



Artículo original / Original article

## Convivencia inclusiva y el clima escolar en estudiantes provenientes de comunidades nativas de una provincia amazónica del sureste de Perú

### Inclusive coexistence and school climate in students from native communities in an amazonian province of southeastern Peru

Isabel Carrion-Zuniga <sup>1\*</sup>; Jhemmy Villaroel-Diaz <sup>1</sup>; Julio Fernandez-Llerena <sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, Puerto Maldonado, Perú

Recibido: 19/04/2022

Aceptado: 27/06/2022

Publicado: 25/07/2022

\*Autor de correspondencia: [icarrion@unamad.edu.pe](mailto:icarrion@unamad.edu.pe)

**Resumen:** El estudio tuvo como objetivo analizar la convivencia inclusiva y el clima escolar en estudiantes provenientes de comunidades nativas de una provincia amazónica del sureste de Perú. Es una investigación cuantitativa de nivel descriptivo correlacional de corte transversal, con una muestra de 60 estudiantes provenientes de comunidades indígenas. Los resultados evidencian una correlación positiva moderada ( $p\text{-valor} = 0,591$ ) de Tau B de Kendall. Se concluye que se debe gestar la educación inclusiva intercultural en las diferentes Instituciones Educativas que albergan a estudiantes provenientes de comunidades indígenas o afines a ellas; se deben tejer lazos de convivencia democrática, armoniosa donde se pregonen valores interculturales.

**Palabras clave:** clima escolar; comunidades indígenas; educación inclusiva

**Abstract:** The objective of the study was to analyze inclusive coexistence and school climate in students from native communities in an Amazonian province in southeastern Peru. It is cross-sectional descriptive-correlational quantitative research, with a sample of 60 students from indigenous communities. The results show a moderate positive correlation ( $p\text{-value} = 0.591$ ) of Kendall's Tau B. It is concluded that intercultural inclusive education should be developed in the different educational institutions that host students from indigenous or related communities; bonds of democratic and harmonious coexistence should be woven where intercultural values are proclaimed.

**Keywords:** inclusive education; indigenous communities; school climate

## 1. Introducción

Es a sabiendas del mundo entero que el Perú es un país multilingüe y pluricultural a lo largo del territorio altiplánico y Amazónico, donde se asientan comunidades indígenas y nativas que dan lugar a culturas vivas y milenarias. Pueblos originarios que conservan lenguas, costumbres, tradiciones y vivencias, que engloban una cultura viva llena de interacciones interculturales (Canaza-Choque & Huanca-Arohuanca, 2018).

Estos grupos humanos de valor ancestral de a poco han aprendido a convivir con la sociedad mestiza y criolla; sin embargo, el estado no es propicio para implementar políticas descentralizadas (Lobo & Bernardino-Costa, 2022) que reivindiquen el valor ecuaníme que se debe dar a estos pueblos. Ello nos lleva a la reflexión que, si es la sociedad actual la que provino de ellos, porque entonces no reciben atención adecuada, como en el ámbito educativo. Desde esta óptica (Peiró i Grégory & Merma Molina, 2012) la manera tradicional de la educación que reciben los pueblos indígenas ha estado orientada a priorizar una pedagogía alejada a la cultura y realidad autóctonas, que ellos mismos practican (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018) en sus vivencias cotidianas; sin embargo, al relacionarse con los adolescentes y jóvenes del ámbito urbano les cuesta adaptarse; es tarea de todos practicar la interculturalidad en un mundo cada vez más cambiante.

Lo que equivale a decir, que casi se les ha obligado a asumir un tipo de educación fuera de su propia naturaleza y cosmovisión. Estudios, como el de (Hernández Chacón, 2021; Aikman, 2003) demuestran que se deben implementar proyectos acordes a la realidad educativa con el propósito de concretar una gestión del conocimiento consecuente con el respeto a la diversidad cultural y acorde a las necesidades educativas que tienen. Desde este punto, se puede observar que los estudiantes provenientes de estas comunidades, o que ya viven en zonas urbanas por cuestiones laborales de los padres, tienen que adecuarse a la convivencia educativa y a todos los retos pedagógicos en Instituciones Educativas, que se convierten en un reto para todos estos adolescentes y jóvenes.

En este contexto retador para la educación ha ocasionado que algunos estudiantes abandonen sus centros educativos (De la Cruz Orozco & Heredia Rubio, 2019), dado que se les hace difícil adaptarse a una convivencia escolar intercultural nueva, casi desarraigada de sus propios valores culturales. Por otro lado, el clima escolar que vivencian estos estudiantes ha sido de cierta manera hostil y no ha permitido que se desenvuelvan de manera libre.

Se debe tener en cuenta que, la convivencia escolar refleja un espacio de co-construcción de las relaciones interpersonales de un centro de formación educativa, entre estudiantes, padres, docentes, directivos, no docentes y otros actores que participen e interactúen con ella; donde se pueda promover respeto entre las partes, que se promueva la aceptación de la diversidad, cooperación, solidaridad y la resolución asertiva sin violencia de conflictos. Esta variable educativa indefectiblemente está ligada a la realidad educativa que viven estudiantes de diferentes sectores culturales. Por lo que, se debe promover que el clima escolar se impregne con el clima social de la escuela (Muñoz Quezada et al., 2014) y una serie de variables exógenas, como la familia del estudiante, los medios de comunicación, la comunidad, la sociedad, el sistema educativo y las políticas públicas, (Magendzo Kolstrein et al., 2004), que permitan que el estudiante se abra paso al caminar, más no se les puede desnaturalizar sus propias raíces.

En la última década se está poniendo énfasis en el tema de convivencia y clima escolar como ámbitos para gestar una verdadera educación intercultural inclusiva (Gutiérrez-Méndez & Pérez-Archundia, 2015) donde se respire valores, sana convivencia, clima escolar psicoeducativo, relaciones interpersonales sobresalientes, sin miramientos, menos con secuelas de discriminación hacia los compañeros de estudios que proviene de comunidades nativas.

Por lo tanto, el estudio tuvo como objetivo analizar la convivencia inclusiva y el clima escolar en estudiantes provenientes de comunidades nativas de una provincia amazónica del sureste de Perú.

## 2. Materiales y métodos

Es un estudio de enfoque cuantitativo, tipo básico con diseño no experimental, de nivel descriptivo correlacional con corte transversal (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), realizada en un solo momento sin manipulación de las variables. Los resultados del proceso de investigación no se consideraron de inmediato en la solución del problema sino servirán para futuras investigaciones. La población lo conforman estudiantes provenientes de comunidades nativas indígenas en la provincia de Tambopata, la muestra con una muestra de 60 estudiantes interculturales de tres Instituciones Educativas asumidas mediante el muestreo no probabilístico. Para recabar información se utilizaron dos instrumentos tipo escala de Likert validados, que arrojaron ambos una confiabilidad de Alfa de Cronbach 0,894, para convivencia inclusiva y 0,858 para clima escolar. Para los resultados inferenciales se asumió el estadístico Tau B de Kendall ( $0,000 < 0,05$ ). Finalmente se presentan resultados en tablas que demuestran los grados de relación comprobados.

## 3. Resultados y discusión

En la Tabla 1 se observa que el 78,3% de los estudiantes provenientes de comunidades nativas de una provincia amazónica del sureste de Perú manifiestan que la convivencia inclusiva es regular, el 11,7% considera pésimo y para el 10,0% es bueno; en relación a la dimensión convivencia armoniosa, se observa el porcentaje mayor, 81,7% está en el nivel regular; respecto a la dimensión convivencia democrática, el 80,0% se ubica en el nivel regular y en la dimensión convivencia pacífica, se tiene que el 75,0% se ubica en el nivel regular.

**Tabla 1.** Distribución de frecuencias de la variable Convivencia Inclusiva

Niveles	Convivencia Inclusiva		Convivencia armoniosa		Convivencia democrática		Convivencia pacífica	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Pésimo	7	11,7%	6	10,0%	6	10,0%	8	13,3%
Regular	47	78,3%	49	81,7%	48	80,0%	45	75,0%
Bueno	6	10,0%	5	8,3%	6	10,0%	7	11,7%
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100,0%</b>	<b>60</b>	<b>100,0%</b>	<b>60</b>	<b>100,0%</b>	<b>60</b>	<b>100,0%</b>

Nota: f = Frecuencia absoluta.

En la Tabla 2, los resultados evidencian que el 80,0% de los estudiantes provenientes de comunidades nativas de una provincia amazónica del sureste de Perú experimentan el clima escolar en nivel regular, el 10,0% en bueno y el 10,0% en nivel pésimo; respecto a la dimensión armonía escolar, el 81,7% está representado en el nivel regular; en la dimensión satisfacción y cumplimientos de expectativas, el 81,7% está representado en el nivel regular y en la dimensión comunicación democrática, el 71,7% está ubicado en el nivel regular.

**Tabla 2.** Distribución de frecuencias de la variable Clima escolar

Niveles	Clima escolar		Armonía escolar		Satisfacción y cumplimientos de expectativas		Comunicación democrática	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Pésimo	6	10,0%	4	6,7%	3	5,0%	9	15,0%
Regular	48	80,0%	49	81,7%	49	81,7%	43	71,7%
Bueno	6	10,0%	7	11,7%	8	13,3%	8	13,3%
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100,0%</b>	<b>60</b>	<b>100,0%</b>	<b>60</b>	<b>100,0%</b>	<b>60</b>	<b>100,0%</b>

Nota: f = Frecuencia absoluta.

Los resultados inferenciales (Tabla 3) en la prueba de hipótesis de la investigación, existe relación significativa entre la convivencia inclusiva y el clima escolar en estudiantes provenientes de comunidades nativas de una provincia amazónica del sureste de Perú se evidencia un coeficiente de Tau B de Kendall (0,591), índice de correlación moderada directa y significativa (Sig. Aprox. < 0,001), que demuestra ser menor a  $p=0,05$ ; lo que quiere decir que mientras se practique una convivencia inclusiva el clima escolar será saludable para los estudiantes provenientes de comunidades nativas.

Respecto a la primera hipótesis específica, existe relación significativa entre la convivencia armoniosa y el clima escolar en estudiantes, los resultados muestran correlación entre convivencia armoniosa y el clima escolar, según el coeficiente de Tau B de Kendall (0,503), índice de correlación moderada directa y significativa (Sig. Aprox. < 0,001), que demuestra ser menor a  $p=0,05$ ; lo que quiere decir que mientras se practique una convivencia armoniosa el clima escolar será cálido para los estudiantes provenientes de comunidades autóctonas.

Según la segunda hipótesis específica, existe relación significativa entre convivencia democrática con la satisfacción y el cumplimiento de expectativas en estudiantes, los resultados muestran correlación entre convivencia armoniosa y el clima escolar, según el coeficiente de Tau B de Kendall (0,445), índice de correlación moderada directa y significativa (Sig. Aprox. < 0,001), que demuestra ser menor a  $p=0,05$ ; lo que quiere decir que mientras se practique una convivencia democrática, se respeten los derechos y se cultive la equidad, el clima escolar será cálido para los estudiantes provenientes de comunidades indígenas.

Respecto a la tercera hipótesis específica, existe una relación significativa entre la convivencia pacífica y el clima escolar en estudiantes de comunidades nativas de una provincia amazónica del sureste de Perú, los resultados muestran correlación entre convivencia pacífica y el clima escolar, según el coeficiente de Tau B de Kendall (0,535), índice de correlación moderada directa y significativa (Sig. Aprox. < 0,001), que demuestra ser menor a  $p=0,05$ ; lo que evidencia que mientras se practique una convivencia pacífica, exista tolerancia entre estudiantes y se cultive la interculturalidad, el clima escolar será cálido para los estudiantes provenientes de comunidades indígenas.

**Tabla 3.** Correlación de la variable convivencia inclusiva (dimensiones) y clima escolar

		<b>Clima escolar</b>
<b>Convivencia inclusiva</b>	Coeficiente de correlación	0,591
	Sig. (bilateral)	0.000
<b>Convivencia armoniosa</b>	Coeficiente de correlación	0,445
	Sig. (bilateral)	0.000
<b>Convivencia democrática</b>	Coeficiente de correlación	0,503
	Sig. (bilateral)	0.000
<b>Convivencia pacífica</b>	Coeficiente de correlación	0, 535
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	60

#### 4. Discusión

Los resultados evaluados desde el planteamiento del objetivo demuestran que hay esfuerzos en el trabajo intercultural de la convivencia inclusiva y el clima escolar considerando principios culturales educativos que se deben generar para cuidar el bienestar educativo, emocional, social que no afecten el clima escolar de los propios estudiantes. Los resultados evidencian una correlación entre la convivencia inclusiva y el clima escolar en estudiantes provenientes de comunidades nativas de una provincia amazónica del sureste de Perú. Desde esta perspectiva, se sugiere que si bien existen esfuerzos por integrar a los estudiantes que provienen de comunidades indígenas, campesinas para que realicen sus estudios sin sufrir grados de violencia. Desde esta

óptica, se contrasta con estudios afines (Cabrera Briones, 2020; Carvajal Vega et al., 2017) donde se demuestra que cualquier alternativa es fundamental para llegar a acuerdos democráticos en el contexto escolar; para lo cual, se deben considerar valores que sigan tejiendo lazos interculturales en el contexto escolar sin que surja cualquier tipo de diferencias sociales y culturales.

Los cambios drásticos y las exigencias escolares que pueden experimentar los estudiantes en la convivencia inclusiva deben estar en consonancia con el clima académico que vivencien. En efecto, para que exista convivencia armoniosa en estudiantes provenientes de zonas no urbanas deben siempre tener los centros de formación algún tipo de consideración socio emocional, socio académica para que no surjan conflictos o diferencias que puedan afectar el bienestar personal de estos jóvenes y adolescentes; sin embargo, todavía persisten desigualdades educativas entre zonas rurales y urbanas (Huanca-Arohuanca & Canaza-Choque, 2019), miramientos de ambos lados que deben terminar en desarrollar un pensamiento crítico y conlleve a buscar nuevos espacios de diálogo intercultural.

El horizonte tiene sentido cuando todos caminan hacia una educación inclusiva, donde los estudiantes se sientan a gusto, se tejan lazos fraternos y se desarrolle un clima social apto para que se reciban los aprendizajes esperados, que el entorno social con los avances tecnológicos no enturbie el corazón cósmico de estos estudiantes. De ninguna manera exista indiferencia a estudiantes de comunidades indígenas (Tuntuam Klever, 2016), quienes deben actuando a su propia naturaleza cultural, tienen los mismos derechos que los de centros urbanos.

Para que exista convivencia inclusiva democrática en los estudiantes el sistema educativo debe promover la formación de una cultura para la paz y la convivencia (Gutiérrez-Méndez & Pérez-Archundia, 2015), por medio de prácticas que conlleven a consolidar una educación intercultural, donde se generen aprendizajes significativos que garanticen la formación integral del estudiantado de manera inclusiva (Symes & Humphrey, 2010). Desde antaño, se pregona que la convivencia inclusiva genera articulaciones de adaptación básica para las actividades académicas de manera asertiva (Ortega Ruiz, 2007); es de suma importancia que todos puedan brindar apoyo necesario. Poner todos los esfuerzos para que la educación intercultural se practique de forma armoniosa (Espinosa, 2017) y la convivencia se practique en ambientes seguros mientras existan estudiantes provenientes de estas comunidades con ascendencia milenaria para que puedan dar sostenibilidad a los valores que conllevan consigo.

Asimismo, demostramos que la convivencia democrática es posible con nuevas posibilidades de integración, nuevos procesos de democratización hacia la comunidad educativa donde se compartan valores vinculantes interculturales como la paz y equidad de los estudiantes al entablar nuevas relaciones que sostengan un ideal intercultural.

Por lo tanto, destacamos que toda convivencia debe aspirar a ser pacífica en cualquier contexto social o académico sin afectar la dignidad de ninguna persona, donde se demuestren valores humanos asertivos interculturales, exista comunicación abierta, un clima escolar adecuado para que los estudiantes de las comunidades nativas, indígenas y campesinas (Carbajal Padilla, 2013) consoliden valores interculturales y se dé un valor agregado a la conservación de valores que se prescriban en educación inclusiva e intercultural (Llamas Mangin & Mangin Guixeras, 2021).

## Conclusiones

La convivencia inclusiva se gestará mediante una práctica ciudadana de valores interculturales, que conlleven a un clima escolar seguro en los estudiantes que provienen de comunidades indígenas. Quienes, de todas maneras, un sector minoritario, evidencia sentir algún tipo de coacción social, de experimentar algún tipo de miramiento, de no tener la libertad de practicar sus propios valores culturales, pero que hacen esfuerzos integrarse a la sociedad.

Generar una convivencia democrática es tarea de todos. La educación intercultural debe tomar más fuerza, la comunidad educativa en su conjunto debe mostrar apertura para que la igualdad de derechos alcance a todos los estudiantes, teniendo un valor agregado con estudiantes que hacen el esfuerzo por incluirse en la sociedad, por necesidades educacionales.

La convivencia pacífica debe tejerse en los lazos sociales, generar un clima de interculturalidad horizontal sin perjudicar a ningún estudiante; que se practique la identidad cultural y rescatar valores ancestrales de estos grupos sociales y construyan sus aprendizajes complementando con su identidad y autonomía.

## Financiamiento

Por la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios con Resolución de Vicerrectorado de Investigación N°250-2019-UNAMAD.

## Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

## Contribución de autores

C-Z, I.: Definió y conceptualizó el tema a desarrollar, participó en el diseño metodológico, elaboró y aplicó los instrumentos y realizó la investigación elaborando el primer borrador del artículo científico.

V-D, J.: Colaboró en el diseño metodológico del trabajo, estableció los indicadores para la elaboración de los instrumentos, participó en la elaboración del primer borrador, revisó y editó el artículo.

F-LL, J.: Búsqueda de información bibliográfica y asesoría estadística del proyecto.

## Referencias bibliográficas

- Aikman, S. (2003). *La educación indígena en Sudamérica: interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú* (1st ed.). IEP Ediciones.
- Cabrera Briones, M. I. (2020). Práctica de valores y clima escolar en estudiantes de bachillerato de una Institución Educativa de Los Ríos, 2020 [Universidad César Vallejo]. In *Repositorio Institucional - UCV*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/52292>
- Canaza-Choque, F., & Huanca-Arohuana, J. (2018). Peru 2018: towards an Educación Intercultural Bilingüe sentipensante. *SCIÉENDO*, 21(4), 515–522. <https://doi.org/10.17268/sciendo.2018.058>
- Carbajal Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3403>
- Carvajal Vega, J., Figueroa Zapata, J., Navia Meneses, O. O., & Gordillo Espinosa, M. C. (2017). *Significados del conflicto escolar en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Indígena Chimborazo sede nueva esperanza municipio Morales, Cauca* [Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3075>
- De la Cruz Orozco, I., & Heredia Rubio, B. (2019). Asistencia y deserción escolar de la juventud indígena en Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e24.1973>

- Espinosa, O. (2017). Educación Superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos. *Anthropologica*, 35(39), 99–122.  
<https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.005>
- Gutiérrez-Méndez, D., & Pérez-Archundia, E. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *Ra Ximhai*, 11(1), 63–81. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46139401004.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1st ed.). Editorial Mc Graw Hill Education.
- Hernández Chacón, L. (2021). Interculturalidad y gestión del conocimiento: un campo en construcción para la educación superior ecuatoriana. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 13, 155–166. <https://doi.org/10.37135/chk.002.13.10>
- Huanca-Arohuana, J. W., & Canaza-Choque, F. A. (2019). Puno: Educación rural y pensamiento crítico. Hacia una educación inclusiva. *Revista Helios*, 3(1), 97–108.  
<https://n2t.net/ark:/13683/pxef/mgD>
- Llamas Mangin, Y., & Mangin Guixeras, V. (2021). El desarrollo de la educación intercultural. Una visión comparativa entre México y Bolivia. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(spe4). <https://doi.org/10.46377/DILEMAS.V8I.2759>
- Lobo, C. A., & Bernardino-Costa, J. (2022). Quando o Estado não chega: a eficácia de programas educacionais em assentamentos, comunidades indígenas e quilombolas. *Educação Em Revista*, 38. <https://doi.org/10.1590/0102-469826309>
- Magendzo Kolstrein, A., Toledo Jofré, M. I., & Rosenfeld Sekulovic, C. (2004). *Intimidación entre estudiantes: cómo identificarlos y cómo atenderlos*. Lom Ediciones.
- Muñoz Quezada, M., Lucero Mondaca, B., Cornejo Araya, C., Muñoz Molina, P., & Araya Saravia, N. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 16–32.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412014000200002](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000200002)
- Ortega Ruiz, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 50–54.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2506054>
- Peiró i Grégory, S., & Merma Molina, G. (2012). La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 13, 127–139.  
<https://doi.org/10.20932/barataria.v0i13.118>
- Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31(5), 478–494.  
<https://doi.org/10.1177/0143034310382496>
- Tuntuam Klever, K. J. (2016). *la comunicación bilingüe y los contenidos de aprendizaje, de los estudiantes de quinto año de educación básica del centro educativo comunitario intercultural bilingüe murushi de la comunidad san José, parroquia simón bolívar, del cantón y provincia de pastaza, año lectivo 2014-2015* [Ambato: Universidad Tecnológica Indoamérica].  
<http://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/268>