio/ local. El 35,6% (57 estudiantes) constituye el mayor porcentaje, afirma que siempre conoce las tradiciones y costumbres de su comunidad. El 34,4 % (55 discentes) las conoce algunas veces; el 24,4 % (39 estudiantes) muchas veces y solo el 5,6% (9 escolares) indica que nunca las conoce.

Tabla 14

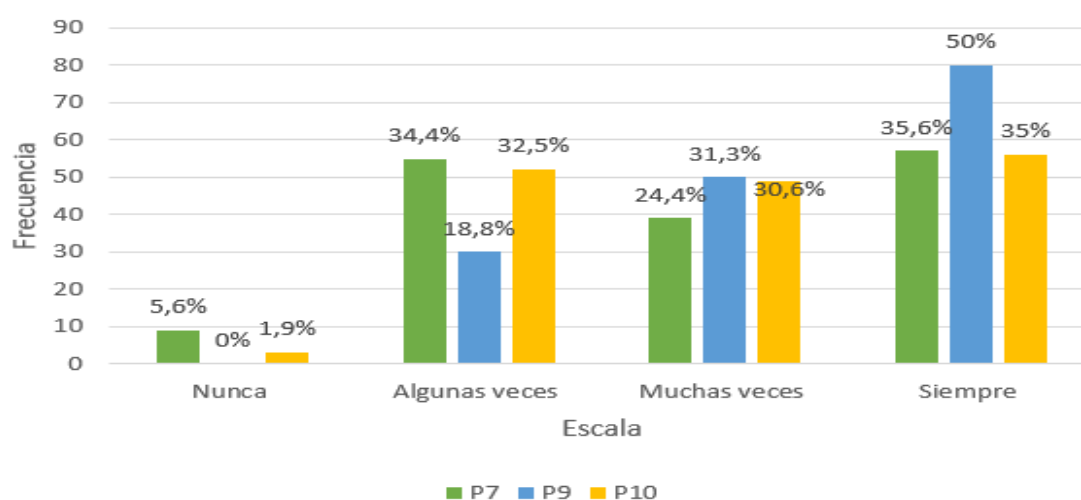
Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 6: Ayuda al otro

Escala	P7		P9		P10	
	f	%	Frecuencia	%	f	%
Nunca	9	5,6	0	0	3	1,9
Algunas veces	55	34,4	30	18,8	52	32,5
Muchas veces	39	24,4	50	31,3	49	30,6
Siempre	57	35,6	80	50,0	56	35,0
Total	160	100%	160	100%	160	100%

Nota. Preguntas del indicador: Ayuda al otro.

Figura 9

Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 6: Ayuda al otro



En la tabla 14 y figura 9 se presentan los resultados de la dimensión diálogo igualitario, referente al indicador ayuda al otro. El mayor porcentaje, 50% (80 estudiantes), indica que comparte sus materiales con otros. Respecto al ítem: cuando termina una actividad en clase, ayudo a mis compañeros, el 35,6% (57 discentes) lo realiza siempre y en el ítem: cuando mis compañeros no comprenden algo, trato de explicárselo, el 35% (56 estudiantes) lo realiza siempre.

Tabla 15

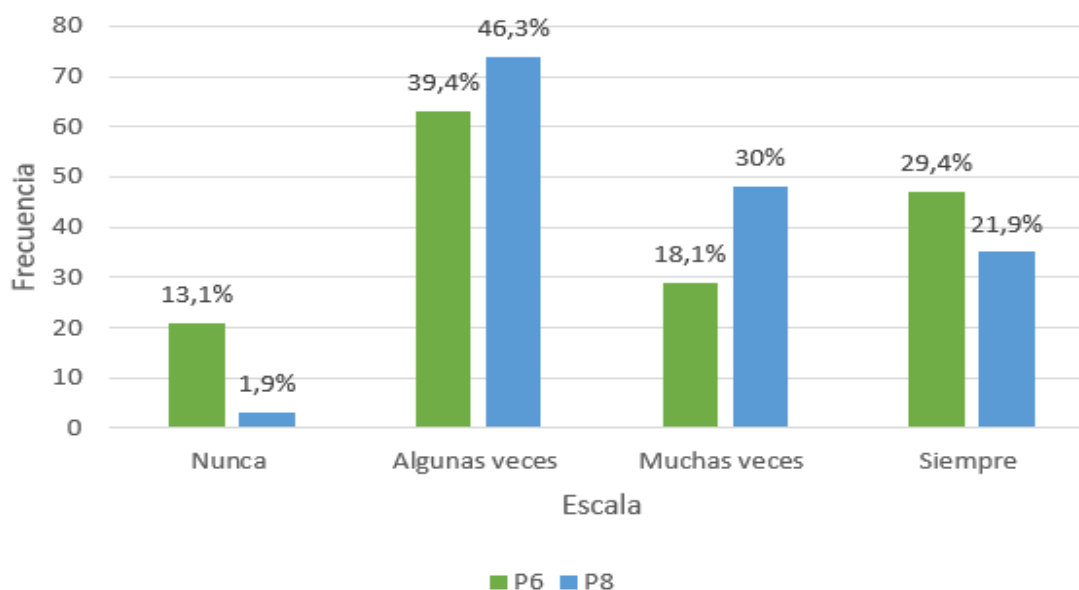
Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 7: Voluntariado

Escala	P6		P8	
	f	%	f	%
Nunca	21	13,1	3	1,9
Algunas veces	63	39,4	74	46,3
Muchas veces	29	18,1	48	30,0
Siempre	47	29,4	35	21,9
Total	160	100%	160	100%

Nota. Preguntas del indicador Voluntariado.

Figura 10

Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 7: Voluntariado



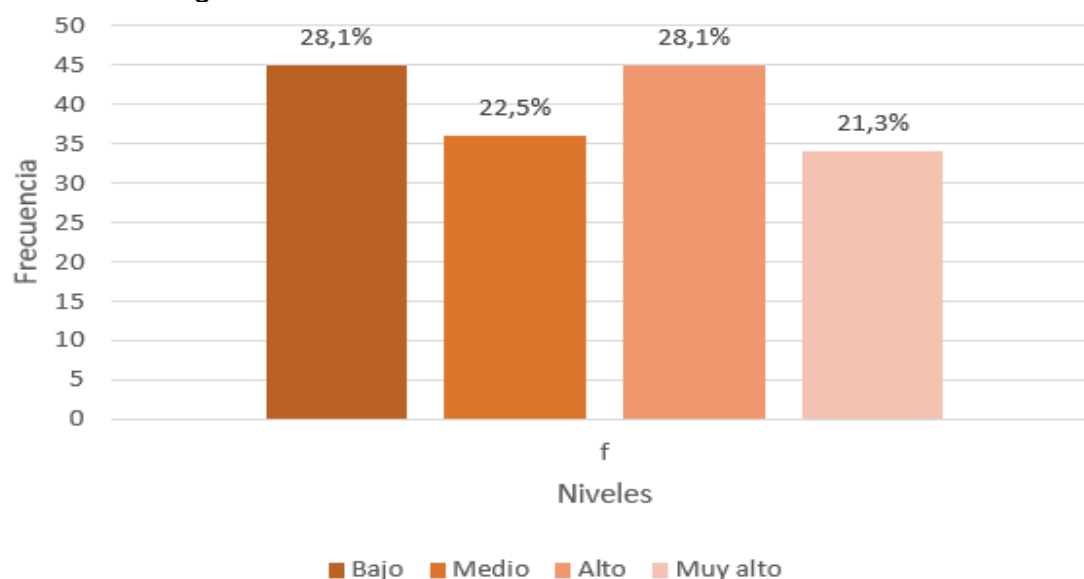
En la tabla 15 y la figura 10 se presentan los resultados de la dimensión diálogo igualitario, referente al indicador voluntariado, siendo el mayor porcentaje 46,3% (74 estudiantes) afirma que los familiares de sus compañeros participan para mejorar la escuela; en relación al ítem: nuestros familiares participan en las clases, el 39,4% (63 estudiantes) indica que esto ocurre algunas veces.

Tabla 16

Distribución según niveles en la dimensión transformación

Niveles	f	%
Bajo	45	28,1
Medio	36	22,5
Alto	45	28,1
Muy alto	34	21,3
Total	160	100,0

Nota. Realizado teniendo en cuenta la data.

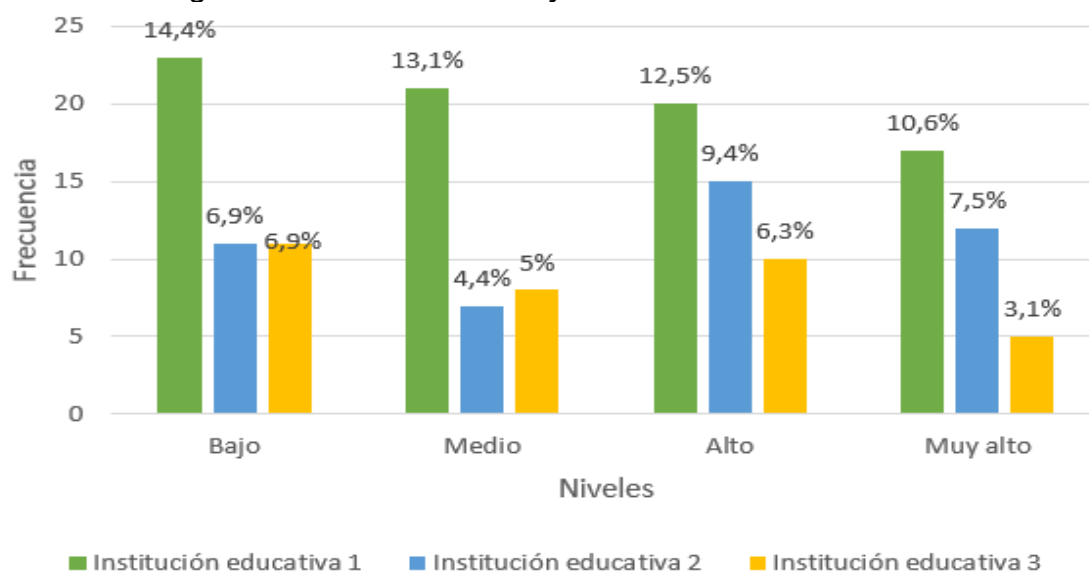
Figura 11*Distribución según niveles en la dimensión transformación*

La tabla 16 y figura 11, muestran la distribución de los niveles de percepción de los discentes en la dimensión transformación. Se observa que un 28,1% (45 estudiantes) tiene un nivel alto y el mismo porcentaje se encuentra en un nivel bajo; un 22,5% (36 estudiantes) se halla en un nivel medio y un 21,3% (34 estudiantes) demuestran un nivel muy alto.

Tabla 17*Distribución según institución educativa y dimensión transformación*

		Institución			Total	
		Institución educativa 1	Institución educativa 2	Institución educativa 3		
Dimensión transformación	Bajo	f	23	11	11	45
		%	14,4%	6,9%	6,9%	28,1%
	Medio	f	21	7	8	36
		%	13,1%	4,4%	5,0%	22,5%
	Alto	f	20	15	10	45
		%	12,5%	9,4%	6,3%	28,1%
	Muy alto	f	17	12	5	34
		%	10,6%	7,5%	3,1%	21,3%
Total		f	81	45	34	160
		%	50,6%	28,1%	21,3%	100,0%

Nota. Realizado teniendo en cuenta los datos.

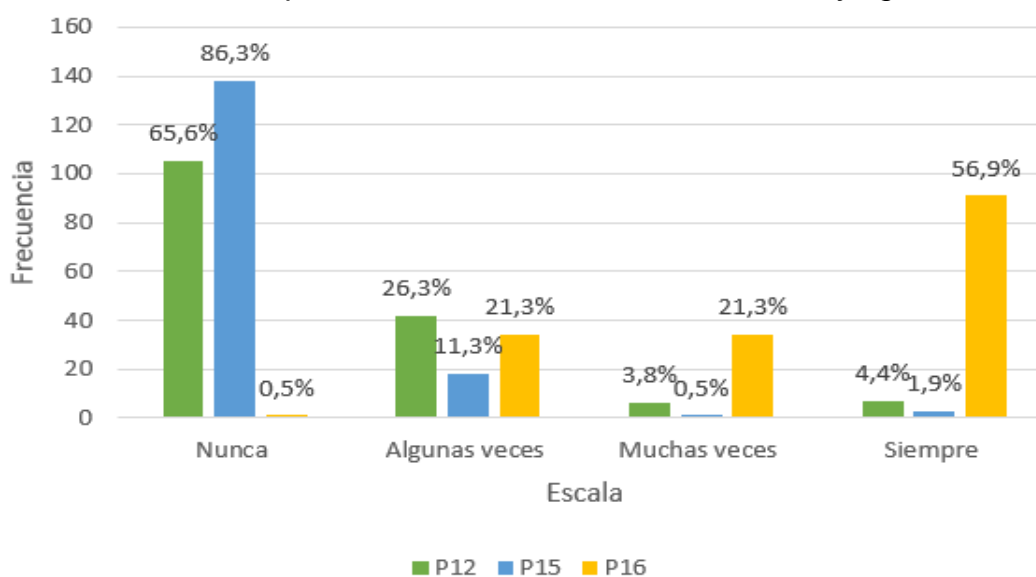
Figura 12*Distribución según institución educativa y dimensión transformación*

En la tabla 17 y figura 12 se observan que del total de estudiantes, destaca la institución 1 con niveles alto y muy alto sumando un 23,1% (37 escolares) en la dimensión transformación. En cuanto al nivel bajo, se identifica que la institución educativa 1 concentra el 14,4% (23 estudiantes), mientras que la institución educativa 2 presenta un 6,9% (11 escolares), porcentaje similar al de la institución educativa 3 con 6,9% (11 estudiantes).

Tabla 18*Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 8: Bullying/Violencia*

Escala	P12		P15		P16	
	f	%	f	%	f	%
Nunca	105	65,6	138	86,3	1	0,5
Algunas veces	42	26,3	18	11,3	34	21,3
Muchas veces	6	3,8	1	0,5	34	21,3
Siempre	7	4,4	3	1,9	91	56,9
Total	160	100%	160	100%	160	100%

Nota. Preguntas del indicador Bullying/Violencia.

Figura 13*Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 8: Bullying/Violencia*

En la tabla 18 y figura 13 referente al indicador bullying/Violencia, el mayor porcentaje, 86,3 % (138 estudiantes) afirma que en el último mes nunca fue maltratado en el colegio. En relación a observar maltrato en la institución el 65,6% (105 estudiantes) indica que nunca lo ha observado. En cuanto a sentirse seguro en el colegio, el 56,9% (91 estudiantes) manifiesta que siempre se siente cuidado.

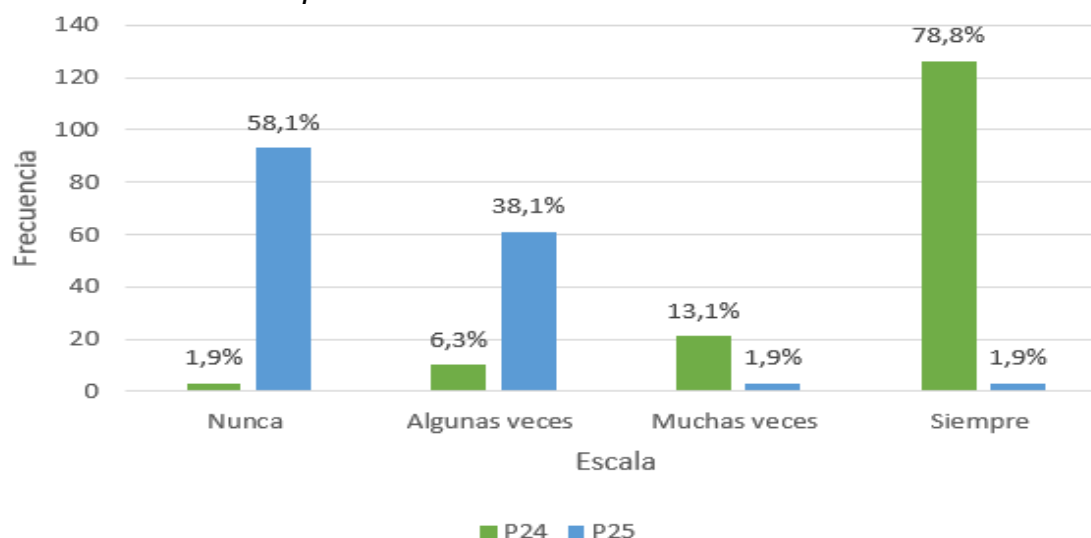
Tabla 19*Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 9: Ganas de cambio.*

Escala	P24		P25	
	f	%	f	%
Nunca	3	1,9	93	58,1
Algunas veces	10	6,3	61	38,1
Muchas veces	21	13,1	3	1,9
Siempre	126	78,8	3	1,9
Total	160	100%	160	100%

Nota. Preguntas del indicador Ganas de cambio.

Figura 14

Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 9: Ganas de cambio.



En la tabla 19 y figura 14, correspondiente al indicador ganas de cambio, se observa que el 78,8% (126 estudiantes), indica que siempre tiene ganas de ser mejor, evidenciando una alta motivación de superación personal. Sin embargo, el 58,1% (93 discentes) indica que nunca piensa que le irá bien en la vida, lo que revela una baja expectativa de éxito futuro pese a la voluntad de mejora.

Tabla 20

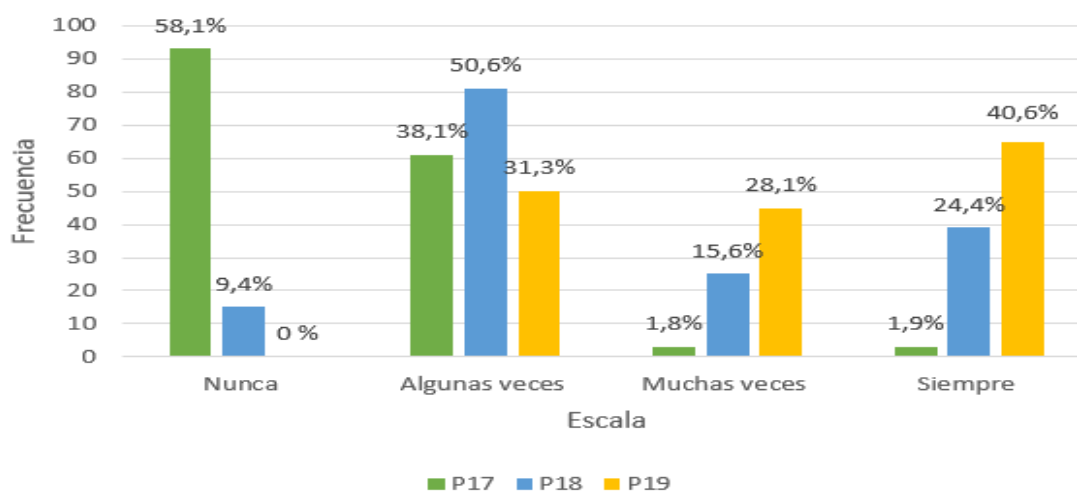
Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 10: Interacciones docente / estudiante

Escala	P17		P18		P19	
	f	%	f	%	f	%
Nunca	93	58,1	15	9,4	0	0
Algunas veces	61	38,1	81	50,6	50	31,3
Muchas veces	3	1,9	25	15,6	45	28,1
Siempre	3	1,9	39	24,4	65	40,6
Total	160	100%	160	100%	160	100%

Nota. Preguntas del indicador: Interacciones docente / estudiante.

Figura 15

Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 10: Interacciones docente / estudiante



En la tabla 20 y figura 15 referente al indicador interacciones docente / estudiante, se observa que el 58,1% (93 escolares) afirma que nunca sus profesores les gritan en clase. Respecto a la comunicación, el 50,6% (81 discentes) indica que solo algunas veces dialoga con sus docentes. Por otro lado, en cuanto al trato hacia los docentes, el 40,6% (65 estudiantes) manifiesta que siempre muestra respeto..

Tabla 21

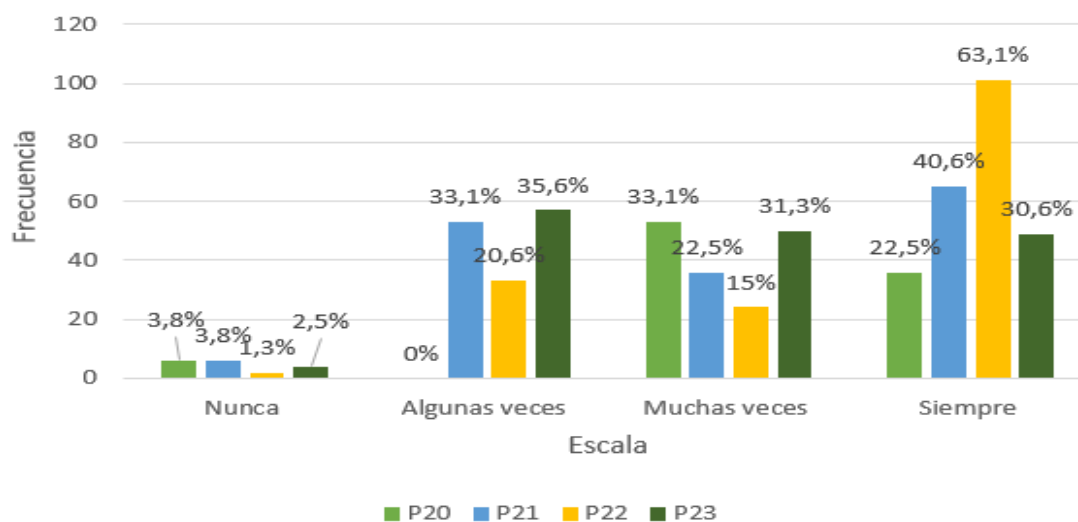
Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 11: Interacciones estudiantes/estudiante

Escala	P20		P21		P22		P23	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Nunca	6	3,8	6	3,8	2	1,3	4	2,5
Algunas veces	0	0	53	33,1	33	20,6	57	35,6
Muchas veces	53	33,1	36	22,5	24	15,0	50	31,3
Siempre	36	22,5	65	40,6	101	63,1	49	30,6
Total	160	100%	160	100%	160	100%	160	100%

Nota. Preguntas del indicador: Interacciones estudiantes/estudiante.

Figura 16

Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 11: Interacciones estudiantes/estudiante



En la tabla 21 y la figura 16 referente al indicador interacciones estudiantes/estudiante, el mayor porcentaje 63,1% (101 estudiantes) afirma que siempre puede hacer amistad con todos en el colegio. Asimismo el 40,6% (65 discentes) señala que siempre conversa con todos sus compañeros mientras que el 35,6% (57 escolares) indica que solo algunas veces lo hace. Respecto al trato entre pares, el 33,1% (53 estudiantes) manifiesta que muchas veces muestra respeto hacia sus compañeros.

Tabla 22

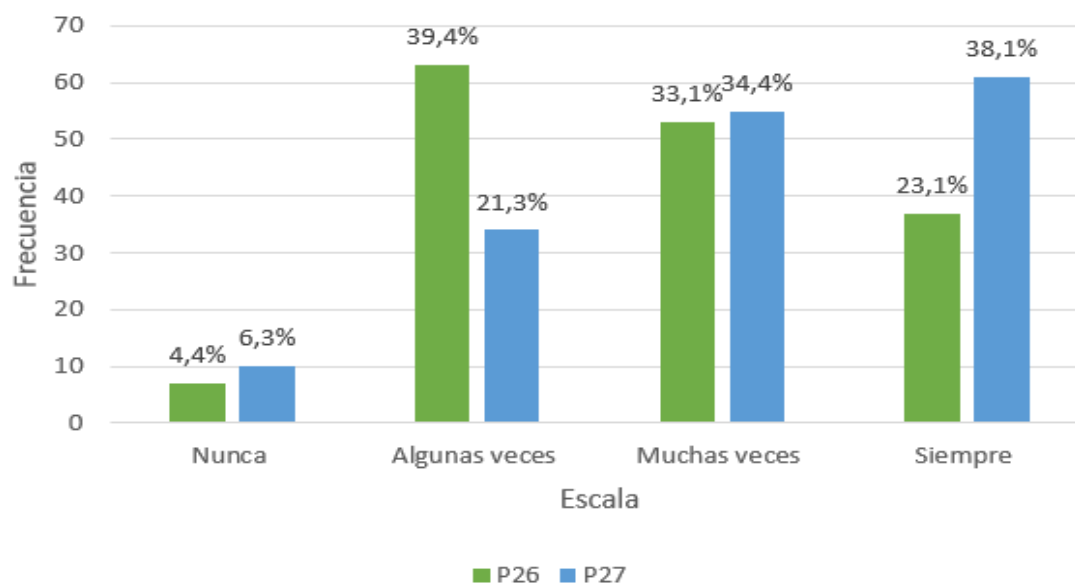
Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 12: Liderazgo dialógico.

Escala	P26		P27	
	f	%	f	%
Nunca	7	4,4	10	6,3
Algunas veces	63	39,4	34	21,3
Muchas veces	53	33,1	55	34,4
Siempre	37	23,1	61	38,1
Total	160	100%	160	100%

Nota. Preguntas del indicador Liderazgo dialógico.

Figura 17

Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 12: Liderazgo dialógico.



En la tabla 22 y figura 17 referente al indicador liderazgo dialógico, el mayor porcentaje, un 39,4% (63 estudiantes), indica que algunas veces ayuda a solucionar los problemas que suceden en el aula y el 38,1% (61 estudiantes) responde que siempre motiva a sus compañeros para llevarse mejor.

Tabla 23

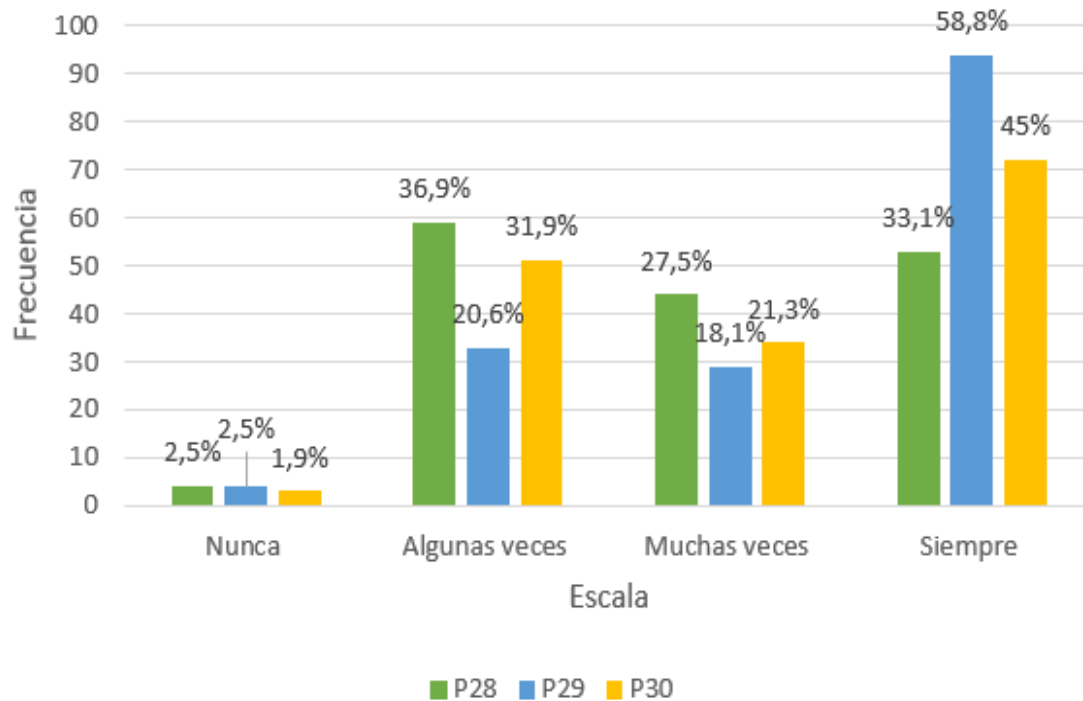
Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 13: Participación en la toma de decisiones

Escala	P28		P29		P30	
	f	%	f	%	f	%
Nunca	4	2,5	4	2,5	3	1,9
Algunas veces	59	36,9	33	20,6	51	31,9
Muchas veces	44	27,5	29	18,1	34	21,3
Siempre	53	33,1	94	58,8	72	45,0
Total	160	100%	160	100%	160	100%

Nota. Preguntas del indicador Participación en la toma de decisiones.

Figura 18

Distribución de las respuestas de acuerdo al indicador 13: Participación en la toma de decisiones



En la tabla 23 y figura 18 referente al indicador participación en la toma de decisiones, el mayor porcentaje 58,8% (94 estudiantes) afirma que siempre todos juntos deciden las normas de convivencia del aula, reflejando un proceso democrático y colaborativo. Asimismo, el 45% (72 discentes) indica que siempre todos revisan el cumplimiento de dichas normas, evidenciando participación tanto en la creación como en el monitoreo normativo. Respecto a la valoración de sus opiniones, el 36,9% (59 escolares) menciona que algunas veces su opinión es tomada en cuenta mientras que el 33,1% (53 escolares) señala que siempre sucede.

Tablas descriptivas

Tabla 24

Distribución según estadísticos y dimensiones en la variable convivencia

Variable	Media	D.E	Min	Mx	Asimetría	Curtosis
Diálogo Igualitario	40,31	5,26	29,00	52,00	-0,158	0,381
Transformación	49,53	6,51	32,00	64,00	-0,354	0,381
Convivencia Democrática	89,84	10,72	66,00	111,00	0,199	0,381

En la tabla 24 se observan los resultados descriptivos de la variable convivencia democrática con sus dimensiones: diálogo igualitario y transformación.

Para la variable convivencia democrática, se observa una puntuación mínima de 66 puntos y una máxima de 111 puntos, con una media de 89,84 y una desviación estándar de 10,72 puntos. Esta media sugiere un nivel moderadamente alto de convivencia democrática en la muestra general, con un rango de variación de 45 puntos que evidencia heterogeneidad en las percepciones estudiantiles. La asimetría positiva de 0,199 indica una ligera concentración de casos hacia valores superiores a la media, lo que refleja que la mayoría de estudiantes percibe favorablemente la convivencia democrática. La curtosis de 0,381 señala un apuntamiento mesocúrtico, es decir, una distribución cercana a la normal sin concentraciones extremas de datos.

En la dimensión diálogo igualitario, la media alcanza 40,31 puntos (DE=5,26) con un rango entre 29 y 52 puntos. La desviación estándar relativamente baja (5,26) indica percepciones más homogéneas entre estudiantes en comparación con las otras dimensiones. La asimetría negativa de

-0,158 sugiere una leve tendencia hacia puntuaciones altas, evidenciando que más estudiantes perciben favorablemente las prácticas de diálogo igualitario que desfavorablemente. Sin embargo, la existencia de puntuaciones mínimas de 29 puntos alerta sobre un grupo de estudiantes con dificultades en esta dimensión.

La dimensión transformación presenta una media de 49,53 puntos (DE=6,51) con un rango de 32 a 64 puntos. Esta dimensión muestra la mayor desviación estándar (6,51), indicando mayor variabilidad en las percepciones estudiantiles sobre proceso de cambio y mejora en la convivencia. La asimetría negativa de -0,354 es más pronunciada que en las otras dimensiones, sugiriendo que un grupo considerable de estudiantes percibe positivamente las iniciativas de transformación en sus instituciones. No obstante, el puntaje mínimo de 32 puntos revela casos donde los discentes no identifican procesos transformadores significativos.

En síntesis, los datos muestran que la dimensión transformación presenta mayor dispersión y asimetría negativa, mientras que el diálogo igualitario exhibe mayor homogeneidad. Esta diferencia sugiere que las experiencias de diálogo son más uniformes entre estudiantes, pero las percepciones sobre transformación institucional son más diversas, posiblemente vinculadas a diferencias en el liderazgo pedagógico, clima escolar o la implementación de prácticas de mejora en cada contexto educativo.

Tabla 25

Resultados descriptivos por dimensiones según institución educativa

	Institución	Media	Mediana	D.E.	Min	Mx	Asimetría	Curtosis
Diálogo igualitario	Institución 1	40,37	41,00	4,84	29,00	50,00	-,37	-,21
	Institución 2	40,69	40,00	5,76	30,00	51,00	-,21	-,99

	Institución 3	39,68	40,00	5,63	29,00	52,00	,24	-,36
Transformación	Institución 1	49,37	50,00	6,46	32,00	64,00	-,41	-,09
	Institución 2	50,38	52,00	6,89	36,00	62,00	-,55	-,86
	Institución 3	48,79	48,50	6,15	38,00	59,00	-,01	-,95
Convivencia	Institución 1	89,74	91,00	10,09	66,00	111,00	-,25	-,38
	Institución 2	91,06	94,00	11,60	69,00	110,00	-,42	-1,00
	Institución 3	88,47	88,50	11,08	67,00	111,00	,16	-,26

En la tabla 25 se observan los resultados descriptivos de la variable convivencia democrática, por cada institución educativa. Para la institución educativa 1, se presenta una puntuación mínima de 66 puntos y una máxima de 111 puntos, con una media de 89,74 y una desviación estándar de 10,09 puntos; la distribución muestra una asimetría negativa y un apuntamiento platicúrtico.

En cuanto a la institución educativa 2 presenta una puntuación mínima de 69 puntos y una máxima de 110 puntos, con una media de 91,06 y una desviación estándar de 11,60 puntos. La distribución muestra una asimetría negativa y un apuntamiento platicúrtico.

Finalmente, la institución educativa 3 posee una puntuación mínima de 67 puntos y una máxima de 111 puntos, con una media de 88,47 y una desviación estándar de 11,08 puntos; además presenta una asimetría positiva y una distribución platicúrtica.

En perspectiva comparativa, la institución educativa 2 presenta la media más alta en convivencia democrática ($M=91,06$), seguida por la institución educativa 1 ($M=89,74$) y la institución educativa 3 ($M=88,47$). No obstante, la institución educativa 2 también exhibe la mayor desviación estándar ($DE=11,60$),

indicando que las percepciones de los estudiantes son más dispares. Esto sugiere que, si bien el promedio es favorable, existe mayor diversidad de experiencias en comparación con las otras instituciones, donde las percepciones son más homogéneas (DE=10,09 y DE=11,08 respectivamente).

Tabla 26

Resultado de la prueba de normalidad y dimensiones en la variable convivencia

Dimensiones/variable	Institución	Kolmogorov-Smirnov	
		gl	Sig.
Diálogo igualitario	Institución educativa 1	81	,200*
	Institución educativa 2	45	,140
	Institución educativa 3	34	,200*
Transformación	Institución educativa 1	81	,200*
	Institución educativa 2	45	,002
	Institución educativa 3	34	,200*
Convivencia Democrática	Institución educativa 1	81	,200*
	Institución educativa 2	45	,005
	Institución educativa 3	34	,117

En la Tabla 26 se presentan los resultados de la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov aplicada a la variable convivencia y sus dimensiones, según institución educativa. Se observa que los datos presentan una distribución normal, ya que la mayoría de los valores de significancia son superiores a 0,05. En cuanto a la dimensión Diálogo igualitario, los resultados en las tres instituciones educativas muestran una distribución normal de datos, al presentar valores de significancia superiores a 0,05.

Para la dimensión Transformación, se mantiene la normalidad en la institución educativa 1 y 3 (sig.de 0,200 en ambos casos), mientras que en la institución educativa 2 el resultado de la significancia es de 0,002, lo que muestra que los datos en esta dimensión no siguen una distribución normal.

De igual manera, para la variable convivencia democrática, los datos muestran normalidad la institución educativa 1 y 3 (sig. de 0,200 y 0,117 respectivamente), pero no en la institución educativa 2, donde el valor de significancia es 0,005, menor a 0,05. Por tanto, los datos de la variable presentan una distribución normal en la mayoría de los casos, excepto de dos dimensiones específicas (transformación y convivencia democrática) dentro de la institución educativa 2.



CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Esta investigación tuvo como propósito analizar los niveles de convivencia democrática en comunidades de aprendizaje de estudiantes de primaria en tres instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana. Los resultados permiten discutir las diferencias en las dimensiones de diálogo igualitario y transformación, lo cual respalda las hipótesis del estudio.

El análisis de los datos obtenidos revela que el 48,2% de los escolares de sexto grado presentan niveles altos o muy altos de convivencia democrática, lo que evidencia una valoración positiva por parte de casi la mitad de los discentes respecto a su experiencia educativa en una comunidad de aprendizaje. Sin embargo, se observa que el 51,9% restante percibe una convivencia democrática de nivel medio o bajo. Esto refleja una brecha significativa en la vivencia de los valores democráticos dentro del aula, indicando que aún existen grupos de estudiantes que no experimentan plenamente los principios del respeto, la participación y la inclusión. Este hallazgo coincide con Ponce et al. (2021) y con lo identificado por Bejarano (2024), quienes señalaron que la convivencia escolar aún presenta vacíos en el trabajo preventivo y articulado con las familias.

En cuanto a la dimensión diálogo igualitario, mostró resultados preocupantes: el 28,1% de los estudiantes percibe este aspecto en nivel bajo y solo el 23,8% en nivel muy alto. Indicadores como el miedo a hablar y el liderazgo dialógico muestran que muchos estudiantes no siempre se sienten escuchados o cómodos al participar. Esto se relaciona con los hallazgos de Valdebenito (2020), quien evidenció que la implementación de comunidades de aprendizaje

contribuyó significativamente a la mejora de la convivencia escolar, especialmente cuando se fortalecen las relaciones entre estudiantes mediante el diálogo participativo. Asimismo, coincide con Rojas (2021), quien determinó la importancia de la reflexión pedagógica sobre las interacciones entre los actores educativos, considerando que las relaciones interpersonales son base para el desarrollo integral. El diálogo igualitario es uno de los siete principios del aprendizaje dialógico. Por ende, una baja percepción de este principio implica un obstáculo para alcanzar aprendizajes significativos y una verdadera cultura democrática.

En cuanto a la dimensión transformación presentada en la tabla 16, indica que los niveles bajo y alto se distribuyen igualitariamente (28,1%). Aunque el 78,8% de estudiantes manifiesta tener siempre ganas de ser mejor, el 58,1% no cree que le irá bien en la vida. Esta contradicción revela una desconexión entre la motivación personal y las expectativas de éxito futuro, lo cual podría estar influido por factores contextuales adversos, barreras socioeconómicas percibidas o experiencias de exclusión que limitan su autoeficacia y expectativas de logro. Esto se vincula con el resultado de Arrieta (2019), quien enfatiza el rol del educador como promotor de transformación a través del dominio de contenidos y mejora continua. En esta línea, Villegas (2023) subraya que una buena gestión necesita claridad en funciones y aplicación coherente de medidas formativas que permitan a los estudiantes visualizar posibilidades reales de éxito.

La transformación es otro de los principios del aprendizaje dialógico, su presencia implica que una comunidad educativa puede superar prácticas tradicionales para construir una realidad escolar justa, inclusiva y democrática.

Feijoo et al. (2023) señalan que este principio permite incidir en cambios reales mediante el diálogo equitativo, transformándose en oportunidades para disminuir las diferencias sociales. La debilidad de esta dimensión señala la necesidad de fortalecer los procesos de reflexión crítica y empoderamiento en los estudiantes, aspecto que Arévalo y Washima (2020) vinculan con la creación de sentido, donde los discentes encuentran significado real cuando la escuela los respeta y valora.

Respecto a las diferencias por institución educativa, se observa que la institución educativa 1 presenta mejores niveles en ambas dimensiones (diálogo igualitario y transformación). Esto podría explicarse por un mayor compromiso institucional y un liderazgo pedagógico más consolidado. De igual modo, Valdebenito (2020) resaltó que la participación activa de las familias y el diálogo participativo fortalecen el sentido de comunidad y mejoran los resultados. La participación y la comunidad son componentes claves del modelo de Comunidades de Aprendizaje, cuya base es la transformación social a través de la educación. El hecho de que una institución con esta orientación obtenga mejores resultados valida que este enfoque es efectivo.

La prueba de normalidad confirma una distribución normal de los datos, excepto en la institución educativa 2. Esto muestra una percepción menos homogénea que requiere intervenciones mucho más focalizadas. Este aspecto coincide con Benites (2022), quien halló una correlación muy baja entre gestión escolar y convivencia, lo cual podría deberse a prácticas poco sistematizadas o a la ausencia de estrategias diferenciadas según el contexto. Asimismo, se vincula con los hallazgos de Ferrel (2021), quien identificó la necesidad de

considerar variables como estructura familiar y normatividad para mejorar las relaciones interpersonales en contextos diversos. Por ende, se afirma que la convivencia democrática no puede abordarse con un enfoque uniforme, sino que debe adaptarse al contexto de cada institución.

Los datos expuestos respaldan la hipótesis general y las específicas: existen diferencias significativas en los niveles de convivencia democrática entre las instituciones, así como en las dimensiones de este estudio. Esto evidencia que el desarrollo de una cultura democrática en las escuelas depende de factores pedagógicos, institucionales y contextuales. Este hallazgo se relaciona con los estudios de Quispe (2020) y Cajavilca y Loayza (2021), quienes mencionan que existe una desconexión entre las herramientas de gestión y los objetivos de las instituciones educativas, así como una falta de acciones concretas para mejorar la convivencia. Desde el enfoque del aprendizaje dialógico, estos resultados refuerzan que la participación activa, el diálogo igualitario y la transformación social son fundamentales para consolidar escuelas como verdaderas comunidades de aprendizaje. Por lo tanto, si se desea consolidar los avances observados y responder a los desafíos identificados, será necesario fortalecer la institucionalización del enfoque dialógico, diversificar las estrategias participativas y garantizar una implementación contextualizada y sostenible.

A pesar de las limitaciones encontradas, los resultados confirman la validez del modelo de comunidades de aprendizaje como una alternativa viable para mejorar la convivencia escolar, siempre que su implementación sea contextualizada, participativa y sostenida en el tiempo.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación, se presentan las conclusiones a las que se ha llegado en este estudio, teniendo en cuenta los objetivos planteados, así como las recomendaciones correspondientes que se derivan de los resultados obtenidos.

6.1 Conclusiones

1. Se concluye que el nivel de la convivencia democrática presenta variaciones entre las tres instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana que implementaron comunidades de aprendizaje. La percepción de los estudiantes cambia según el contexto institucional, lo que demuestra la influencia de factores organizativos, pedagógicos y sociales en la constitución de una cultura democrática escolar.
2. El nivel de convivencia democrática en la dimensión de diálogo igualitario presenta diferencias significativas entre las tres instituciones. Se concluye que, si bien esta dimensión es un pilar fundamental del modelo de Comunidades de Aprendizaje, su percepción por parte de los estudiantes aún presenta ciertas debilidades en todas las instituciones analizadas. Por tanto, existe la necesidad de fortalecer los espacios y mecanismos donde los discentes puedan sentirse plenamente escuchados y empoderados para expresarse.
3. El nivel de convivencia en la dimensión de transformación, se observa que existen variaciones entre las instituciones, con una de ellas mostrando una tendencia a un nivel superior. Los resultados evidencian una desconexión entre las aspiraciones futuras de los estudiantes y su motivación presente para el cambio personal, lo que demuestra que el proceso de transformación

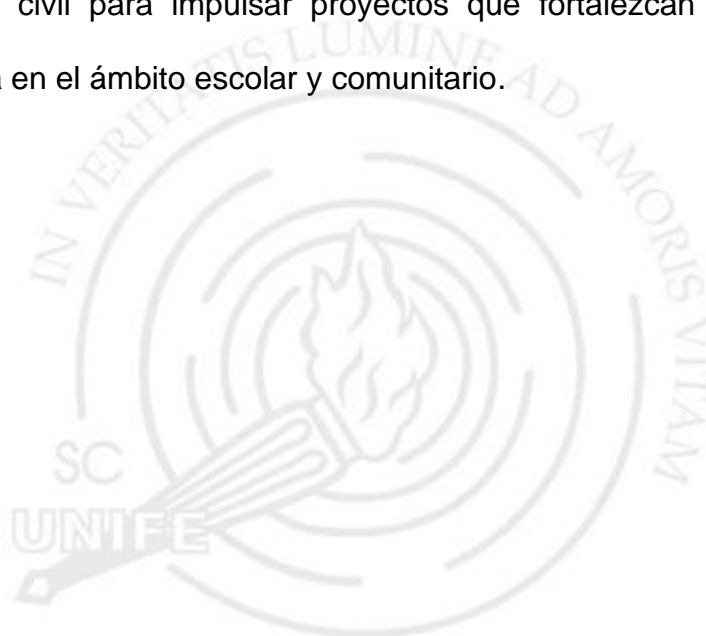
no es homogéneo. Por tanto, el éxito de esta dimensión está influenciado por las particularidades de cada gestión institucional y la calidad de las prácticas pedagógicas.

6.2 Recomendaciones

1. Implementar programas de sensibilización y de capacitación continua dirigidos a docentes, estudiantes y familias sobre los principios y prácticas de la convivencia democrática y el aprendizaje dialógico. En estos programas se debe enfatizar estrategias activas para fomentar el respeto, la participación inclusiva y la resolución pacífica de conflictos.
2. Se recomienda que los directivos implementen sistemas de monitoreo tanto cualitativo y cuantitativo de la convivencia democrática, considerando indicadores específicos sobre las dimensiones de diálogo igualitario y transformación para ajustar sus planes de mejora institucional de manera fundamentada.
3. Fortalecer el liderazgo pedagógico y la gestión de la convivencia en cada institución, de tal modo que los equipos directivos y de convivencia tengan recursos, autonomía y la capacitación necesaria para promover eficazmente un ambiente democrático. Es fundamental que este aspecto sea prioritario en la agenda institucional.
4. Para comprender mejor las dinámicas del diálogo igualitario en las aulas desde la perspectiva de los estudiantes, docentes y familias, es necesario realizar un estudio cualitativo, mediante entrevistas y grupos focales, que permita

identificar tanto los obstáculos como los elementos facilitadores. Esta información permitirá diseñar estrategias de mejora contextualizadas.

5. Diseñar y difundir guías de buenas prácticas y recursos pedagógicos sobre la convivencia democrática y comunidades de aprendizaje, dirigidos a docentes y distintos profesionales educativos, los cuales deben ser prácticos y contextualizados a la realidad de las instituciones educativas.
6. Fomentar alianzas estratégicas entre el sector educativo y organizaciones de la sociedad civil para impulsar proyectos que fortalezcan la convivencia democrática en el ámbito escolar y comunitario.



REFERENCIAS

- Alonzo, L., León, K., y Avendaño, C. (2023). El liderazgo directivo en el proceso educativo. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(28), 698–711. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.548>
- Álvarez, C. (2019). *Estrategia de gestión pedagógica para mejorar la convivencia escolar en el nivel de básica primaria de la institución educativa los Morales sede Volador*. [Tesis de maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/3720>
- Arévalo, M. y Washima, M. (2020). Las Comunidades de Aprendizaje y el aprendizaje dialógico como estrategias de praxis pedagógica en Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Electrónica Entrevista Académica*, 2(5), 122-132.
- Arias, F. G. (2016). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (7.ª ed.) Editorial Episteme.
- Arrieta, D. (2019). *Cualificación docente de educación básica primaria para la gestión de la convivencia escolar en la Institución Educativa Camilo Torres de la Ciudad de Montería - Colombia*. [Tesis de maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. <http://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/2328>
- Ascorra, P., Cárdenas, K., Gálvez, P., Ávila, A., González, C. y López, V. (2021). Relación entre estilos de convivencia e indicadores de desarrollo personal y social en escuelas chilenas. *Revista de psicología (Santiago)*, 30(2), 86-99. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.57840>
- Atencia, R. (2020). *Relación entre el clima organizacional y la convivencia escolar en básica primaria de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús de Carillo-San Pelayo en el departamento de Córdoba-Colombia*. [Tesis de maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/3824>
- Barba, L. y Delgado, K. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: Aporte para la calidad educativa. *Revista Educare*, 25(1), 284–309. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1462>
- Barrientos, R. (2019). Implementación de comunidades de aprendizaje en el Perú 2014-2018. *Revista Educa UMCH*, 13(1), 38-62. <https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/article/view/94/74>
- Bejarano, S. (2024). *Análisis de la intervención de promoción de la gestión de la convivencia escolar, prevención y atención de la violencia escolar en el marco del D.S. 004-2018-MINEDU y su implementación en la región*

- Arequipa durante los años 2018-2019* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/items/e4503ef4-5759-494b-938c-a6fcc8162ae4>
- Benites, J. (2022). *La gestión escolar y la convivencia escolar en instituciones educativas del nivel primario de Pacasmayo, 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/104985>
- Bernal, C. A. (2016). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (4^a ed.). Pearson Educación.
- Cajavilca, K. y Loayza, G. (2021). *Estudio de casos en dos instituciones educativas públicas de nivel primaria en Lima Metropolitana, análisis de la implementación de los compromisos de gestión escolar: monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica y gestión de la convivencia escolar durante el 2019* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/18778>
- Canaza, S., y Canaza, E. (2024). Convivencia escolar: Revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 497-510. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.740>
- Carrasco, S. (2019). *Metodología de la Investigación Científica*. Editorial San Marcos.
- Carozzo, J. C. (2021). *La convivencia democrática en la escuela: una agenda pendiente*. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/idi-uch/20211027043737/la-convivencia-democratica-en-la-escuela.pdf>
- Crespo, M., Megías, J., Rojas, L., Rodríguez, M. y Parages, M. (2018). La escuela, un espacio para la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(2), 1-15. <https://www.redalyc.org/journal/274/27464614007/html/>
- Díaz, L. M., Ward, S. E., y Díez, F. J. (2022). Grupos interactivos, una actuación educativa de éxito superadora barreras culturales pro educación inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 4757-4773. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1830
- Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana. (2023). *Encuesta a estudiantes del nivel Primaria: Tu voz cuenta*. <https://www.dreilm.gob.pe/dreilm/wp-content/uploads/2023/09/Encuesta-primaria.pdf>
- Erazo, M. y Guevara, G. (2018). *Práctica de aula desarrollada en un escenario de aprendizaje dialógico que favorece la inclusión educativa en una institución educativa rural*. [Tesis doctoral, Universidad ICESI).

https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/84591/1/T01678.pdf

- Feijoo, D. A., Rojas, G. J., Mendoza, M. C., y Bravo, S. G. (2023). Reflexiones en torno al aprendizaje dialógico como estrategia didáctica dentro del quehacer docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 13001-13012. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4308
- Ferreira, M.; Reis -Jorge, J.; Olcina, G., y Fernandes, R. (2023). El aprendizaje socioemocional en la Educación Primaria: una investigación sobre las concepciones y las prácticas de los maestros en el aula. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 37-60. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12704>
- Ferrel, D. (2021). *Gestión de la convivencia escolar y calidad educativa, en las IIEE de la Red de Inter aprendizaje Multigrado del distrito de Lambrama, provincia de Abancay-Apurímac* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/62905>
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2022). Mejorar la convivencia: una relectura analítica de experiencias innovadoras en escuelas latinoamericanas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 15-45 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100015&lng=es&tlng=es.
- Fierro, C., Redondo, J. y Carvajal, P. (2017). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones para su análisis. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 17-32. https://www.researchgate.net/publication/316617159_Educacion_para_una_convivencia_democratica_en_las_aulas_Tres_dimensiones_para_su_analisis
- Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- Flores, A., y Herrera, I. (2020). Convivencia escolar. Dimensión y evolución. *Revista Luciérnaga*, 13(25), 70-86. <https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v13n25a5>
- Gamarra, J. (2024). Liderazgo directivo en la educación: Una revisión literaria. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(34), 1897–1912. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.841>
- Garzón, M. (2020). Las comunidades de aprendizaje en las organizaciones. *Revista Científica "Visión de Futuro"*, 24(1), 236-259. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357961649009>

- Gómez, L., Valverde, K. y Villón, A. (2021). El aprendizaje dialógico en los procesos de interacción social del contexto educativo. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v35i1.2222>
- Gómez, J., y Chaparro, A. (2021). La convivencia en el contexto de pandemia: experiencia de docentes de secundaria. *Sinéctica*, (57), e1276. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-016](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-016)
- Guerra, G. (2019). *Las comunidades profesionales de aprendizaje como estrategia de gestión de las escuelas que aprenden. El caso de una institución educativa estatal del distrito de Ate*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/14538>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Khalfaoui, A., García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., y Duque, E. (2020). Help and Solidarity Interactions in Interactive Groups: A Case Study with Roma and Immigrant Preschoolers. *Social Sciences*, 9(7), 116. <https://doi.org/10.3390/socsci9070116>
- Liviapoma, D. (2020). *La técnica de las tertulias literarias dialógicas y las actitudes hacia la lectura de obras literarias de los alumnos del 5to año de educación secundaria de una institución educativa particular*. [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia] https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8461/Tecnica_LiviapomaVasquez_Diana.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Llempén, L., y Heredia, F. (2022). Prospectiva de una ciudadanía democrática desde la escuela, una revisión literaria. *Conrado*, 18(84), 337-343. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100337&lng=es&tlng=es.
- Ministerio de Educación. (2014). *Marco del Buen Desempeño Directivo*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2018). *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2019). *Encuesta Nacional de Convivencia Escolar y Violencia en la Escuela: Resultados principales*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/7778/Encuesta%20Nacional%20de%20Convivencia%20Escolar%20y%20Violencia%20en%20la%20Escuela%20resultados%20principales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Ministerio de Educación. (2020). *Decreto Supremo N.° 006-2020-MINEDU, que aprueba el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación*. Diario Oficial El Peruano.
- Ministerio de Educación. (2021). *Resolución Viceministerial N.°005-2021-MINEDU, que establece las estrategias para el fortalecimiento de la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia en las instancias de gestión educativa descentralizada*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1537847/RVM%20N%C2%20B0%20005-2021-MINEDU.pdf>
- Morales, P. (2020). Educación ciudadana para la convivencia democrática y la interculturalidad en educación inicial. *Revista Estudios En Educación*, 3(4), 69-96. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/84>
- Morlà, T. (2015). Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades. *Historia Social y de la Educación*, 4(2), 137-162.
- Murillo, F. J., y Krichesky, G. (2015). El liderazgo para el aprendizaje y la mejora de la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(especial), 11-20.
- Navarro, S. y Saldivar, A. (2018). La propuesta del Cesder- Chiapas en la construcción de una interculturalidad experiencial. *Sinéctica* (50). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-004](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-004)
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5a ed.). Ediciones de la U.
- Omura, D. y Yamanija, C. (2019). *Disposición al aprendizaje y convivencia democrática en el proyecto "Comunidades de Aprendizaje en escuelas públicas del Perú"*. [Tesis de Maestría, Universidad Marcelino Champagnat]. <https://repositorio.umch.edu.pe/item/dbc34611-b6d7-440d-9352-a609f25e8d17>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *¿Qué es Ciencia Abierta? UNESCO lanza consulta global*. <https://es.unesco.org/news/que-es-ciencia-abierta-unesco-lanza-consulta-global>
- Pérez, Y. M. (2022). El aprendizaje dialógico, proceso para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 116-140. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.32.2022.116-140>
- Ponce, C., Espinoza, M., y Echevarría, M. (2021). La convivencia democrática en estudiantes de programas no escolarizados. *Revista Identidad*, 7(2), 42-47. <https://doi.org/10.46276/rifce.v7i2.1284>

- Quezada, N. (2019). *Metodología de la Investigación*. Editorial Macro.
- Quispe, L. (2020). *Factores que inciden en la gestión de la convivencia escolar en escuelas públicas del distrito de Carabayllo* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/22065>
- Ramírez, F.(2022). Participación estudiantil y democracia en las escuelas: ¿existe la voz de los subalternos? *Revista Peruana De Educación*, 4(7), 39–53. <https://doi.org/10.33996/repe.v4i7.837>
- Redondo, G. (2015). Liderazgo dialógico en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 437-457. <https://dx.doi.org/10.3926/ic.642>
- Rojas, D. (2021). *Fortalecimiento de las buenas prácticas de convivencia escolar en una escuela agroecológica de Pirque* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/185436>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2018). *Metodología y diseño en la investigación científica*. Business Support Aneth
- Urbina, C., Ipinza, R. y Gutiérrez-Fuentes, L. (2020). Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación en el aula: Desafíos para la construcción de una convivencia democrática. *Psicoperspectivas*, 19(3), 29-40. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2045>
- Valdebenito, O. (2020). *Proceso de transformación hacia una comunidad de aprendizaje. Valparaíso, Chile* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/675838>
- Valderrama, S. (2020). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica. Cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial San Marcos.
- Villarreal, B., Maila, V., Figueroa, H., y Pérez, E. (2021). Retos y logros de la aplicación de grupos interactivos en una comunidad de aprendizaje. *Revista Cátedra*, 4(1), 56-80. <https://doi.org/10.29166/catedra.v4i1.2676>
- Villegas, J. (2023). *Estado de la gestión de la convivencia escolar en Escuelas de la región de Tarapacá, norte de Chile* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=364050>

APÉNDICES

A: DECLARACIÓN JURADA DE DOCUMENTOS DE TESIS

B: MODELO DE CARTA SOLICITANDO JUICIO DE EXPERTOS

C: AUTORIZACIÓN DE USO DE INSTRUMENTO

D: MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

D: GUÍA DE APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE



APÉNDICE A

DECLARACIÓN JURADA DE DOCUMENTOS DE TESIS

Yo, Silvia Raquel Villanueva Espinoza, en calidad de autora de la tesis titulada “CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE EBR DE LIMA METROPOLITANA”, para optar el grado de Maestra en Educación. Declaro y doy fe que, durante el desarrollo de la investigación de tesis, se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos. Adicionalmente, declaro que durante el desarrollo de la investigación de tesis he cumplido con los permisos y procesos requeridos tales como: a. Haber cumplido con el proceso de validación de instrumentos con siete (7) especialistas para el juicio de expertos:

- Experto N° 1 : Maestría en Problemas del aprendizaje
- Experto N° 2 : Doctora en Educación
- Experto N° 3 : Maestría en Gestión Educativa
- Experto N° 4 : Maestría en Gestión Educativa
- Experto N° 5 : Maestría en Psicología
- Experto N° 6 : Doctora en Educación
- Experto N° 7: Magister en Educación – Diseño y Gestión Curricular e innovación del aprendizaje

b. Se cumplió con el permiso escrito oficial de la autoridad de la institución pública donde se aplicaron los instrumentos.

c. Se cumplió con los permisos digitales oficiales del consentimiento informado de las personas a las cuales se aplicaron los instrumentos. Todo ello establecido por las normas internas para la obtención de los grados académicos de maestría y doctorado de la Escuela de Posgrado - UNIFÉ y por la Guía Básica para el informe final de tesis.

Silvia Raquel Villanueva Espinoza

Tesista

APÉNDICE B

CARTA SOLICITANDO JUICIO DE EXPERTOS

Lima, ____ de ____ del ____

Dr(a). xxxxxxxxx

Presente. –

De mi consideración:

Me es grato dirigirme a usted a fin de saludarlo cordialmente y presentarme como estudiante del Programa de maestría en educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFÉ, y a su vez informarle que me encuentro desarrollando la tesis titulada “CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE EBR DE LIMA METROPOLITANA”, para lo cual se desea aplicar el instrumento que se encuentran en libre disposición elaborado por Dan Omura y Carola Yamanija y que ha sido adaptado por mi persona en el año 2023: Encuesta sobre Convivencia Democrática. El instrumento pretende ser aplicado a estudiantes de sexto grado de educación primaria de tres instituciones educativas públicas de Lima.

En tal sentido, siendo necesario obtener evidencias de la validez del contenido de los ítems del instrumento, agradeceré su colaboración como experto en este proceso de validación, para lo cual adjunto a la presente las definiciones correspondientes, así como los ítems para cada dimensión evaluada, de tal manera que usted pueda señalar si éstos son representativos del área, cuentan con relevancia y si gozan de claridad en su redacción. En caso de considerar que dichos ítems deban ser mejorados sírvase a brindar sus comentarios en la columna de observaciones.

Agradeciendo de antemano su gentil colaboración, hago propicia la oportunidad para expresarle mis sentimientos de estima personal.

Atentamente,

Silvia Raquel Villanueva Espinoza

Tesista

APÉNDICE C

AUTORIZACIÓN DE USO DE INSTRUMENTO

AUTORIZACIÓN DE USO DE INSTRUMENTO

Los que suscriben, Dan Omura Agena y Carola Yamanija Yraha, autores del instrumento originalmente denominado: "Instrumento de Evaluación Proyecto Comunidades de Aprendizaje", autorizamos de manera expresa a Silvia Raquel Villanueva Espinoza, estudiante del Programa de Maestría en Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón – UNIFÉ, a utilizar y adaptar el mencionado instrumento, el cual en la presente investigación se denomina "Encuesta sobre Convivencia Democrática", en el marco del desarrollo de su tesis titulada: "CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE EBR DE LIMA METROPOLITANA".

Se extiende la presente autorización para los fines académicos que la interesada estime conveniente.

Lima, 28 de marzo de 2023.

Dan Omura Agena

DNI:

Carola Yamanija Yraha

DNI:

Xz

APÉNDICE D

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimados padres:

Su hijo/a ha sido invitado a participar en el estudio titulado “CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE EBR DE LIMA METROPOLITANA”, dirigido por la profesora Silvia Raquel Villanueva Espinoza, de la Escuela de Postgrado de Educación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón – UNIFE.

Este formulario de consentimiento explica el estudio de investigación. Por favor, léalo detenidamente. Si tiene preguntas al respecto, usted puede hacerlo en cualquier momento.

La participación de su hijo(a) en este estudio es completamente voluntaria. El objetivo de este estudio es analizar el aprendizaje dialógico en comunidades de aprendizaje del nivel primaria en una institución educativa pública de Lima. Este estudio está dirigido a estudiantes del nivel primaria en una Institución Educativa pública de Lima.

La realización de este programa no generará algún costo para Usted ni para la institución educativa. Usted es libre de brindar el permiso para que su hijo participe y que no participe no implicará sanción alguna.

Además, aunque en un inicio usted pudo dar su consentimiento, puede desistir en cualquier momento.

Cabe destacar que no existe ningún riesgo para su hijo/a por su participación en este programa. Al participar del estudio los beneficios directos que recibirá usted o su hijo/a son la satisfacción de contribuir con una investigación que tiene como propósito elevar la calidad educativa.

Los datos obtenidos serán de carácter confidencial, se guardará el anonimato de su hijo/ay sus datos estarán disponibles sólo para el personal del proyecto. Todos los hallazgos significativos desarrollados durante el curso de la investigación, le serán entregados.

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación, podrá contactarse con la secretaria del Departamento de Postgrado de Educación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón – UNIFE al número 436 4641 anexo 231 o contactarse con la profesora de la presente investigación a los números 934736485 o al siguiente correo electrónico: silrarscj@hotmail.com

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO (PADRES)

Yo....., acepto que mi hijo/aparticipe voluntaria y anónimamente en la investigación “CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE EBR DE LIMA METROPOLITANA”, dirigida por la profesora Silvia Raquel Villanueva Espinoza, de la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE).

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se le solicitará a mi hijo/a; que la participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro para la salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a que mi hijo/a participe sin que esto signifique sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada solo por los investigadores y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. Por último, la información que se obtenga será guardada y sólo se utilizará para los fines de este proyecto de investigación.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Nombre Usuario/a

Nombre Investigador

Firma

Firma

APÉNDICE E

GUÍA DE APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO “COMUNIDADES DE APRENDIZAJE”

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.

Muchas gracias

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

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:		SI	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:		SI	NO
5	Explicué a los estudiantes de la siguiente forma: <i>Hoy vamos a recoger información sobre el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Es muy importante su</i>		

	<i>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.</i>		
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		SI	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:
