

Pedagogía activista popular para aprendizajes cooperativos en comunidades escolares violentas

Popular activist pedagogy for cooperative learning in violent school communities

HOLGUIN-ALVAREZ, Jhon¹
 MONTAÑEZ-HUANCAYA, Aquila P.²
 MONTAÑEZ-HUANCAYA, Norma N.³
 LEDESMA-PÉREZ, Fernando E.⁴
 SALVATIERRA-MELGAR, Angel⁵
 CRUZ-MONTERO, Juana M.⁶

Resumen

La pedagogía activista popular permite la formación humana debido a sus fundamentos de interacción social como movimiento crítico social. Esta actividad incluye la participación de distintos agentes educativos: estudiantes, profesores y padres de familia, los cuales, mediante su interacción, provocan la aminoración de conductas agresivas en grupos escolares conflictivos. En esta perspectiva, el objetivo de la investigación fue incrementar el aprendizaje cooperativo en comunidades escolares violentas mediante la aplicación de una pedagogía activista con contenidos coyunturales adoptados de la comunidad. El enfoque fue cuantitativo, de nivel explicativo. Participaron 70 estudiantes de contextos vulnerables (M = 10.2; D.E. = 0.2 años de edad). El experimento duró tres meses, en el cual se implementaron dos grupos (experimental y control). Como conclusión, los hallazgos permitieron verificar que el aprendizaje cooperativo se incrementó luego de la participación escolar en la ejecución del programa de actividades activistas de contraste social (delincuencia, agresividad familiar, feminicidio), en el cual los agresores y los agredidos aprendieron a convivir de forma cooperativa.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo; activismo popular; contexto vulnerable; pedagogía activista.

Abstract

Popular activist pedagogy allows human formation due to its foundations of social interaction as a critical social movement. This activity includes the participation of different educational agents: students, teachers and parents, who through their interaction cause the reduction of aggressive behaviors in conflictive school groups. In this perspective, the research objective was cooperative learning in violent school communities through the application of an activist pedagogy with short-term content adopted from the community. The approach was quantitative, explanatory level. 70 students from vulnerable contexts participated (M = 10.2; SD = 0.2 years old). The experiment

¹ Docente y asesor de investigación. E.P. Educación Primaria. Universidad César Vallejo. jhonholguinalvarez@gmail.com

² Docente. Facultad de Educación Inicial. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. priscilamh1@hotmail.com

³ Docente. Facultad Tecnología del Vestido. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. nancymh0507@hotmail.com

⁴ Docente. E.P. Educación Inicial. Universidad César Vallejo. fledesma25@hotmail.com

⁵ Docente y asesor de investigación. Escuela de Posgrado. Universidad César Vallejo. smelgara@ucv.edu.pe

⁶ Docente y asesora de investigación. E.P. Educación Inicial. Universidad César Vallejo. jcruzmo@ucv.edu.pe

lasted three months, in which two groups (experimental and control) were implemented. In conclusion, the findings allowed verifying that cooperative learning increased after school participation in the execution of the program of social contrast activist activities (crime, family aggression, femicide), in which the aggressors and assaulted learned to live together cooperative.

Keywords: Cooperative learning; popular activism; vulnerable context; activist pedagogy.

1. Introducción

La escuela actual se sostiene en enfoques de aprendizaje social y sociocultural. Estas concepciones son consideradas aspectos dimensionales formativos, adoptados en la actualidad como la concepción educativa del sistema escolar peruano. La educación por competencias exige que todo ser humano desarrolle su marco axiológico mediante las acciones desarrolladas en interacción con el entorno social. En esta interacción se desarrollan estructuras de educación integral, en principio, influenciadas por factores sociales, familiares y emocionales; que devienen de la construcción de convivencia y su concepción establecida en el entorno escolar. Sin embargo, ¿qué ocurre cuando los factores de socialización violenta influyen en la convivencia escolar y las conductas resultantes son adoptadas por parte del alumnado? ¿Cómo prevenir el desarrollo de conductas que deforman la convivencia mediante procesos pedagógicos activos o por competencias? ¿En qué sentido serán efectivas las actividades de cooperación en contextos en que sobrevive la violencia escolar?

Más de 3000 casos de agresividad en sus distintas modalidades se han producido en contextos de vulnerabilidad del Perú al año 2018 (Ministerio de Educación del Perú, Minedu, 2018), los cuales se han incrementado hasta en 5000 casos al 2019 (Minedu, 2019), entre docentes y estudiantes de instituciones educativas públicas y privadas, como también entre grupos de estudiantes hasta el año 2017. Por otro lado, el Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2018), reportó la prevalencia de agresividad y conflicto en el 47 % del total de miembros de escuelas públicas y privadas. En un análisis más específico, estas cifras han aumentado a 2000 casos en agresiones físicas y más de 500 en la modalidad psicológica, lo que ha representado hasta el año 2019 al 36 % de alumnos del nivel primaria y 55 % de nivel secundaria como alumnos agresores o conflictivos (Minedu, 2019). Muchos de estos factores influyentes en la formación de convivencias negativas en la escuela, provienen de distintos actos de exclusión, y sobre todo, por condicionantes socio económicos, como también los familiares (Carrillo et al., 2018; Chib, Bentley y Wardoyo, 2019). Este problema arraiga el crecimiento de otros fenómenos de agresividad entre escolares como la exclusión y *bullying* (acoso escolar) digital, conflictos de interrelación, beneficiarios de agresividad, o disrupción agrupada.

1.1. Aprendizaje cooperativo y evidencias

El aprendizaje cooperativo proviene de las interrelaciones desarrolladas por el aprendizaje social y en interacciones socioculturales de aprendizaje (Bandura, 1979; Vigotsky, 1978), y establecen el desarrollo activo de la adquisición de información como también la adopción de conductas mediante la replicación de comportamientos socialmente aceptables. El aprendizaje cooperativo es el desarrollo de actividades por las que se adquieren conocimientos y procedimientos para el aprendizaje en competencia social (Mayordomo & Onrubia, 2015; Prova, 2017), y en los cuales, se desarrollan conocimientos dominantes (previos) y conocimientos nuevos (Chikh & Hank, 2016; Mayordomo & Onrubia, 2015; Prova, 2017). Estos implican dimensiones como el pensamiento visionario de metas, adaptación al medio común de desarrollo, compromiso, y la interdependencia positiva.

Los autores basados en teorías reflexivas conciben al aprendizaje cooperativo como el aprendizaje organizado en el cual se desarrollan concepciones convergentes y capacidades como sinergias para el logro común de metas grupales sin correspondencia de recompensas (Chikh y Hank, 2016; Johnson & Johnson en Prova, 2017; Mayordomo & Onrubia, 2015). Sin embargo, este aprendizaje implica otros factores provenientes de la convivencia escolar o democrática como la interacción positiva (Colcord, Mathur y Zucker, 2016; Redford, Desrochers y Hoyer, 2017) tolerancia y otros aspectos que se transmiten en la interrelación social, los cuales comúnmente son complejos de desarrollar en el individualísimo (Huang et al., 2017; Redford, Desrochers y Hoyer, 2017). No obstante, no existen evidencias actuales sobre el desarrollo de aprendizajes cooperativos en contextos de agresividad escolar, los cuales, territorialmente se determinen en contextos vulnerables con problemas de agresividad y conflicto social.

1.2. Pedagogía activista popular

El activismo es una disciplina, actividad o expresión social, que busca generar influencias o movimientos sociales en determinado grupo de personas, con ciertas problemáticas o coyunturas (Aladro-Vico, Jivkova-Semova y Bailey, 2018; Mesías-Lerma, 2018). En el sentido pedagógico, la pedagogía activista popular implica el uso de la pedagogía aplicada al uso de contenidos sociales, mediante el cual se busca el desarrollo de pensamientos activos respecto a determinadas problemáticas en la sociedad que los alberga (Aladro-Vico, Jivkova-Semova y Bailey, 2018; Jivkova, Aladro y Sosa, 2019; Macaya y Valero, 2019; Mesías-Lerma, 2018). Esta perspectiva busca la transformación social, del entorno que rodea la escuela desde la inclusión del significado socio cultural, propios de una comunidad en específico, reuniendo su folklore, cultura y su pensamiento. En este caso, la pedagogía activista popular incluye distintos significados sociales de la comunidad o contexto que rodea a la escuela con el fin de criticar su existencia, y construir conciencia social mediante distintas formas expresivas del arte: urbano, digital; social.

Los resultados y planteamientos empíricos basados en esta perspectiva, relatan evidencias de la construcción del pensamiento sobre la injusticia social, política y gubernamental (Aladro-Vico; Jivkova-Semova y Bailey, 2018; Elliott, Silverman & Bowman, 2016), como también se han encontrado evidencias de interacción social en sujetos que demostraban bajo nivel de compromiso social, como también, de sentido auto formativo respecto al contexto en que se encontraban, los cuales cambiaron estas características cuando la interacción estaba basada en activismo o elementos singulares de dicha propuesta (Bradshaw, 2016; Bernárdez, Padilla y Sosa, 2019; Mesías-Lerma, 2018; Tello y Obando, 2019). Por cuanto, estas evidencias promueven que el estudiante desarrolla actitudes socio-reflexivas, pensamiento crítico, pero, sobre todo, la cooperación entre personas que trabajan de forma conjunta mediante pensamientos visionarios para su propio desarrollo. Ante esta perspectiva, el objetivo del estudio fue determinar los efectos de la pedagogía activista popular en los aprendizajes cooperativos de escolares que conviven en comunidades violentas.

2. Metodología

El enfoque fue de tipo cuantitativo, diseño experimental, nivel explicativo (Baena, 2014; Hernández et al., 2018). Bajo este esquema metodológico se planteó comprobar o verificar los efectos de una variable independientes sobre otra dependiente, y explicar sus causas respecto a la manipulación desarrollada en la variable (Baena, 2014; Hernández et al., 2018). En esta investigación se buscó determinar los efectos de la pedagogía activista popular en los aprendizajes cooperativos de estudiantes de instituciones educativas. La muestra probabilística se conformó por 70 estudiantes de quinto grado de primaria de tres instituciones educativas ubicadas en contextos vulnerables del Perú (distritos de Comas, Carabayllo y Ventanilla) (M = 10.2 años; D.E. = 0,2). En cuanto

a la distribución por género, la de género masculino fue la de mayor cantidad ($m. = 70 \%$; $f. = 30 \%$). Dicha muestra se organizó en dos grupos metodológicos (G. Control $(x) = 35$; G. experimental $(y) = 35$). La medición de los datos se realizó mediante momentos metodológicos: *pretest* (antes de la aplicación del programa pedagógico de artivismo popular), y *posttest* (luego de la aplicación del programa).

Los criterios de selección fueron: a) ser estudiantes agresivos, b) expresar conductas conflictivas; y, c) ser alumnos disruptivos hasta seis meses antes del desarrollo de la investigación. Como a su vez, estas características debían cumplirse si las presentaban en contra de sus profesores, personal de apoyo de la escuela, directivos; y padres de familia. Todos los participantes fueron incluidos en el estudio acorde al consentimiento informado que firmaron sus padres de familia y sus profesores.

2.1. Instrumento

Cuestionario de evaluación del aprendizaje cooperativo – APRECOOP (ad hoc). Es un cuestionario estructurado con estructura de 55 preguntas con respuestas escalares (nunca = 1; a veces = 2; siempre = 3). Su aplicación es de tipo colectiva, en un tiempo de hasta 15 minutos para su desarrollo. Los ítems evalúan los componentes: interacción positiva, responsabilidad individual, habilidades sociales, y evaluación individual y de grupo. El instrumento se validó mediante el procedimiento de validación de contenido, mediante la técnica de sumisión al juicio de expertos. De este análisis se obtuvo 99 % de aceptación del promedio general propuesto a cinco expertos en psicología educacional y en docencia en Educación Básica Regular. Para medir la fiabilidad del instrumento, se procedió a la aplicación de prueba a 50 estudiantes, de cuyos resultados se obtuvo 0.89 de índice de confiabilidad Alfa de Cronbach.

2.2. Procedimiento

En cuanto al procedimiento de aplicación del programa experimental de artivismo popular. Este se estructuró por 75 sesiones de aprendizaje de 30 minutos cada una durante un trimestre escolar, en cinco fases didácticas para su implementación en el aula: a) análisis de la realidad, b) organización, c) cuestionamiento, d) creatividad coyuntural; y, e) ejecución. Una fase adicional de aplicación por proyectos educativos permitió que los estudiantes visitaran lugares externos a sus instituciones educativas (mercados, plazas, playas turísticas, huacas) (figura 1).

Figura 1

Pedagogía artista popular aplicada en el entorno de la escuela y fuera de ella.



Actividad: ama tu entorno



Actividad: no violencia a la mujer

Fuente: Bitácora de investigación

Tabla 1
Distribución de actividades, bases y medios aplicados en el programa de Pedagogía activista

Secuencia	Fases de actividades	Cantidad	Participantes	Modalidad de participación	Temáticas de coyuntura social	Lugares de participación
A	Análisis de la realidad	15	Estudiantes Padres de familia Profesores	Visitas comunales a asociaciones de vivienda, vasos de leche*, asentamientos humanos. Registro narrativo entre grupos de experiencias en Escuelas para Padres** Observación de actuaciones de artistas callejeros en plazas sobre temáticas sociales: dibujo y pintura, teatro de barrio, monólogos.	Delincuencia juvenil Feminicidio Agresión familiar Abandono familiar Robos Cultura musical juvenil	Barrios Parques Plazas
B	Organización	10	Estudiantes Profesores	Mesa de organización Mesa de elecciones	Feminicidio Agresión familiar Abandono familiar Robos	Escuela
C	Cuestionamiento	10	Estudiantes Profesores	Debates Foros presenciales y no presenciales Críticas en redes sociales	Cultura musical juvenil Delincuencia juvenil	Escuela
D	Creatividad coyuntural	20	Estudiantes Padres de familia	Foros en redes sociales Entrevistas a especialistas Conversaciones con padres	Abandono familiar Robos Feminicidio	Escuela Hogares
E	Ejecución	20	Estudiantes Padres de familia Profesores	Juego de roles Representación dramática Representación teatral: mimo, escenificaciones grupales y personales Oratorias Marchas de concientización: pasantía, caminatas breves, marketing escolar	Delincuencia juvenil Agresión familiar Cultura musical juvenil	Barrios Parques Plazas

Fuente: Bitácora de investigación

Nota: *Vasos de leche son organizaciones de apoyo para la alimentación en zonas vulnerables y de bajo nivel económico, reciben cierto porcentaje de apoyo del Estado para su mantenimiento. En muchas de estas organizaciones acuden madres de familia con problemas familiares para atención psicológica. **Las escuelas para padres son eventos que realizan las escuelas en todos los grados y niveles de Educación Básica Regular para la atención psicológica y de apoyo social para atender a las familias necesitadas y los problemas que influyen en el alumnado.

Las actividades del programa de pedagogía activista fueron las ejecutadas en el grupo experimental durante el año lectivo en que los escolares desarrollaban su formación educacional (tabla 1), como también se aplicaron en un proyecto de aprendizaje integral, basado en el trabajo de áreas de aprendizaje eje como dirigentes del aprendizaje en el año de experimentación. Estas áreas fueron las de Personal social y Comunicación según lo exige el Ministerio de Educación del Perú. En las actividades activistas participaron profesores, alumnos y padres de familia con el fin de involucrar a todos en el crecimiento del aprendizaje cooperativo de los estudiantes, ya que se concibió que como variable socio educativa incluye aspectos de socialización que incrementarían la adaptación de las conductas de los estudiantes agresores y disruptivos a modelos de cooperación estudiantil que desarrollaban los agredidos. Las actividades viabilizaron estos medios de adaptación, adecuando los comportamientos agresivos que los caracterizaban a estilos de vida cooperativos basados en las actividades de pedagogía activista. Como se sabe, la participación de los escolares del grupo experimental se inició desde el

análisis del entorno, de los problemas coyunturales existentes en la comunidad agresiva y conflictiva, para procesarlos de forma organizada, y así, representarlos en la sociedad como medio de crítica constructiva hacia el mismo entorno. Por otro lado, esta experiencia permitiría el desarrollo de habilidades cooperativas en este grupo.

Mientras estas actividades se desarrollaban en el grupo experimental, en el grupo control se aplicaron sesiones de aprendizaje tradicional basadas en trabajos cooperativos en el aula, separados de actividades socio críticas. Todas las actividades de este grupo se trabajaron de forma separada en todas las áreas de aprendizaje con regularidad, sin integrarlas entre sí, y las actividades artísticas solo fueron ejecutadas en el área de Arte en el año lectivo. Al finalizar el estudio, se regularon las actividades en el grupo experimental durante dos meses de aprendizaje, con la finalidad de evitar que los estudiantes desorientasen su formación regular en común al plan curricular institucional de la escuela a la que pertenecían.

Cabe señalar que, el instrumento APRECOOP se aplicó antes de la aplicación de este programa y después, con el fin de obtener los datos y compararlos de acuerdo al experimento planteado. Luego del recojo de los datos a nivel postest, se analizó su procedencia de distribución en normalidad mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov, y bajo los resultados preliminares se tomó la decisión de elección de la prueba más idónea para el análisis de datos en el nivel comparativo para muestras independientes.

3. Resultados

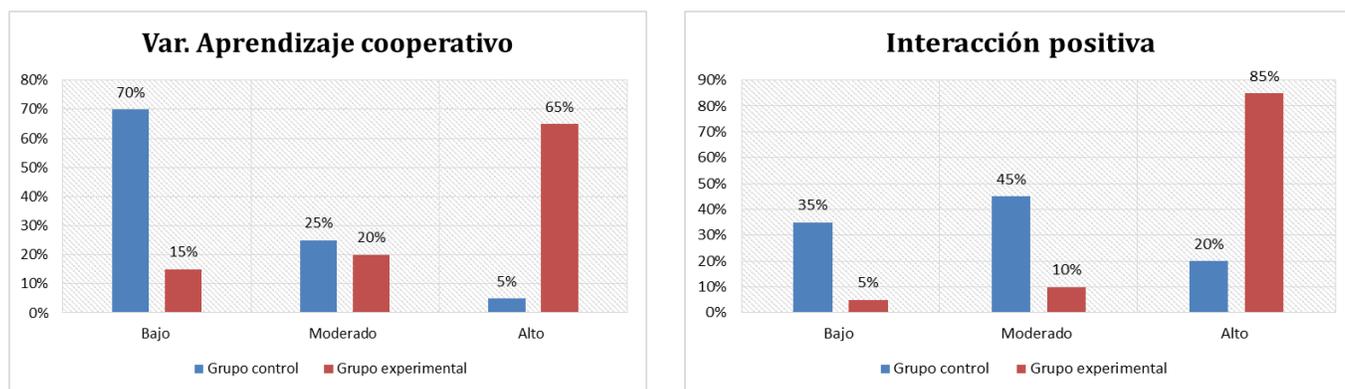
El análisis de normalidad realizado mediante prueba Kolmogorov-Smirnov, reportó datos superiores a 5 % de valor de error, tanto en la variable como en los índices de las dimensiones ($p > .005$), por cuanto, la prueba aplicada en el estudio estadístico fue la t-Student para muestras independientes.

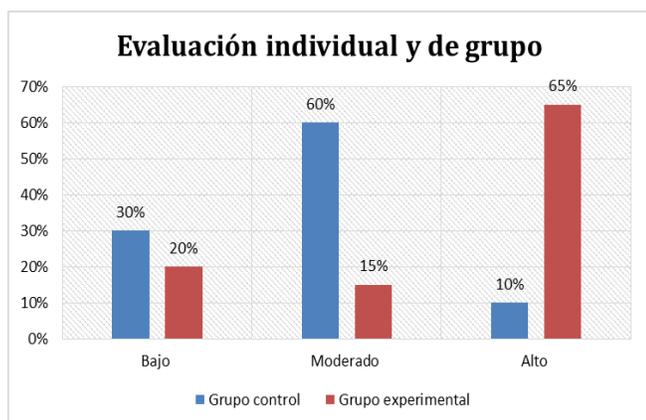
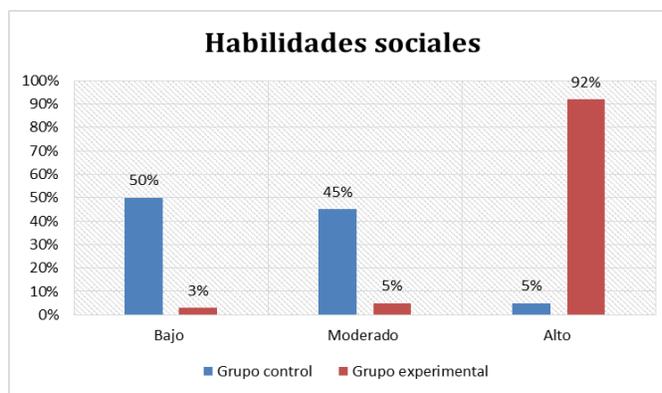
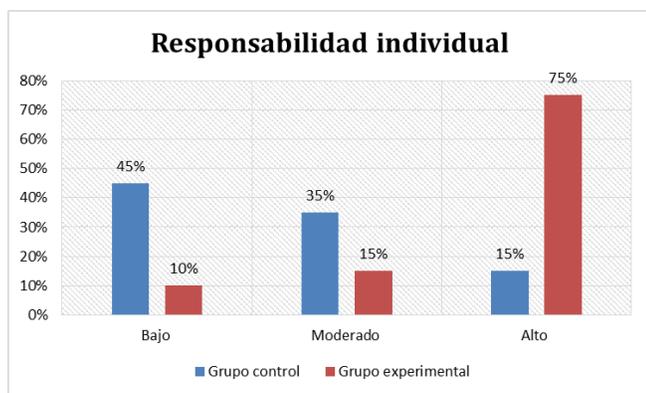
3.1. El aprendizaje cooperativo y dimensiones

Las diferencias entre puntuaciones de los sujetos del grupo control y grupo experimental en la medición pretest no presentaron diferencias significativas en el aprendizaje cooperativo antes de aplicar el programa de pedagogía activista popular ($t(48) = -14,251$; sig. = ,223; $p > .001$). Por cuanto, se conservó criterio de homogeneidad y estabilidad entre grupos, y así aseverar que ambos permitieran contrastes con inicios estables (similares) ante la experimentación.

Figura 2

Comparación del aprendizaje comparativo luego de aplicar el programa de pedagogía activista popular (medición postest)





Fuente: Base de datos de la investigación.

Una vez finalizado el programa de pedagogía activista popular, se recogieron los datos de la medición postest. Del contraste de puntuaciones del grupo experimental y grupo control se encontraron diferencias significativas en el aprendizaje cooperativo ($t(69) = -21,103$; sig. = ,000; $p < .001$), lo cual corroboró las diferencias obtenidas en más del 40 % que llegó a alto nivel de esta variable (figura 2). Estas diferencias comprueban similitudes a otros estudios en que el comportamiento cooperativo contrarresta las conductas violentas en el aula, debido al poder de convivencia que genera utilizar habilidades blandas para actuar y comunicarse (Chikh & Hank, 2016; Mayordomo & Onrubia, 2015; Prova, 2017). La pedagogía activista popular introdujo significados sociales que influenciaron en el desarrollo de aprendizajes cooperativos con el fin de que el objetivo común fuese la reflexión colectiva y el reforzamiento de la importancia social de los problemas que atravesaban los pobladores de los contextos vulnerables, esta evidencia se retrata en similitud a otros estudios que plantean que el activismo es una mediación entre el sujeto activo y el entorno social (Aladro-Vico, Jivkova-Semova y Bailey, 2018; Elliott, Silverman & Bowman, 2016; Jivkova, Aladro y Sosa, 2019; Mesías-Lerma, 2018).

El contraste realizado entre las puntuaciones del grupo experimental y el grupo control, presentó diferencias significativas en las dimensiones del aprendizaje cooperativo, partidarias al grupo que recibió la pedagogía activista popular (interacción positiva: $t(68) = -14,301$; sig. = ,000; $p < .001$, responsabilidad individual: $t(69) = -12,250$ sig. = ,001; $p < .001$, habilidades sociales: $t(69) = -13,72$; sig. = ,000; $p < .001$, y evaluación individual y de grupo: $t(62) = -16,221$; sig. = ,001; $p < .001$). Estas evidencias revelaron mejor promedio para el grupo experimental en dimensión, sustentando que el aumento de sujetos que alcanzaron el nivel alto en cada dimensión entre las mediciones pretest y postest fuese mayor al 50 % del total de la muestra para todos los casos (figura 2). Los resultados de estos componentes se pueden equiparar a los encontrados en estudios que

concluyeron que existe mayor compromiso social de grupo al generarse aspectos auto formativos en cada uno de los sujetos del equipo que realiza actividades artivistas (Bradshaw, 2016; Bernárdez, Padilla y Sosa, 2019; Tello y Obando, 2019).

Los resultados encontrados reflejaron que los estudiantes que desarrollaron interacción positiva aprendieron a plantearse metas grupales, como también, reconocer sentimientos de pertenencia al grupo en los que ellos mismos se adscribieron por otros sentimientos relacionados, como los de afiliación, significancia y altruismo. Por otro lado, acorde a las mejoras en la responsabilidad individual, encontraron en el artivismo popular una forma didáctica de relacionarse con mayor efectividad con el entorno, indagar en los problemas que se propusieron como meta crítica del programa; y establecer conductas asertivas para criticarlos en público. Por otro lado, al desarrollar habilidades sociales se encontró que los sujetos aminoraron su capacidad para generar conductas violentas en su grupo como con sus profesores. Por cuanto, el programa de artivismo popular perfeccionó parte de su conductuacion en equipo como de forma personal; lo cual ha sido correlacional a los hábitos por evaluarse a sí mismos, y verificar constantemente si su participación ha sido efectiva mediante el programa. El espíritu del programa permitió que contribuyeran a la realidad social como tal, desde lo que no sabían o no concientizaban, que en suma eran los problemas conflictivos sociales y familiares de los contextos de Comas, Carabayllo y Ventanilla.

Esto ha sido evidencia sustentable de los planteamientos que formulan la edificación de estructuras sociales más democráticas y duraderas en razón de su conciencia social que los alumnos artivistas adquieren (Aladro-Vico, Jivkova-Semova y Bailey, 2018; Jivkova, Aladro y Sosa, 2019; Macaya y Valero, 2019; Mesías-Lerma, 2018; Tello y Obando, 2019). Por lo tanto, el trabajo realizado permitió que construyeran como equipo el proyecto como participantes activos y constructivos (Colcord, Mathur y Zucker, 2016; Huang et al., 2017; Redford, Desrochers y Hoyer, 2017), dejando de ser individualistas para ser más participativos y a su vez, menos violentos en sus aulas como fuera de ellas.

4. Conclusiones

De acuerdo con el objetivo general del estudio, se comprobó la hipótesis basada en que la pedagogía artivista popular permite desarrollar aprendizajes cooperativos en sujetos que convivían en estados de conflicto y comportamientos violentistas, reduciéndose su prevalencia luego de aplicar dicho programa experimental durante tres meses lectivos de escolaridad, comparado a un grupo de escolares que no recibían placebo alguno.

Las actividades artivistas que introdujeron contenidos folclóricos, culturales y valorativos de la comunidad peruana, aunados a significados provenientes de problemas sociales del entorno escolar, permitieron desarrollar mejores capacidades como la interacción positiva, responsabilidad individual, habilidades sociales y la evaluación grupal e individual.

Los principales indicadores desarrollados como parte del aprendizaje cooperativo mediante la aplicación de la pedagogía artivista popular, fueron: el compromiso grupal, la responsabilidad individual, los hábitos para las interrelaciones sanas, la valoración del perfeccionamiento del trabajo en grupo; y la constante evaluación en el colectivo de estudiantes en que se desarrolló el experimento.

Finalmente, aunque la evolución del grupo se produjo en base al aprendizaje cooperativo como la habilidad que ocupó al estudio de forma experimental, cabe resaltar que las conductas conflictivas se asumieron como aminoradas en contextos de vulnerabilidad escolar. No obstante, se sugiere comprobar si las conductas agresivas

o conflictivas se aminoran directamente en situaciones agresivas con mediación artivista, sin comprometer la proveniencia del contexto de origen del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Aladro-Vico, E.; Jivkova-Semova, D. & Baley, O. (2018). A new educative language for transformative social action. *Comunicar*, 26 (57), 9 -18. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>
- Bandura, A. (1979). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Universidad: Alianza.
- Bernárdez, A.; Padilla, G. y Sosa, R. (2019). From Action Art to Artivism on Instagram: Relocation and instantaneity for a new geography of protest. *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, 11(2), 23-37. https://doi.org/10.1386/cjcs.11.1.23_1
- Baena, G. (2014). *Metodología de la investigación. Serie integral por competencias*. México D.F: Grupo Editorial Patria.
- Bradshaw, D. (2016). Art Integration Fosters Empathy in the Middle School Classroom. *The clearing house: A journal of educational strategies, issues and ideas*, 89(4-5), 109-117, doi <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1170441>
- Carrillo, E.; Civís, M.; Andrés, T.A.; Longás, E. y Riera, J. (2018). Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 2, 75-94, https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2_201875944
- Chib, A.; Bentley, C. y Wardoyo, R.J. (2019). Entornos digitales distribuidos y aprendizaje: Empoderamiento personal y transformación social en colectivos discriminados. *Comunicar*, 58(XXVII), 51-61, <https://doi.org/10.3916/C58-2019-05>
- Chikh, A. & Hank, S. (2016). Towards a cooperative learning approach using intelligence based learners grouping. *Computer Applications in Engineering Education*, 24(4), 639-650. <https://doi.org/10.1002/cae.21739>
- Colcord, C. R., Mathur, S. P. y Zucker, S. H. (2016). Improving disciplinary practices in an urban school: Solving the problem of practice. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 144-155. doi: <https://doi.org/10.11114/jets.v4i10.1811>
- Elliott, D.; Silverman, M. y Bowman, W. (2016). *Ciudadanía artística: arte, responsabilidad social y praxis ética*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Hernández, A.A.; Ramos, M.P.; Placencia, B.M.; Indacochea, B.; Quimis, A.J. y Moreno, L.A. (2018). *Metodología de la investigación científica*. Alicante: 3Ciencias, Área de Innovación y Desarrollo.
- Huang, M. Y.; Tu, H. Y.; Wang, W. Y.; Chen, J-F.; Yu, Y. T. & Chou, C. C. (2017). Effects of cooperative learning and concept mapping intervention on critical thinking and basketball skills in elementary school. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.01.002>
- Jivkova, D.; Aladro, E. y Sosa, R. (2019). *Entender el artivismo*. Suiza: Peter Lang UK.
- Macaya, A. y Valero, E. (2019). Proyecto Retrato Social: lo que la educación formal puede aprender del arte comunitario. *Arte, individuo y sociedad*, 31(1), 165-182. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.60086>
- Mayordomo, R. & Onrubia, J. (2015). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Oberta UOC.

- Mesías-Lema, J.M. (2018). Artivismo y compromiso social: transformación la educación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar*, 57, 19-28. Doi: <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>
- Ministerio de Educación del Perú – Minedu (2018). Número de casos reportados en el Síseve a nivel nacional (www.siseve.pe) del 15/09/2013 al 31/12/2018. Recuperado de: <http://www.siseve.pe/web/>
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2019). Número de casos reportados en el Síseve a nivel nacional (www.siseve.pe) del 15/09/2013 al 31/12/2019. Recuperado de: <http://www.siseve.pe/web/>
- Prova, A. (2017). *La práctica del aprendizaje cooperativo: Propuestas operativas para el grupo – clase*. Madrid. Narcea ediciones.
- Redford, J.; Desrochers, D.; Hoyer, K. M. (2017). *The Years before School: Children's Nonparental Care Arrangements from 2001 to 2012*. Stats in Brief. NCES 2017-096. National Center for Education Statistics. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573320.pdf>
- Tello, A.F. y Obando, O.L. (2019). *Discursos sobre el arte callejero como acción participativa desde las voces de jóvenes artistas callejeros (tesis de grado)*, Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/12980>
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.