



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*

**APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS:  
HACIA LA REIVINDICACIÓN DE LAS AULAS COMO TERRITORIO DE PAZ**

Oscar Andrés Bolívar Baquero

Trabajo de grado para optar al título de: Especialista en Pedagogía

Asesor:

Jhonny Gómez Amaya

Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación – Especialización en Pedagogía  
Bogotá D.C.  
2025

## **Resumen**

Este trabajo consiste en una revisión bibliográfica del aprendizaje cooperativo como estrategia de intervención del clima escolar en las escuelas públicas de Bogotá, buscando mitigar el fenómeno apremiante de escalamiento de la violencia escolar. Para esto, se hace un abordaje desde la perspectiva ecológica de la violencia escolar y la teorización del clima escolar como un constructo multidimensional. Asimismo, se priorizaron los enfoques de cohesión social del aprendizaje cooperativo que enfatizan la interdependencia social y el desarrollo de habilidades interpersonales.

Esta revisión se enmarca en una metodología de investigación documental de carácter analítico e interpretativo que priorizó las categorías de Aprendizaje Cooperativo, Violencia Escolar y Clima Escolar. Se logran presentar distintas aproximaciones al aprendizaje cooperativo pertinentes en la búsqueda por instaurar una sana convivencia escolar, antes de caracterizar los métodos de enseñanza tradicional y la heterogeneidad de la población estudiantil en términos de etnicidad, estatus migratorio y condiciones de discapacidad. Se exponen entonces algunos efectos deletéreos que tiene la instrucción tradicional de corte individualista/competitivo en la convivencia y la vulnerabilidad de las poblaciones mencionadas frente a la violencia escolar. Finalmente, se consideran algunas necesidades y desafíos que pueden surgir de la implementación de una estrategia curricular fundamentada en el aprendizaje cooperativo, resaltando la importancia del apoyo institucional y la formación docente en el logro de una intervención efectiva en la consolidación de las aulas de clase del sector público como territorios de paz.

**Palabras clave:** aprendizaje cooperativo, violencia escolar, clima escolar, convivencia.

## **Abstract**

This work consists of a literature review on cooperative learning as an intervention strategy for school climate in public schools in Bogotá, mitigating the pressing phenomenon of escalating school violence. For this purpose, an approach will be taken from the ecological perspective of school violence and the theorization of school climate as a multidimensional construct. Likewise, priority was given to the social cohesion approaches of cooperative learning, which emphasize social interdependence and the development of interpersonal skills.

This review is grounded in a documentary research methodology of an analytical and interpretive nature, prioritizing the categories of Cooperative Learning, School Violence, and School Climate. Various approaches to cooperative learning are presented, all relevant to the pursuit of establishing healthy school coexistence, before characterizing traditional teaching methods and the heterogeneity of the student population in terms of ethnicity, migratory status, and disabilities.

Subsequently, some deleterious effects of traditional individualistic/competitive instruction on school coexistence are examined, as well as the vulnerability of the aforementioned populations to school violence. Finally, some needs and challenges that may arise from implementing a curriculum strategy based on cooperative learning are considered, emphasizing the importance of institutional support and teacher training in achieving effective intervention to establish public school classrooms as territories of peace.

**Key words:** cooperative learning, school violence, school climate, coexistence.

## Contenido

<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>Caracterización de la Problematización .....</b>	<b>4</b>
La Violencia Escolar y el Individualismo .....	4
Escuelas Públicas de Bogotá, una Situación Inquietante .....	5
Una Realidad Nacional .....	6
Clima Escolar como Foco de Intervención.....	9
El Aprendizaje Cooperativo como Propuesta de Intervención .....	9
<b>Preguntas de Investigación.....</b>	<b>10</b>
<b>Revisión de Antecedentes .....</b>	<b>11</b>
Cooperativismo en el Aula y Convivencia Escolar .....	11
Aprendizaje Cooperativo y Clima Escolar .....	12
Aprendizaje Cooperativo como Estrategia Didáctica .....	14
<b>Objetivo General.....</b>	<b>16</b>
Objetivos Específicos.....	16
<b>Justificación .....</b>	<b>16</b>
<b>Metodología de Investigación .....</b>	<b>18</b>
Modalidad de Investigación.....	18
Criterios de Inclusión y Exclusión .....	18
Procedimiento de Búsqueda .....	19
Análisis de la Información .....	20
Consideraciones Epistemológicas .....	21
Descripción de la Masa Documental.....	21
<b>Referentes Conceptuales .....</b>	<b>22</b>
La Ecología de la Violencia Escolar .....	22
Políticas Educativas en torno a la Convivencia Escolar.....	23
Clima de Aula, un Enfoque Esencial .....	26
<b>Hallazgos.....</b>	<b>29</b>
Aprendizaje Cooperativo.....	29
La Cohesión Social ¿Fundamento o Efecto Colateral? .....	32

Resolución Constructiva de Conflictos .....	35
Instrucción Compleja .....	38
La Clase Rompecabezas.....	40
Instrucción Tradicional, Individualismo y Competitividad .....	42
Escuelas públicas en Bogotá, Tradición y Segregación.....	45
Aprendizaje Cooperativo, ¿Qué se necesita?.....	47
Los Desafíos del Aprendizaje Cooperativo .....	49
Aprendizaje Cooperativo y Formación Docente .....	50
Consideraciones Finales.....	51
<b>Conclusiones.....</b>	<b>52</b>
<b>Referencias Bibliográficas .....</b>	<b>53</b>
<b>Anexo 1 .....</b>	<b>63</b>

## Introducción

En 1994, Morton Deutsch introdujo el primer marco teórico para definir la competitividad y la cooperatividad como fenómenos sociales, centrándose en las dinámicas interpersonales de pequeños grupos y cómo estas se pueden clasificar en términos de cooperación o competencia (Deutsch, 1949). Estas dos dimensiones, a menudo consideradas como contrapuestas (dos extremos de un solo espectro), reflejan formas divergentes de interacción social que afectan tanto la dinámica grupal como el desarrollo individual dentro de diversos contextos, representando aspectos fundamentales del comportamiento humano y social (Gorodnichenko y Roland, 2012).

Distintos avances teóricos han delineado las características propias de cada orientación. El comportamiento cooperativo se caracteriza por cualidades como la comunicación efectiva, la amabilidad, la apertura hacia ideas y opiniones diversas y el respeto basado en las necesidades del otro; esto, a su vez, facilita el trabajo en equipo, la coordinación de esfuerzos y el altruismo. Por otro lado, el comportamiento competitivo se refleja en conductas como la comunicación inefectiva, ya que los individuos priorizan su ventaja personal por encima del bienestar grupal; la falta de colaboración, con discusiones dominadas por un enfoque individualista que limita la apertura hacia nuevas ideas; y también, esfuerzos poco coordinados, que resultan en un trabajo en equipo ineficaz (Johnson y Johnson, 1989). Por su parte, Chen (2011), incluso especula sobre una posible tendencia a comportamientos agresivos-disruptivos en sociedades orientadas a la competencia, en oposición a sociedades orientadas al cooperativismo, que valoran el autocontrol sobre la iniciativa individualista.

En el ámbito escolar, el *clima* o la *cultura de aula* juega un papel crucial, no solo en el desempeño académico de los estudiantes, sino en la manera en que se relacionan con sus compañeros (Xudong y Li, 2020). Un clima escolar percibido como cooperativo no solo puede contribuir a mejorar el desempeño académico,

sino que también promueve actitudes más positivas entre los estudiantes (Rolland, 2012, como se citó en Xudong y Li, 2020). Por el contrario, una cultura más competitiva al interior de la escuela puede relacionarse directamente con la prevalencia de *bullying* y otros tipos de violencia escolar (Menzer y Torney-Purta, 2012).

Las dinámicas individualistas y cooperativas al interior de la institución tienen efectos directos en la convivencia escolar (CE), influyendo en el bienestar de los estudiantes y en su interacción dentro del aula. De esta manera, la percepción de un ambiente fuertemente competitivo puede afectar de forma negativa cómo los estudiantes conciben la satisfacción que tienen de su propia vida, mientras que un ambiente cooperativo tiene el potencial de reforzar esta satisfacción y el sentido de propósito en los estudiantes (Rudolf y Lee, 2023). Adicionalmente, normas de clase de corte competitivo pueden excluir sistemáticamente a estudiantes con un estatus de poder inferior a la población dominante, como estudiantes pertenecientes a etnias no hegemónicas (Khmelkov y Hallinan, 1999), población inmigrante (Ortiz, 2020) y estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje (Gasser et al., 2017). Mas aún, Choi, Johnson y Johnson (2011) han develado una correlación significativa entre la predisposición competitiva de los estudiantes y el aumento de la agresión física en las escuelas.

Una propuesta centrada en el cooperativismo puede entonces tener un impacto significativo en la convivencia escolar. El aprendizaje cooperativo (AC), ha sido un campo de estudio prolífico de las ciencias de la educación y la pedagogía, demostrando ser efectivo para impulsar cambios positivos en las relaciones interpersonales y en la salud mental de los estudiantes (Johnson y Johnson, 2009). De esta forma, se ha establecido que la predisposición hacia el cooperativismo está correlacionada de manera positiva con el desarrollo de comportamientos prosociales, lo que contribuye a la disminución de la agresión física en los entornos escolares (Choi, Johnson y Johnson, 2011) y al desarrollo de habilidades socioemocionales (Wang, King y Zeng, 2024).

Partiendo de la preocupante realidad que enfrentan las escuelas públicas de Bogotá frente al fenómeno de la violencia escolar (VE), donde las alertas de hostigamiento han mostrado una tendencia creciente entre los años 2017 y 2022 (Observatorio de Convivencia Escolar, 2023), el AC resulta una estrategia de intervención pertinente situada en el campo de la didáctica y cuestionando las formas tradicionales de enseñanza de corte individualista/competitiva, proponiendo una estructuración consciente de las dinámicas de participación e interacción entre los estudiantes, promoviendo así, la transformación del clima académico escolar (según la clasificación de Wang y Degol, 2016) y consolidando el aula de clase como un territorio de paz.

Teniendo en cuenta la finalidad de la intervención por medio de la estrategia didáctica del AC, se enfatizarán los enfoques de cohesión social de este conjunto de propuestas (según la clasificación de corrientes de aprendizaje cooperativo propuesta por Slavin, 2021), pues en ellos se resaltan la calidad de las relaciones interpersonales mediante el desarrollo de habilidades sociales de comunicación, empatía y resolución constructiva de conflictos. Con esto en mente, se problematizan las relaciones entre VE, CE y AC, hallando la pertinencia práctica y teórica de su abordaje; posteriormente, se revisa la literatura en búsqueda de experiencias investigativas que aborden la interacción entre los comportamientos cooperativos, el clima y la violencia escolar, para luego traer a discusión los antecedentes del AC como estrategia didáctica, especialmente dirigida a la transformación de ambientes escolares hostiles en el ámbito local, latinoamericano y global. Con esto, y luego de justificar a fondo la pertinencia de esta reflexión, se expondrán los fundamentos teóricos referentes a la VE, el CE y las políticas educativas en torno a la convivencia escolar en Colombia.

A partir de este fundamento, se expondrán las bases teóricas, investigativas y metodológicas del AC, con un enfoque especial en el modelaje de las relaciones interpersonales para la consolidación de habilidades sociales y la mitigación de la VE. Finalmente, se reflexionará sobre algunas propiedades del sistema educativo

en Bogotá que pueden ser objeto de esta intervención, como la segregación, la inequidad participativa, el prejuicio y la naturaleza competitiva e individualista de la instrucción tradicional. Con todo esto, se brindarán algunas consideraciones finales sobre una posible implementación del AC, enfatizando la importancia del apoyo institucional y los programas de formación de la planta docente.

## **Caracterización de la Problematización**

### **La Violencia Escolar y el Individualismo**

La violencia escolar (VE), en términos generales, puede considerarse como cualquier tipo de conducta agresiva que tenga lugar dentro una institución educativa. Asimismo, la VE, según Gorjón (2004, como se citó en Mancipe et al., 2020, p. 19) no puede tratarse de eventos aislados o esporádicos de agresión, sino que estos deben originarse en un contexto de subordinación de un grupo o individuo hacia otro, estableciéndose así, una relación de *dominación* entre la víctima y el agresor. Por otra parte, la VE también puede concebirse como un tipo de interacción obstaculizante (*oppositional interaction*) en el contexto de la Teoría de la Interdependencia Social (Deutsch, 1949). Esta teoría indica que los individuos pertenecientes a un grupo interactúan de acuerdo con la manera en que perciben sus metas ya sea de forma *competitiva*, generando interacciones obstaculizantes donde obtendrán lo deseado solo si el otro fracasa, o *cooperativa*, resultando en un tipo de interacción promotora donde el individuo puede alcanzar su meta solo si el otro también la alcanza (Choi et al., 2011).

Un estudio hecho por Menzer y Torney-Purta (2012), analiza la relación entre el índice de individualismo cultural (Hofstede, 2010, como se citó en Menzer y Torney-Purta, 2012), el estatus socioeconómico de la población estudiantil y la percepción que tienen los rectores y rectoras sobre la VE en sus instituciones. De aquí, los autores concluyen que una alta variabilidad de estatus económico o un índice elevado de pobreza generalizada están correlacionados con altas

percepciones de violencia por parte de las directivas. Además, también señalan que el individualismo cultural es otro factor relacionado con la percepción de la VE, pues los países considerados como individualistas presentaron mayores percepciones de VE. Colombia, como una de las naciones observadas en el estudio, no se considera individualista según el índice de Hofstede, pero cabe aquí aclarar, que el colectivismo o el individualismo de la población estudiantil colombiana es un fenómeno complejo que no puede ser reducido a una dicotomía, pues las conductas colectivistas en el salón de clase están determinadas por múltiples factores como la amistad entre los niños, sus creencias, la cultura familiar, su situación socioeconómica, etc. (Pilgrim y Rueda-Riedle, 2002). No obstante, se resalta que la alta percepción de VE en Colombia puede estar relacionada principalmente con la aguda inequidad socioeconómica y la pobreza generalizada de la población estudiantil (Menzer y Torney-Purta, 2012).

### ***Escuelas Públicas de Bogotá, una Situación Inquietante***

Torres y Niño (2008), estudiaron la prevalencia de la victimización por violencia y delincuencia en las escuelas de Bogotá, revelando que la agresión física entre estudiantes alcanza niveles similares a los observados en países con poblaciones en alto riesgo como El Salvador. Este hecho es alarmante, pues Bogotá no enfrentaba las mismas condiciones de peligro social que El Salvador en el año 2008 y además, considerando que para este estudio se seleccionaron escuelas salvadoreñas con problemas académicos y disciplinares. Sobre esto, los autores señalan que existen factores locales que están contribuyendo al incremento de la VE en la capital colombiana. A partir de este trabajo, también se sugiere que la inequidad, el acceso a armas, la exposición mediática a la violencia, el consumo de sustancia psicoactivas y la presencia de actores armados o grupos delictivos, son factores esenciales para explicar este preocupante fenómeno.

Colombia y su capital se enfrentan a serios desafíos en materia de VE según el

Observatorio de Convivencia Escolar (2023): para el 2023, el país fue la segunda nación perteneciente a la OCDE con mayor exposición al *bullying*. Por otra parte, los reportes del Sistema de Alertas de Bogotá indican un aumento del 158 % en los casos de VE entre 2019 y el 2022; de estos, un 91,7 % corresponde a instituciones de carácter público. A partir de esto, el observatorio reconoce la violencia interpersonal en el interior de la escuela como un fenómeno social y multidimensional, donde la cultura ciudadana, la salud pública y el ámbito familiar, representan factores esenciales para comprender e intervenir. Al mismo tiempo señala que, como instituciones educativas, también se debe hacer un esfuerzo pedagógico en varios frentes dentro de los que cabe destacar: educar para la resolución de conflictos; fomentar y fortalecer habilidades psicosociales; y promover capacidades de afrontamiento, reconocimiento y expresión de emociones y búsqueda de apoyo. De aquí, que el observatorio hipotetice que la mala gestión emocional entre los estudiantes, junto con su incapacidad para reconocer y respetar las diferencias y el manejo poco asertivo de sus conflictos, contribuyen a que los colegios públicos de Bogotá puedan difícilmente ser considerados territorios de paz.

### ***Una Realidad Nacional***

La historia de violencia y el conflicto armado en Colombia han producido una gran cantidad de producción académica al respecto de la violencia. Valencia (2004, como se citó en Caballero et al., 2022) reconoce dos tendencias principales en la producción académica respecto al fenómeno: una que interpreta la VE como algo externo a la institución educativa, que tan solo refleja las dinámicas sociales en la que está inmersa; y otra perspectiva, que invita a considerar la VE a través de una mirada hacia el interior de la escuela, pues este tipo de comportamientos escolares no son ajenos a su contexto social, pero tampoco están determinados completamente por este.

El proyecto Atlántida fue una investigación de amplia envergadura que, entre los años 1993 y 1995, buscó describir y analizar el entorno escolar del adolescente

colombiano, produciendo un cuerpo documental de seis tomos incluyendo su informe final. Uno de los focos de este trabajo se centró en las formas y la calidad de la socialización entre los adolescentes y también, entre ellos y sus maestros. Fue entonces, mediante un exhaustivo análisis, que se reveló la existencia de un marcado atraso entre el *tiempo social de la escuela* y el de la sociedad que la contiene, pues la concepción del conocimiento y la *práctica docente* estaría determinada por modelos arcaicos, por un lado, y la organización social al interior de la escuela también estaría arraigada a tradiciones de antaño, por el otro. La relación que tiene la escuela con el conocimiento, entonces, es distante y no refleja el contexto propio de su comunidad educativa, alejándose de su comunidad e instaurando inconsciente o conscientemente un poder vertical, autoritario, competitivo y poco participativo en la población estudiantil (Cajiao et al., 1995).

Antes de este proyecto, Gómez (1993), ya afirmaba que las dinámicas internas de las instituciones educativas estaban favoreciendo la existencia de conductas antisociales. El autor señala que la falta de participación por parte del estudiante y su familia en las decisiones de la escuela es una de las causas, pero además apunta a la falta de capacidad en los docentes a la hora de impulsar, desde su práctica, la resolución pacífica de los conflictos en el aula de clase a partir de herramientas teóricas e instruccionales puntuales.

Las políticas públicas y la normativa hacen parte del entramado complejo de la VE como fenómeno social, pues estas pueden perpetuar dinámicas de agresión y opresión si no están sometidas a revisión y ajuste constantemente (Espelage y Swearer, 2004). Por medio de la "Política Educativa para la Formación Escolar en Convivencia", el Ministerio de Educación Nacional de Colombia prioriza la educación para la paz y la convivencia en el ámbito educativo formal (MEN, 2005). Esta política se basa en la concepción de la VE como un fenómeno social, no como un rasgo inherente a los individuos, suscitando la necesidad de intervenciones efectivas. En este sentido, Colombia ha venido construyendo un marco legal para la convivencia escolar a través de varias iniciativas políticas,

como las menciona Caballero y Orduña (2018) en su estudio titulado “La cultura de paz en las políticas educativas en Colombia: demandas al currículo escolar”: la Constitución Política de 1993 como primera propuesta de integración de la paz en el ámbito educativo; la ley 115 de 1994, que insta la paz como un derecho y un deber de la comunidad educativa; los lineamientos y estándares curriculares de 1998-2006, que buscaron sentar las bases epistemológicas, pedagógicas y curriculares para áreas de enseñanza como “Ciencias Sociales”, “Ética y Valores” y “Política y Democracia”; La ley 1620 de Convivencia Escolar del 2013, que reconoce que el estado y la comunidad educativa deben promover y coordinar estrategias para mejorar el clima escolar; y finalmente, la ley 1732 del 2014, que impone la obligatoriedad de una “Cátedra para la Paz” en las instituciones educativas.

Todas estas iniciativas, responden a la necesidad creciente que tiene la nación de garantizar que la escuela sea un territorio de paz, reconociendo el rol del estado y otros agentes externos a la institución educativa como las familias, pero también, señalando la importancia de la formación en resolución pacífica de conflictos y trabajo cooperativo al interior de la institución, en las aulas de clase (Caballero y Orduña, 2018). Adicionalmente, los autores también señalan que los avances formales en la política educativa no van de la mano con la realidad práctica de las instituciones, pues la jurisprudencia y el Plan Decenal de Educación (2016-2026) no han integrado formalmente las necesidades de una “Educación para la paz” en el currículo educativo. Además, parece existir un énfasis marcado en los contenidos disciplinares de esta educación para la paz, haciendo de lado la importancia de los métodos de instrucción que los docentes adoptan para llevar a cabo su práctica.

Con todo esto, se vuelve notoria la necesidad de un enfoque didáctico dirigido a la enseñanza de la resolución pacífica de conflictos, de conceptos y mecanismos de justicia, y que esté cimentado en una metodología coherente con dichos

contenidos disciplinares, alejándose de reproducir dinámicas tradicionalmente hostiles dentro del salón de clase, que ya hacen parte de un imaginario consolidado en el clima escolar colombiano. Es entonces, desde las aulas, que se pueden fomentar ambientes escolares participativos, democráticos y cooperativos, una acción educativa que resulta prioritaria en el contexto nacional (Caballero et al., 2022).

### **Clima Escolar como Foco de Intervención**

La convivencia escolar, en el contexto latinoamericano, es conocida como una parte integral del Clima Escolar (CE) (Bravo-Sanzana et al., 2023), un constructo teórico que ha mostrado avances significativos en su delimitación y que ha mostrado un gran valor práctico en el diseño e implementación de estrategias para transformar ambientes escolares (Wang y Degol, 2016; Grazia y Molinari, 2020). El CE entonces podría definirse como un sistema multidimensional que representa cada uno de los aspectos de la experiencia educativa en la escuela, entre sus dominios, se reconocen los aspectos académico, comunitario, institucional y de seguridad (Wang y Degol, 2016). El primero de ellos, el dominio académico, hace referencia a las percepciones que se desprenden del proceso de enseñanza y aprendizaje que toma lugar dentro del aula de clase. Este dominio del CE resulta de gran interés, pues es aquí donde los métodos de instrucción del docente influyen en la experiencia escolar del estudiante a través del efecto que tienen las dinámicas del aula de clase sobre su rendimiento académico, su comportamiento social y su bienestar psicológico (Wang y Degol, 2016).

### **El Aprendizaje Cooperativo como Propuesta de Intervención**

El Aprendizaje Cooperativo (AC), como modelo instruccional, se fundamenta principalmente en las teorías de Competencia-Cooperación e Interdependencia Social (Davidson, 2021). Todas ellas, a su vez, tienen su origen en el análisis comportamental de pequeños grupos en relación con la manera en que los individuos perciben sus metas (Deutsch, 1949; Johnson, y Johnson, 1998). De esta manera, el AC enfatiza el diseño estructural de los grupos de trabajo y las

tareas a realizar, con el objetivo principal de mantener una *interdependencia positiva*, donde todos los individuos persigan una meta común, interactúen en torno a una tarea específica, posean normas que garanticen un trabajo mutualista y colaborativo, y también, compartan un sentido de responsabilidad individual como integrantes del grupo (Davidson, 2021). Esta propuesta metodológica no solo ha mostrado efectos positivos en la manera en que los estudiantes se esfuerzan por conseguir metas académicas, sino que también en la manera en que se relacionan con sus compañeros de clase y experimentan un mayor bienestar psicosocial (Johnson y Johnson, 1989). Cabe destacar, dentro de estos efectos, que el AC ha sido una aproximación teórico-práctica especialmente valiosa ante los desafíos que imponen las aulas de clase diversas, donde la experiencia educativa es compartida por estudiantes de contextos sociales, psicológicos, económicos y culturales distintos (Slavin, 1985; Cohen y Lotan, 2014).

A partir de lo anterior, reflexionar sobre la VE y los posibles efectos mitigadores que el AC pueda representar en búsqueda de la transformación del CE, toma sentido, en un ámbito social y político como el de las escuelas públicas de Bogotá. Es entonces pertinente, frente al aumento significativo de casos de hostigamiento escolar en los últimos años, realizar una revisión sistemática sobre el AC, sus posibles efectos mitigadores frente a la VE y reflexionar sobre su implementación en las aulas de los colegios públicos de Bogotá.

### **Preguntas de Investigación**

Es entonces necesario abordar el AC como una posible estrategia para intervenir el CE de las instituciones públicas de Bogotá con el objetivo principal de reducir los niveles de VE y de esta manera, encaminarse hacia la reivindicación de las aulas públicas como territorios de paz. Para ello, se buscará responder las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los fundamentos teóricos del AC y su relación

con los efectos que tiene sobre la conducta social de los estudiantes? ¿Qué efectos puede conllevar su implementación como estrategia didáctica sobre la VE? ¿Qué enfoques del AC responden especialmente a la necesidad de mejorar el CE fortaleciendo la convivencia? ¿Qué aspectos del CE de las IED pueden estar favoreciendo la VE y pueden ser intervenidos con estrategias de AC? ¿Qué necesidades y desafíos implicaría la implementación del AC y qué recomendaciones podrían desprenderse de ello?

## **Revisión de Antecedentes**

### **Cooperativismo en el Aula y Convivencia Escolar**

Existe un cuerpo de investigación extenso que ha logrado develar el efecto positivo que las experiencias cooperativas tienen en el ámbito escolar, no solo en el desempeño académico de los estudiantes (Slavin, 1983, como se citó en Davidson, 2021), sino en la calidad de las relaciones interpersonales y en el afianzamiento de habilidades sociales en diversos contextos educativos (Slavin, 1981; 1983; Johnson y Johnson, 1987; Kagan, 1989; citados en Peklaj y Vodopivec, 1999). Stevens y Slavin (1995), interesados en los efectos del AC sobre el desempeño académico, lograron también concluir de forma serendípica, que las estrategias didácticas basadas en AC van casi siempre de la mano con el aumento de actitudes prosociales de aceptación hacia el otro; esto es especialmente notorio cuando hay diferencias socioculturales, emocionales o cognitivas marcadas entre los estudiantes (véase también Slavin, 1985). Asimismo, los autores lograron esclarecer un efecto consistente en la disminución de casos de indisciplina en las instituciones que acogieron el AC como parte esencial de su currículo. Aún más, las conductas espontáneas de ayuda y la escucha activa parecen ser habilidades sociales que, mediante estrategias sostenidas de AC, los estudiantes desarrollan con el tiempo (Hertz-Lazarowitz et al., 1994, como se citó en Peklaj et al., 1999). Por su parte, Solomon y

colaboradores (1990, como se citó en Slavin, 1981), realizaron un estudio que aplicó prácticas cooperativas en el aula de clase desde preescolar hasta quinto de primaria, con el que pudieron constatar un aumento significativo de comportamientos prosociales como la capacidad para resolver conflictos de forma constructiva y entablar amistades, además de un incremento de la afinidad, por parte de los estudiantes, hacia valores democráticos.

### **Aprendizaje Cooperativo y Clima Escolar**

Partiendo del CE como perspectiva, se sabe que la percepción de ambientes escolares cooperativos, más que individualistas, se ha visto relacionada con el aumento de la empatía, la confianza, la tolerancia, la sociabilidad, la gestión emocional y la asertividad comunicativa entre los estudiantes (Wang et al., 2024). Cabe también mencionar, que este efecto de las experiencias cooperativas en el CE, también se ha visto acompañado por la disminución de algunos tipos de VE como la agresión física (Choi et al., 2011).

En Colombia, han tenido lugar algunas experiencias investigativas que implementaron el AC como estrategia de intervención del CE, mejorando la convivencia y reduciendo la VE. Tal es el caso de una institución pública en Valledupar donde la implementación de un enfoque didáctico, centrado en el trabajo colaborativo<sup>1</sup>, logró aumentar la participación de los estudiantes, redujo el matoneo, y afianzó la mediación de conflictos, facilitando el desarrollo de la creatividad y actitudes propositivas por parte de los estudiantes (Fuentes y Arias, 2022). Por otra parte, Córdoba (2023) concluye que la aplicación de una estrategia de AC en una escuela rural del departamento del Chocó mejoró considerablemente la convivencia escolar en tres aspectos específicos: *el respeto por la palabra del otro, el respeto por lo ajeno y lo institucional*, la reducción de las

---

<sup>1</sup> Los autores no especifican en detalle las características instruccionales de la estrategia de Trabajo Colaborativo.

agresiones físicas y verbales entre estudiantes y además, el fortalecimiento de habilidades como la comunicación asertiva, la escucha activa y la responsabilidad.

La educación pública en Bogotá también ha dado cabida, en repetidas ocasiones, a reflexiones sobre la importancia de las experiencias colectivas en la escuela y su relación con la VE. Daza y Soler (2024), analizaron las narrativas de algunos estudiantes de un colegio oficial de la ciudad sobre sus propias experiencias emocionales, evidenciando que las emociones positivas son usualmente concebidas en contextos pacíficos y colectivos, mientras que las emociones negativas, relacionadas con ambientes más hostiles, se perciben como vivencias más segmentadas e individualistas. Asimismo, Olarte y Fernando (2016), a partir del trabajo con niñas y niños de otro colegio oficial en la ciudad, también han resaltado la importancia de educar para la *alteridad* y las experiencias educativas colectivas, pues estas pueden tener efectos en las representaciones sociales de los estudiantes respecto a la VE, constructos fundamentales al momento que el estudiante enfrenta situaciones violentas, pudiendo comprenderlas y gestionarlas desde la perspectiva del otro como si fuera propia.

Son numerosas las experiencias investigativas, en la ciudad de Bogotá, que han hecho uso de enfoques cooperativos para intervenir problemas de convivencia en instituciones educativas (por citar algunas: Freyre et al., 2024; Cortes y Gómez, 2022; Zambrano y Fajardo, 2022; Vergara, 2021; Chimbi, 2014), especialmente, desde el campo de la Educación Física. Toapanta (2023), señala que el AC es un enfoque didáctico afín a los contenidos de la Educación Física, y que ha demostrado favorecer, además de procesos académicos, el clima de aula, las relaciones interpersonales e *intrapersonales*, y el bienestar emocional de los estudiantes. Como otro ejemplo, Chimbi (2014), ha evidenciado la efectividad de actividades deportivas con enfoque cooperativo en la reducción de la agresividad en estudiantes de noveno grado de una institución educativa distrital (IED), señalando: “Los juegos cooperativos fomentan e incrementan diferentes conductas positivas en el ámbito prosocial tales como la empatía, pedir un favor,

ayudar al compañero y expresar sentimientos positivos y tolerar el contacto físico” (p. 52). Por otra parte, el uso de enfoques cooperativos en actividades deportivas también ha sido implementado como estrategia para reducir la violencia en centros penitenciarios de la ciudad (Ramírez y Gaviria, 2019).

### **Aprendizaje Cooperativo como Estrategia Didáctica**

De acuerdo con Johnson (2017), el AC podría mostrar efectos positivos en la convivencia escolar haciéndose parte esencial del currículo institucional, específicamente, formando parte importante de la práctica docente al interior de las aulas. De esta forma, los autores destacan que el éxito de los programas de AC se explica por la dinámica misma del trabajo en pequeños grupos cuando las metas son cuidadosamente estructuradas, propendiendo interacciones cooperativas. A mediano y largo plazo, los estudiantes que toman un programa basado en AC muestran un aumento en la preferencia por trabajar en grupo (Krol-Pot, 2005; Premo et al., 2018). Además, la aplicación de una propuesta curricular basada en AC también ha tenido efectos positivos varios años después del inicio de su aplicación, reduciendo consistentemente los casos de *bullying*, victimización, problemas emocionales, y aumentando la empatía en los estudiantes (Van Ryzin y Roseth, 2018).

En América Latina, se han hecho esfuerzos investigativos para dirimir la VE basados en el AC. Díaz-Aguado (2005) propone una innovación respecto a enfoques de instrucción tradicionales: la agrupación constante de los alumnos en equipos *heterogéneos*, con estudiantes de distintas procedencias étnicas, ideologías, niveles de rendimiento académico, etc. De esta forma, Díaz defiende un “currículo de la no violencia”, compuesto por 16 actividades básicas en búsqueda de valores de igualdad, el respeto a los derechos humanos, la tolerancia, y el rechazo al sexismo y a la violencia. Para lograr esto, debe hacerse hincapié en la formación de habilidades prosociales a la par del trabajo cooperativo constante, destacando las destrezas comunicativas, la aceptación del

otro (contrario a la discriminación), y el debate respetuoso y fructífero hacia la resolución pacífica de los conflictos.

Considerando el caso de Bogotá, uno apremiante por su relativa gravedad en el ámbito internacional (véase Torres y Niño, 2008), se consideran varios los puntos en los que una propuesta curricular pueda tener énfasis para contrarrestar esta problemática, como el impulso al aprendizaje de actitudes de empatía, gestión emocional, metacognición y comunicación para la resolución de conflictos (Torres y Niño, 2008). Olarte y Fernando (2016), por su parte, postulan que los docentes deben incluir dentro de sus prácticas pedagógicas estrategias que incentiven el reconocimiento del otro en su diversidad, en su *otredad*, invitando a que se eduque a los individuos más allá de la tolerancia, acogiendo las diferencias como una necesidad inherente a la propia existencia, todo esto, resaltando el aula como un contexto sensible, pues es allí donde los autores encuentran con alta frecuencia situaciones de agresión verbal, exclusión e inequidad participativa. Por una línea similar, Soler (2023), propone un enfoque curricular para la formación de personas «respetuoconscientes» en el contexto disciplinar de la educación física, resaltando que las relaciones interpersonales deben ser construidas “por medio del diálogo y la cooperación intersubjetiva que se da en el ejercicio educativo.” (p. 1). Por otra parte, Santos et al. (2017), también proponen proyectos curriculares particulares en educación física, basados en nociones cooperativistas que, por medio de prácticas corporales, pretenden transformar la convivencia, formando sujetos competentes en la resolución de problemas mediante el trabajo creativo en pequeños grupos. En retrospectiva, todas estas propuestas curriculares atraviesan la importancia del trabajo cooperativo como parte esencial de la práctica docente, sobre todo, en la búsqueda de reforzar climas escolares cada vez más pacíficos a través de enfoques particulares de enseñanza.

## **Objetivo General**

Examinar la teoría, la evidencia y los métodos de instrucción derivados del aprendizaje cooperativo y su potencial eficacia para la mitigación de la violencia escolar en las escuelas públicas de Bogotá.

## **Objetivos Específicos**

- Describir los sustentos teóricos del Aprendizaje Cooperativo y los efectos que puede tener sobre la conducta social de los estudiantes.
- Indagar por el Aprendizaje Cooperativo como estrategia instruccional para la mitigación de la Violencia Escolar.
- Reflexionar sobre algunas prácticas tradicionales en las escuelas de Bogotá y la pertinencia de esta estrategia.

## **Justificación**

Reflexionar sobre los efectos del AC sobre la VE es una acción pertinente en una realidad social como la de las escuelas oficiales de la capital. Es entonces apremiante, frente al alarmante aumento de la hostilidad en estos contextos, un análisis focalizado en el aspecto académico del CE que puede estar influyendo en las dinámicas de convivencia institucional, con lo que se pueda impulsar el diseño de estrategias didácticas y curriculares para su transformación.

Discutir sobre el AC, el CE y la VE en Bogotá, por otro lado, podría contribuir al fortalecimiento discursivo de estas categorías en el campo socioeducativo de la región. Mas aún, el AC y sus teorías anexas, como principal marco de referencia, aporta a esta reflexión una línea conceptual definida y robusta en la relación teoría-investigación-práctica (Davidson, 2021), y a la vez, proporciona un sistema teórico que goza de una riqueza considerable de producción intelectual en el ámbito de la educación (Davidson, 2021; Slavin, 2014; Johnson y Johnson, 2009).

Por otra parte, cabe mencionar que el bienestar psicosocial de los estudiantes y maestros de los colegios públicos de la ciudad ha venido deteriorándose durante los últimos años (Franco, 2023; Chacón, 2023). Frente a esto, la administración distrital y el sector salud han empezado a tomar medidas de intervención, como ejemplo, el “pacto por la salud mental y bienestar en los entornos escolares” representa un esfuerzo conjunto de la administración distrital y el sector de la salud en Bogotá (Rivera, 2024). Con esta iniciativa, se buscaría atender a las necesidades especiales de la población estudiantil de la ciudad en materia de salud mental y convivencia. En este sentido, reflexionar sobre formas de intervenir la VE en Bogotá es una manera de actuar por el bienestar psicosocial de la comunidad educativa.

Por otra parte, las aulas educativas oficiales de la ciudad tienen una participación creciente de estudiantes inmigrantes, de etnicidades diversas y con discapacidades (SED, 2022). Estas poblaciones, a su vez, podrían presentar un mayor riesgo de exposición a la VE (Hunt et al., 2024; Acosta y Sierra, 2022; Guevara y Guevara, 2010; Khmelkov y Hallinan, 1999). La implementación del AC como alternativa a métodos más tradicionales y de corte individualista/competitivo, como se ha expresado, puede entonces aumentar la aceptación, la participación y el grado de influencia de estas poblaciones estudiantiles, mejorando así, la calidad de sus relaciones interpersonales y su bienestar psicosocial (Armstrong et al., 1981; Slavin, 1985; Cohen y Lotan, 2014). Por otro lado, este enfoque instruccional podría también tener efectos positivos en la reducción de violencias por razón de género en las escuelas (García, 2014), cuestión que se hace apremiante en el contexto escolar distrital, donde el desarrollo de los componentes intelectuales, emocionales y relacionales, de las y los estudiantes, está esencialmente condicionado por las dinámicas sexistas de segregación (Martinez, 2014).

No obstante, no solo el aspecto relacional del aula puede beneficiarse del AC, sino que también, el rendimiento académico en diversas áreas del conocimiento puede

experimentar mejoras considerables (Johnson y Johnson, 2009; Slavin, 1983). De este modo, un docente que fundamenta sus estrategias didácticas en el AC no estaría comprometiendo sus objetivos académicos, por el contrario, estaría promoviendo una práctica que no solo preserva (Rudolf y Lee, 2023), sino que también puede potenciar el rendimiento académico en diversas áreas de manera significativa (Peklaj y Vodopivec, 1999; Slavin, 1981; Slavin, 1983).

Finalmente, reflexionar sobre la posibilidad de transformar el CE en su componente académico, es concebir también la posibilidad de transformar la sociedad, pues las aulas de clase no solo reflejan o dependen de las dinámicas de su contexto social, sino que también representan un motor de cambio endógeno que transforma realidades sociales de mayor escala (Gutiérrez-Castro, 2015).

## **Metodología de Investigación**

### **Modalidad de Investigación**

Este trabajo consistió en una revisión documental de carácter analítico-interpretativo centrada en las categorías conceptuales de Aprendizaje Cooperativo, Violencia Escolar y Clima Escolar. Dichos constructos se relacionaron mediante la tesis central del AC como estrategia instruccional para afrontar la VE en los colegios públicos de la ciudad de Bogotá, partiendo del CE como marco interpretativo.

### **Criterios de Inclusión y Exclusión**

Como material bibliográfico, se consideraron fuentes primarias y secundarias (artículos científicos, libros, trabajos de disertación, documentos institucionales y algunos trabajos periodísticos) publicadas desde el año 1949 —año en que Morton

Deutsch fundamentó el aprendizaje cooperativo con su teoría de la cooperación y la competencia<sup>2</sup>— hasta la actualidad.

Se incluyeron investigaciones con enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos que estuvieran sustentados en trabajo experimental, bajo un paradigma *pospositivista*. No obstante, también se llamaron al análisis trabajos de corte hermenéutico-interpretativo y crítico-social, cuyo análisis aportó una perspectiva más contextualizada de la situación distrital, nacional y latinoamericana.

Como criterios de exclusión, no se tuvieron en cuenta documentos sin rigor académico (o periodístico, en los casos donde se requirió indagar por acontecimientos o tendencias particulares de un contexto espacial o temporal determinado), aquellas entradas sin relación alguna con las categorías principales o que no se pudieran articular con los marcos teóricos pertinentes a la pesquisa (teoría de la competencia/cooperación; teoría de la interdependencia social, teoría del contacto, teoría de estados expectacionales, teoría ecológica de la violencia escolar, teoría sistémica multidimensional del clima escolar).

### **Procedimiento de Búsqueda**

Las fuentes fueron recolectadas a partir de la base de datos académica de *JSTOR*, el metabuscador académico de Google (*Google Scholar*), la base de datos de citas y resúmenes de *Scopus* y finalmente, el *Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia*. Para realizar la búsqueda, se utilizaron combinaciones de términos a partir del aprendizaje cooperativo como categoría central:

Ejemplos en inglés:

- "Cooperative Learning" AND "School violence" OR "Bullying" OR "aggression"
- "Cooperative Learning" AND "School Climate" OR "Classroom Climate"

---

<sup>2</sup> Véase: Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human relations*, 2(2), 129-152.

Para su búsqueda en español, se hacen algunas distinciones adicionales para cada término:

- Cooperative Learning: Aprendizaje/Trabajo Cooperativo/colaborativo
- School violence: Violencia escolar, bullying, agresión, acoso escolar.
- School climate: Clima escolar, clima de clase, clima de aula, convivencia escolar<sup>3</sup>.

Se aplicaron filtros adicionales según la necesidad conceptual, temporal y geográfica. Los artículos encontrados fueron dispuestos en un “formato de registro bibliográfico” (Anexo 1) donde se catalogaron de acuerdo con las categorías conceptuales que trataban, el tipo de fuente, año de publicación, origen geográfico, idioma, enfoque metodológico (si aplica) y finalmente, un análisis de las secciones de interés como resúmenes, metodologías y discusiones/resultados.

### **Análisis de la Información**

La interpretación se estructuró en tres ejes principales:

1. Teórico: estructurando el AC desde líneas teóricas como la de la cooperatividad/competencia (Deutsch, 1949); interdependencia social aplicada al aprendizaje cooperativo (Deutsch, 2014); teoría del contacto (Allport, 1954); teoría de estados expectacionales (Berger et al., 1972), teoría ecológica de la violencia escolar (Espelage y Swearer, 2004); y teorización multidimensional del clima escolar (Wang y Degol, 2016)
2. Empírico: analizando los resultados de investigaciones que implementaron el AC en entornos con VE, evaluando sus efectos desde una perspectiva de CE.
3. Instruccional: considerando las propuestas didácticas derivadas de los estudios de acuerdo con su pertinencia y evidencia empírica.

---

<sup>3</sup> Se toma en cuenta el término “Convivencia”, por su uso expandido en el contexto educativo latinoamericano (Bravo-Sanzana et al., 2023).

El análisis adoptó una perspectiva pospositivista<sup>4</sup> que reconoce la complejidad del fenómeno educativo, tomando con precaución pretensiones universalistas y reduccionistas, acogiendo la influencia de los valores del investigador, pero sin renunciar a la búsqueda de objetividad y el lugar imprescindible de la indagación experimental, vista desde una perspectiva amplia, concibiendo datos de distinta naturaleza mediante enfoques tanto cualitativos, como cuantitativos y mixtos.

### **Consideraciones Epistemológicas**

Si bien la investigación en AC en gran parte se fundamenta en una tradición positivista (con pretensiones objetivistas, mediciones unidimensionales de conductas complejas, priorizando conceptos como el de eficacia y calidad, etc.), este trabajo no se ubica exclusivamente en este marco, sino que lo trasciende para situarse en una posición afín al pospositivismo pero libre de jaulas epistemológicas (Denzin y Lincoln, 2018), desde la que se busca una articulación complementaria con perspectivas hermenéuticas y críticas, sin renunciar al rigor analítico-empírico de la construcción del conocimiento. A partir de este punto de vista, pueden entonces incorporarse dimensiones sociohistóricas y culturales, desde perspectivas descriptivas, analíticas, interpretativas y emancipadoras<sup>5</sup>.

### **Descripción de la Masa Documental**

De las fuentes analizadas, 34 fueron artículos de revistas académicas, 15 capítulos o libros, 11 tesis de maestría o doctorado (principalmente de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Nacional de Colombia) y 10 informes gubernamentales o normativas. En cuanto a su temporalidad, solo 15 fuentes fueron anteriores al año 2000, mientras que casi la mitad del total de fuentes (41) fueron actuales, con publicación posterior al año 2021. Respecto a su origen geográfico, se recolectaron y analizaron 25 fuentes de Estados Unidos y Canadá, 14 fuentes locales (Bogotá), 22 nacionales, 8 latinoamericanas

---

<sup>4</sup> Véase: Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). "Competing paradigms in qualitative research." En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage.

<sup>5</sup> Véase: Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage Publications.

excluyendo Colombia, 12 de Europa y 6 de Asia/Oceanía. La mayoría de las fuentes están escritas en español (54). Respecto a la metodología de los artículos de investigación, la presencia de enfoques cuantitativos es predominante (32) sobre los cualitativos (18) y revisiones teóricas (22).

## **Referentes Conceptuales**

### **La Ecología de la Violencia Escolar**

El fenómeno de la VE puede ser considerado desde la dinámica sociopsicológica de sus actores principales: victimarios, víctimas y espectadores, no obstante, es también necesario abordar la VE como un fenómeno social complejo, más allá de la individualidad de los directamente implicados (López et al., 2011). De esta forma, un enfoque más holístico de la VE abarcaría distintos niveles de análisis donde los sujetos del acto violento son tan solo una parte de todo el sistema. Tal perspectiva de la VE es entonces afín con una teoría ecológica de la conducta y el desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1989, como se citó en Bravo-Sanzana, 2023), permitiendo tener una visión contextual de la VE, viéndola como un fenómeno complejo que depende de factores individuales o grupales, pero también de dinámicas propias de la escuela, como la forma en que su comunidad se relaciona, su entorno físico y las normas que rigen sobre el comportamiento al interior de la institución; más aún, deberá también considerarse el sistema social donde se inserta, junto con su normativa, culturalidad y funcionalidad económica (Espelage y Swearer, 2004).

La perspectiva social-ecológica de la VE proporciona un marco de análisis integral que reconoce las fuerzas contextuales del fenómeno, sin restar importancia a los sistemas más localizados en los sujetos del acto violento y la manera en que estos se relacionan en grupos (Espelage y Swearer, 2004). Según Hong y Espelage (2012), quienes analizan los principales factores de riesgo para el *bullying* y la victimización entre compañeros de clase desde la perspectiva ecológica, se reconoce la importancia del contexto en distintos niveles interrelacionados que se

influyen mutuamente: micro- (p.ej. relaciones familiares y entre compañeros, dentro del clima escolar), meso- (p.ej. relaciones con el docente), exo- (p.ej. medios de comunicación, ambiente barrial), macro- (p.ej. normas y creencias) y crono-sistema (p.ej. cambios históricos en la configuración familiar).

Para destacar, el aula de clases podría considerarse como un escenario multisistémico desde la perspectiva ecológica de la VE expuesta por Espelage y Swearer (2004), donde el estudiante no solo se involucra en relaciones directas con otros sistemas como son sus compañeros de clase o grupos de ellos, sino que también, es afectado por la instrucción del docente, configurándose de esta manera, un micro y un mesosistema al interior del aula. En este sentido, es importante considerar la influencia de características individuales en este fenómeno, como el género, el origen étnico y las situaciones de discapacidad. Adicionalmente, los rasgos grupales y la manera en que los individuos interactúan entre sí, también es un factor clave en la determinación de la VE, resaltándose la importancia del grado de influencia y participación que pueda tener un estudiante en su grupo de trabajo, y las relaciones de cooperación o competitividad que emergen de estas interacciones (Rodkin, 2004, como se citó en Espelage y Swearer, 2004). Por último, la práctica instruccional del docente es otro factor de crucial importancia para favorecer o desalentar ambientes escolares violentos, pues el docente puede perpetuar, consciente o inconscientemente, el afianzamiento de estructuras competitivas y actitudes antisociales (Allen, 2010).

### **Políticas Educativas en torno a la Convivencia Escolar**

Es bien sabido entonces, que lo que acontece en un aula de clase, también está influenciado por las políticas públicas y otros productos de carácter normativo propios de un macrosistema nacional. En este sentido, la normativa del país ha experimentado un constante cambio, motivado por la necesidad de instaurar ambientes escolares seguros y pacíficos en un contexto social marcado por el conflicto armado, pero también por un proceso de paz persistente (Caballero y Orduña, 2018). Por esta razón, es preciso hacer un breve recuento de las

acciones políticas y jurídicas que se han adelantado para garantizar ambientes de paz en las aulas de clase, especialmente, a través de estrategias que prioricen el cooperativismo como estrategia didáctica.

Fue el proceso de negociación entre el gobierno nacional y otros grupos insurgentes como el del M-19, el que provocó la primera generación de documentos normativos que empiezan a mencionar conceptos como “educación para la paz” y “cultura de paz” en el ámbito educativo, todo esto, con el surgimiento de la necesidad de formar ciudadanos capaces de solucionar conflictos por medios no violentos (Ley General de Educación, 1994). La paz, entonces, se prescribe como un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento (Ley General de Educación, 1994, Art. 22) y con esto, la educación para la paz debe verse reflejada como un principio jurídico, especialmente, en el quehacer público, donde el estado debe ser garante de la innovación en materia de enseñanza para la vida ciudadana, formando individuos integrales, con valores y principios que regulen su proceso de socialización, que respeten la vida y que apliquen principios democráticos como la convivencia, el pluralismo, la justicia, la solidaridad, la equidad, la tolerancia y la libertad (Ley General de Educación, 1994, Art. 1 y 5; Caballero y Orduña, 2018). Específicamente, el cooperativismo se atribuye como un contenido imprescindible de la enseñanza en la “educación para la justicia”, junto con la democracia, la solidaridad, la confraternidad y el reconocimiento de los derechos humanos (Ley General de Educación, 1994, Art. 14).

A finales de la década de los 90, se publican once documentos de carácter orientativo (no obligatorios) con Lineamientos Curriculares en distintas áreas del conocimiento (MEN, 1998). Con estas orientaciones, se pretende fortalecer el discurso epistemológico, pedagógico y curricular de las áreas principales. Se destacan los lineamientos para Política y Democracia, Ciencias Sociales y Ética y Valores. En todos ellos, la experiencia escolar es un punto de partida para el desarrollo de la ciudadanía, por lo que la escuela tiene una gran responsabilidad

cultural, política y ética al propiciar una sana convivencia que se extienda desde las aulas a todos los contextos próximos al estudiante (Caballero y Orduña, 2018). Dentro de estos lineamientos, el desarrollo de la solidaridad frente a los más débiles; el respeto por el otro y el disfrute de las diferencias; y también, el sentido y los hábitos de asociación y esfuerzo mancomunado, son objetivos de aprendizaje que se asocian con el cooperativismo, la resolución constructiva de conflictos y la justicia social. Mas adelante, con los Estándares Curriculares (MEN, 2016), se definen las Competencias Ciudadanas sobre tres ejes principales: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Junto con esto, nuevamente se destaca la importancia del rol del docente de aula, pues este permite recortar las distancias entre la sociedad y la escuela, desarrollando competencias actitudinales y disciplinares partiendo del actuar cotidiano en el ámbito académico (Caballero y Orduña, 2018).

Para la década del 2010, el panorama sociopolítico del país sigue enmarcado por un proceso de paz en curso con el ELN, y en 2013, se crea la Ley 1620 de Convivencia Escolar, enfocada en la construcción de una sociedad democrática, pluralista y garante de los derechos humanos en la primera infancia, la básica y la media educacional (Ley 1620, 2013). Desde esta ley, la labor del docente se vuelve a resaltar, al hacer un llamado a la transformación de sus prácticas pedagógicas en función de la construcción colectiva de estrategias para, entre otras cosas, la resolución no violenta de conflictos (Caballero y Orduña, 2018). Es desde aquí, que se instaura la figura del Manual de Convivencia como un documento normativo de la institución que debe promover el respeto por la diversidad y propiciar, nuevamente, la solución asertiva de los conflictos.

Para el año 2014, se expide la Ley 1732, en busca del fortalecimiento de una “Cultura de Paz” en las escuelas y en la sociedad colombiana en general. Con esto, se instaura la obligatoriedad de la “Cátedra para la Paz” en las instituciones de educación públicas y privadas de la nación (Ley 1732, 2014), fortaleciendo su

instrucción pedagógica con las Orientaciones Generales en el año 2017 (MEN, 2017), proceso que coincide con la firma del acuerdo de paz en el 2016. Por otra parte, el artículo 7 del decreto 1038 reglamenta la capacitación docente de carácter permanente en materia de derechos humanos, resolución de conflictos, participación democrática, diversidad y pluralidad (Presidencia de la República de Colombia, 2015).

Con lo anterior, la legislación y las recomendaciones curriculares, en especial lo implicado en la creación de cátedras de paz en las escuelas, hacen que los conceptos de “Educación para la paz” y la “Cultura de paz” tomen rigor en el ámbito educativo del país. A partir de aquí, se resalta de manera especial la capacidad del estudiante para resolver conflictos de manera pacífica y constructiva, pues como lo da a entender Chaux y Velásquez (2016), la educación para la paz busca formar ciudadanos que se comprometan en iniciativas de acción colectiva que busquen generar cambios por medios pacíficos y democráticos a partir del reconocimiento de las situaciones injustas de su entorno.

No obstante, la eficacia de estas medidas en la reducción de los niveles de VE en las instituciones educativas, principalmente públicas, se puede considerar como escasa, pues según Caballero y Orduña (2018), hay una falta de coordinación entre las políticas públicas y su ejecución, especialmente, a través del Plan Decenal de Educación (2016-2026), propiciando que la práctica docente no se permee lo suficiente de estas iniciativas legislativas. Por otra parte, según los autores, se ha subestimado la propuesta y la aplicación de acciones puntuales para mitigar la VE, pues esta no recibe atención como fenómeno particular y prioritario, ni en la Ley de Convivencia Escolar ni tampoco en la Ley General de Educación.

### **Clima de Aula, un Enfoque Esencial**

La vida escolar puede estar compuesta de múltiples experiencias, no solo la calidad de la enseñanza y el aprendizaje que se desarrolla en el aula, sino que también, según Wang y Degol (2016), se compone de elementos como la calidad

de las relaciones entre la comunidad educativa, la seguridad física y psicológica que perciben sus miembros, e incluso las características estructurales (físicas) del plantel educativo; todos estos aspectos, configuran el Clima Escolar (CE) y a su vez, determinan las interacciones entre la comunidad educativa. Así, este constructo teórico representa cada aspecto de la vida escolar mediante cuatro dominios definidos por los autores: un dominio académico, relacionado con la experiencia de clase que se configura en torno a la enseñanza y el aprendizaje, cuyos actores principales serán los estudiantes y los docentes; un dominio comunitario, que refleja las relaciones entre los miembros de toda la comunidad educativa; un dominio que abarca las percepciones de seguridad física y emocional por parte de la comunidad; y por último, un componente institucional, que depende de las características estructurales físicas y sociales del plantel, como la disponibilidad de recursos y la organización social de los miembros de la institución.

El dominio académico del clima escolar es uno de los más importantes para la configuración del CE, englobando la percepción del desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, principalmente en el aula de clase. Este dominio, a su vez, se divide en tres dimensiones: el liderazgo, que refleja la forma en que los directivos y otros agentes administrativos ejercen su gestión con el objetivo de encaminar a la comunidad educativa a cumplir las metas institucionales; el desarrollo profesional, relacionado con las oportunidades de formación integral que tienen los docentes y demás personal de la institución, para mejorar las estrategias didácticas y el diseño curricular; y por último, la dimensión de la enseñanza-aprendizaje, que se refleja en la forma en que los docentes llevan a cabo su práctica instruccional, basados en un currículo, trazando expectativas sobre el desempeño de los estudiantes y evaluando su proceso de aprendizaje (Wang y Degol, 2016).

Todos los componentes del CE tienen efecto sobre conductas clave de los estudiantes, a saber, en conductas de tipo académico, comportamental y

psicosocial (Wang y Degol, 2016). El clima académico de las clases, en especial su dimensión didáctica (enseñanza-aprendizaje), juega un papel crucial al momento de consolidar comportamientos prosociales y mejorar el bienestar psicológico de los estudiantes (McEvoy y Welker, 2000, como se citó en Wang y Degol, 2016). En este sentido, un clima académico percibido en términos positivos puede impulsar el aprendizaje, no solo de contenidos disciplinares, sino también de habilidades sociales, al mismo tiempo que fortalecer el bienestar psicológico de los estudiantes (Zullig et al. 2011, citado en Wang y Degol, 2016).

La percepción del CE por parte de los estudiantes puede estar influenciada por características individuales como el género, el origen étnico y la presencia de discapacidades. Fabes y colaboradores (2019), señalan la importancia que juega el género en la calidad del clima del aula, las consecuencias de la segregación constante entre niños y niñas y la necesidad de aplicar estrategias que busquen la integración por género en el salón de clases para construir ambientes más inclusivos. Por su parte, Khmelkov y Hallinan, (1999), discuten la manera en que la institución podría modificar sus prácticas académicas para cultivar relaciones *interétnicas* más positivas, que superen la constante segregación y el desequilibrio de estatus que experimentan las clases con presencia de varios grupos étnicos. Hunt y colaboradores (2024), por su parte, señalan que los estudiantes con discapacidades reportan percepciones más negativas del CE en comparación con sus compañeros no discapacitados, frecuentemente, reportando ser víctimas de *bullying* y victimización, sintiéndose menos seguros y percibiendo menos apoyo por parte de sus compañeros.

En el contexto latinoamericano, es prudente resaltar que el concepto de CE o clima de clase es menos conocido que el de convivencia escolar, otro concepto muy cercano y que, por su uso en el desarrollo de políticas, merece también la atención a la hora de realizar una reflexión sobre el CE en el contexto colombiano (Bravo-Sanzana et al., 2023). Arenda y Rocamora (2021, como se citó en Observatorio de Convivencia Escolar, 2023) reconocen la convivencia como la

manera en que las personas se relacionan entre sí, propendiendo por los consensos, el reconocimiento mutuo, el respeto, el diálogo y la valoración de las diferencias. La convivencia escolar, entonces, va más allá de la ausencia del conflicto, y requiere en cambio que las diferencias se tramiten de manera dialógica sin el uso de algún tipo de violencia.

## Hallazgos

### Aprendizaje Cooperativo

El AC es un método de enseñanza que se fundamenta en la relación entre su teoría (nutrida por sistemas conceptuales de la psicología y la sociología), la evidencia empírica de su programa de investigación, el diseño de métodos instruccionales y su implementación en el aula de clases (Johnson y Johnson, 1989, como se citó en Davidson, 2021). Particularmente, toma como característica esencial el trabajo académico mancomunado por parte de los estudiantes, acudiendo al modelaje de las dinámicas intra e interpersonales en grupos pequeños (generalmente entre dos y cuatro estudiantes) con fines no netamente académicos, sino que también humanistas, al impulsar el desarrollo de actitudes y habilidades prosociales (Davidson, 2021). El AC cobija entonces una variedad de propuestas diferentes, que pueden distinguirse en su forma de aplicarse y los objetivos que persiguen. Como ejemplo de estas propiedades variables, se puede considerar el rol que tiene el maestro; las estrategias implementadas para cultivar la motivación y el interés; la forma en que se busca garantizar que todos los integrantes participen y se responsabilicen de su aporte; el diseño de metas y tareas para garantizar una *interdependencia positiva* donde los integrantes no compitan entre ellos; la forma en que los grupos pueden ser estructurados para propiciar interacciones constructivas; y también, la forma en que el grupo desarrolla cohesión social y es capaz de reflexionar sobre su propio desempeño (Davidson y Major, 2014).

No obstante, aunque bajo estas generalidades existen diversas aproximaciones al AC, Davidson (2021) señala cinco aspectos o condiciones comunes a todas las variaciones: (1) que la tarea o actividad de aprendizaje sea común a todos los integrantes del grupo; (2) que las interacciones de los estudiantes estén focalizadas en dicha tarea o actividad; (3) que existan normas que garanticen la cooperación de sus integrantes y la existencia de comportamientos mutualistas; (4) que cada individuo tenga un sentido de responsabilidad sobre su aporte a la consecución de la meta grupal (*individual accountability*); (5) por último, y la más importante de todas, que exista *interdependencia positiva* en la dinámica grupal.

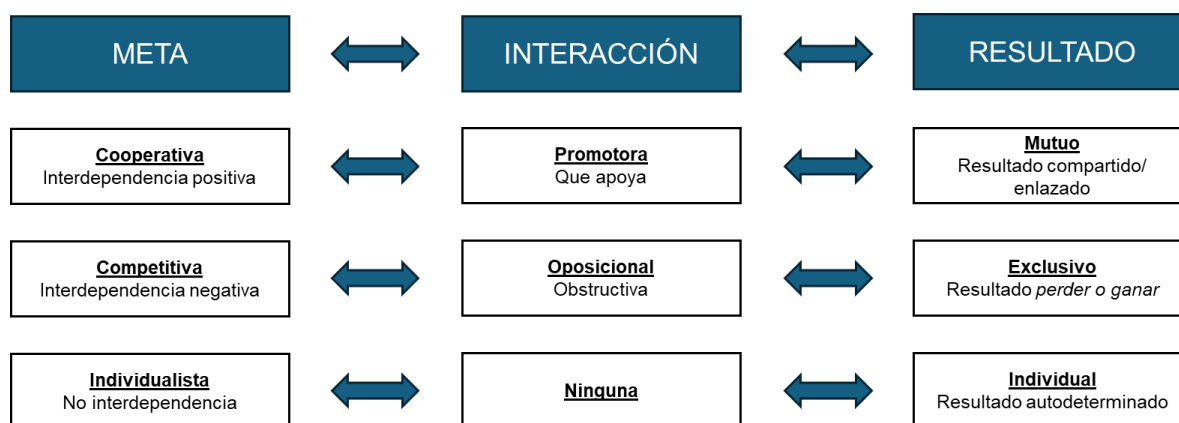
Es importante en este punto mencionar y definir en términos generales, algunas de las teorías sobre las que se fundamenta este modelo de enseñanza. Al ser una metodología activa y dependiente de la interacción social, el AC acoge los postulados de la teoría del Desarrollo Sociocognitivo (Vygotsky, 1978) y del Conflicto Sociocognitivo (Doise, 1984), pues sustenta la importancia de los procesos de socialización entre estudiantes con distintos desempeños, aludiendo a una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) para un aprendizaje constructivista y al rol crucial del lenguaje dialogado en la internalización de conceptos. Por otra parte, el conflicto entre pares, a través del desacuerdo y la contrastación de perspectivas provoca la reestructuración de esquemas mentales y, por ende, el aprendizaje.

Como uno de los componentes cruciales de cualquier aproximación al AC, la Interdependencia Social es concebida como un referente teórico imprescindible, al enfocarse en las relaciones interpersonales de grupos pequeños, tomando en cuenta factores contextuales como determinantes de la interacción, de los procesos psicológicos y también, de los resultados obtenidos por el grupo (Deutsch, 1949). De esta manera, la forma en que las metas grupales estén estructuradas de forma cooperativa, competitiva o individualista, influye en procesos psicológicos individuales como la *sustitutibilidad* (grado en que las acciones de un miembro se pueden remplazar por las de otro), *cathexis* (valor

emocional o motivacional que se atribuye a la meta) e *inducibilidad* (disposición a ser influenciado por el otro y ajustar conductas); procesos que a su vez, determinan el tipo de acciones individuales (promotoras u oposicionales) y los resultados obtenidos (mutuos, exclusivos o individuales) (Johnson y Johnson, 1989; véase la figura 1). Cabe aclarar, que una meta o una situación social se concibe como cooperativa, si existe un tipo de interdependencia social positiva, donde los individuos perciben el éxito de su par como propio y necesario para alcanzar la meta: pueden alcanzar sus metas si, y sólo si, los otros con quienes están vinculados también las alcanzan (Deutsch, 1949).

**Figura 1**

*Teoría de la Interdependencia social*



*Nota.* Adaptado de Pioneering perspectives in cooperative learning. Theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL (p. 30), por Davidson, 2021. Las flechas bidireccionales indican que la interdependencia percibida, las interacciones y los resultados inducen y son inducidos entre sí.

En el trabajo con clases *desegregadas*, con situaciones de género, origen étnico, edades y grados de competencia social y cognitiva (entre otras características) diversos, el AC también se ha respaldado enfoques teóricos que históricamente han surgido como respuesta a la necesidad de dirimir prejuicios y comportamientos hostiles entre subpoblaciones de estudiantes con relaciones de poder inequitativas. La Teoría del Contacto (*contact theory*; Allport, 1954),

establece cuatro condiciones necesarias para que el prejuicio pierda fuerza: metas comunes (aludiendo a una *interdependencia positiva*), cooperación, apoyo institucional y la existencia de equidad en las relaciones de poder. Según Allport (1954), el prejuicio, definido como “una actitud hostil o preventiva hacia una persona que pertenece a un grupo, por el simple hecho de pertenecer a este grupo, y a la que, por tanto, se le atribuyen cualidades asociadas al grupo” (p. 9), podrá reducirse con el contacto constante entre minorías y grupos dominantes, pero este contacto deberá conducir a la búsqueda de metas comunes. Asimismo, la Teoría de los Estados Expectacionales (*expectational states theory*; Berger et al., 1972), con su concepto de “características de estatus”, afirma que los grados de participación y de influencia dentro de los integrantes de un grupo pueden ser inequitativos por causa del valor o la expectativa de los individuos frente a rasgos del otro como el género, el color de piel y el grado de competencia. De esta manera, por ejemplo, suele esperarse que las niñas no sean tan competentes en matemáticas como los niños y esta creencia podría convertirse en una *profecía autocumplida* donde las expectativas del docente y estudiantes distorsionan la interacción, afectando la participación y la influencia relativa de cada género, a la vez que se provoca una petición de principio: los niños dominan la discusión, mientras las niñas llegan a confirmar lo que se espera de ellas: “ellos sí saben, nosotras no”.

### ***La Cohesión Social ¿Fundamento o Efecto Colateral?***

El enfoque estructural del AC (Kagan, 1989) se enfoca en la interacción intra e intergrupala a partir del diseño de diferentes estructuras de carácter repetible y libres de contenido, adaptables a la enseñanza de cualquier tipo de concepto. Estas estructuras, a su vez, pueden tener distintas propiedades funcionales de acuerdo con el tipo de aprendizaje que impulsen ya sea académico o interpersonal (Kagan, 2021). Si los objetivos de una clase están encaminados a mejorar el rendimiento académico, existen estructuras que responderán mejor al trabajo en torno a contenidos específicos, cuya enseñanza requiera de estrategias enfocadas

al dominio cognitivo y procedimental de conocimientos disciplinares. Un ejemplo de este tipo de estructuras es la clase rompecabezas (*Jigsaw Classroom*; Aronson et al., 1978), donde la información a presentar a la clase se divide en varias partes y cada integrante del grupo deberá responsabilizarse de comunicar su fracción a través de varias estrategias que impulsan la profundización del conocimiento disciplinar sin dejar de reforzar la calidad de las relaciones. Por otra parte, hay estructuras que especialmente propician el desarrollo interpersonal, la cohesión grupal, la toma de decisiones, las habilidades sociales y comunicativas; como ejemplo, el pasaporte parafraseado (*paraphrase passport*) es una estructura idónea para consolidar habilidades comunicativas, pues impulsa la escucha activa y la toma de perspectivas distintas a la propia (Kagan, 2003, citado en Kagan 2021).

Varios autores señalan que la apropiación institucional de estrategias de AC ha ocasionado un resultado robusto, frecuente y en cierta medida inesperado: se ha reportado a corto, mediano y largo plazo, una disminución significativa de los problemas disciplinarios al interior de las escuelas desde pocas semanas (Aronson, 2021), un año (Lee, 2009; Corey, 2017, como se citó en Aronson, 2021) y hasta más de 4 años después de empezar a implementar estrategias de AC (Kramer, 2014, como se citó en Aronson, 2021). De la misma manera, se ha indicado también un aumento de los reconocimientos de conductas positivas (Winter, 2013, como se citó en Aronson, 2021). Estos efectos podrían explicarse, según Kagan (2021), por el desarrollo de habilidades sociales propiciado por las estructuras y también, por el grado de conexión (motivación, focalización y disfrute) que presentan los estudiantes con la actividad, contrario al aburrimiento generalizado que pueden suscitar los métodos tradicionales. Adicionalmente, se ha reportado que las relaciones entre poblaciones de distintitos grupos étnicos mejora, pues los estudiantes suelen estar más dispuestos a pasar tiempo juntos y empiezan a hacer elecciones de amistad sin tener en cuenta características de estatus como su color de piel (Kagan, 2006, citado en Kagan, 2021).

Es prudente aclarar que, aunque diferentes estructuras promueven diferentes interacciones y permiten la adquisición de distintas habilidades, las funcionalidades de las estructuras no son mutuamente excluyentes, pues implementando una estructura de corte académico (como la clase rompecabezas), también se desarrollan habilidades sociales y valores como la empatía (Bridgeman, 1981). De hecho, se enfatiza en que estos productos de la enseñanza a través del AC pueden o no requerir de la instrucción explícita de habilidades sociales y trabajo en equipo, siendo más bien un resultado de las dinámicas propias de los grupos sin importar el contenido de la actividad, pues los estudiantes pueden llegar a conocerse mejor, formar una identidad grupal, estructurar la forma en que se apoyan entre ellos, aprender a valorar las diferencias individuales y desarrollar sinergia en su labor colectiva, todo sin la necesidad concreta de abordar temáticas referentes a las habilidades sociales (Kagan, 2021).

Slavin y Madden (2021) afirman que el AC imprime sus efectos sociales y académicos en los estudiantes de acuerdo con tres líneas de explicación principales: la *cohesión social*, el *motivacionalismo* y el *cognitivismo*. La perspectiva motivacionalista enfatiza el rol de la recompensa y la estructura de la meta en las tareas de AC, defendiendo que cada individuo parte de su interés y motivación personal para lograr la meta en una situación interdependiente: «yo te ayudo, porque sin ti no alcanzaría la meta» (Slavin, 1995, como se citó en Slavin y Madden, 2021). Una perspectiva cognitivista, por otra parte, subraya la importancia fundamental de los procesos mentales y la información presentada antes que las recompensas externas (Davidson, 1990, como se citó en Slavin y Madden, 2021). Por su parte, el punto de vista de la cohesión social, apoyado por autores como Johnson (2017), Cohen (2014), y Aronson (1978), explica que el AC es efectivo a causa de la conexión generada por el grupo y la naturaleza cooperativa de sus integrantes, donde cada uno tiene la capacidad de preocuparse genuinamente por el otro y formar una identidad compartida,

cultivando un tipo de motivación intrínseca hacia el trabajo en equipo. Este enfoque se interesa especialmente en el desarrollo de actividades de construcción de equipo (*teambuilding*) como preparación para el AC y el *procesamiento de grupo*, una actividad de autoevaluación grupal donde los integrantes tienen la posibilidad de reflexionar sobre la manera en que trabajaron como grupo (Slavin y Madden, 2021).

Es importante, en este punto, recalcar que estas distintas visiones del AC no resultan contradictorias, sino que más bien, llegan a ser complementarias al momento de explicar los efectos de este modelo de enseñanza en la vida escolar. Desde la perspectiva de la cohesión social, la motivación extrínseca toma valor si esta refuerza las conexiones entre los individuos, reforzando la motivación. De la misma manera, los procesos cognitivos que operan con la información suministrada en clase pueden representar en sí mismos una fuente de motivación intrínseca y de esta manera, aumentar la cohesión social de los integrantes del grupo (Slavin y Madden, 2021).

### ***Resolución Constructiva de Conflictos***

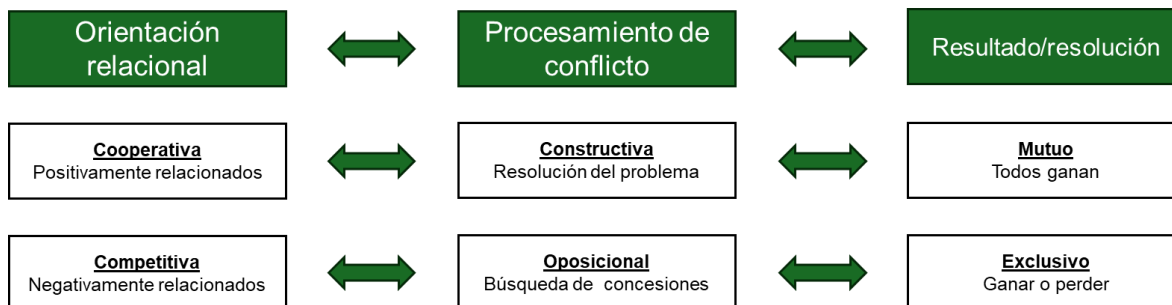
Johnson y Johnson (2021), resaltan la importancia de la cohesión social a través de la interdependencia positiva. En este sentido, los autores defienden que la enseñanza explícita de habilidades sociales debe tomar lugar en las clases, en contraposición a enfoques más académicos como los de STAD (*Students team-achievement divisions*; Slavin, 1978, como se citó en Slavin y Madden, 2021) y las estructuras de Kagan (Kagan, 1989), donde estos conocimientos son una añadidura inseparable al trabajo cooperativo y no requieren ser enseñados como contenidos. Para Johnson y Johnson (2021), debido a la gran complejidad intrínseca del AC frente a otros métodos tradicionales de aprendizaje de índole individualista o competitivo, “los profesores tienen que enseñar habilidades sociales de manera precisa e intencional, tal como enseñan sus contenidos académicos” (p. 57). Es de esta manera que destrezas como la toma de decisiones, la construcción de confianza, la comunicación y el manejo de

conflictos, deben ser vistas como un contenido a enseñar durante una estrategia de AC (Johnson y Johnson, 2017, como se citó en Johnson y Johnson, 2021). Este último aprendizaje, el de la *resolución constructiva de conflictos* es de gran relevancia, pues los conflictos son inseparables del trabajo cooperativo y, por lo tanto, los estudiantes deberían saber cómo resolverlos de manera fructuosa y no por medios destructivos como la violencia y la imposición de puntos de vista, disposiciones esenciales para construir ambientes de paz y justicia social a partir del conflicto y su invitación a construir soluciones conjuntas (Johnson y Johnson, 1979).

Por lo anterior, es importante abordar al conflicto y su resolución constructiva. Davidson (2021) propone algunas características inherentes a todo conflicto: (1) es una característica inherente a las relaciones humanas; (2) es un proceso funcional y potencialmente beneficioso, esto, en cuanto puede estimular intereses específicos, dirigir la atención a situaciones problemáticas o injusticias, cambiar estructuras de poder buscando inclusión y equidad, ajustar normas sociales, fortalecer la confianza, etc. (3) asimismo, la ocurrencia del conflicto se debe a la existencia de actividades incompatibles, que afectan la efectividad de otras actividades; (4) la competencia puede verse como una forma de conflicto, pero no todo conflicto es competitivo, ya que este puede ser procesado competitiva o cooperativamente; (5) existen condiciones específicas que conllevan a la resolución constructiva o destructiva de un conflicto. Por su parte, Deutsch (1973), cimentado en su teoría de la competencia y la cooperación y la teoría de juegos, propone una teoría de Resolución Constructiva de Conflictos donde interactúan tres elementos principales: la orientación relacional de los disputantes, los procesos de resolución y sus productos o resultados. Esto es, la relación cooperativa (positiva) o competitiva (negativa) entre los sujetos del conflicto, la naturaleza constructiva o destructiva en que se busca una solución, y el resultado final del proceso, donde los beneficios pueden ser mutuos (todos ganan), exclusivos (solo gana un bando) o nulos (todos pierden; véase la figura 2).

**Figura 2**

*Resolución Constructiva de Conflictos*



*Nota.* Adaptado de Pioneering perspectives in cooperative learning. Theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL (p. 30), por Davidson, 2021. Flechas bidireccionales indican relación mutua de inducibilidad.

Como estrategia de enseñanza en Resolución Constructiva de Conflictos (Deutsch, 2014), Johnson y Johnson (1979, como se citó en Johnson y Johnson 2021) proponen el método de *Controversia Constructiva*. Esta propuesta de AC busca el debate de ideas y opiniones con el objetivo de generar consenso entre los estudiantes de forma constructiva. El docente diseña y presenta un caso con posiciones aparentemente irreconciliables. Posterior a ello, los estudiantes se organizan en grupos de cuatro integrantes, un par se asigna a la postura “pro” y el otro a la “contra”. Luego, el docente pide a cada pareja: (1) que preparen la mejor defensa posible para la posición asignada; (2) que presenten su posición de la manera más persuasiva que puedan; (3) que sometan a debate sus posiciones entre ambos pares; (4) pero que luego de poner a prueba sus argumentos, los pares “pro” tendrán que asumir la posición “contra”, y viceversa, para preparar la mejor defensa que puedan desde una posición opuesta a la inicial; (5) finalmente, luego de escuchar las nuevas defensas, se busca anular preferencias o sesgos

argumentativos para llegar a un consenso racional sobre ambas posiciones. Con esto, la Controversia Constructiva buscaría ir más allá del debate competitivo, pues construir un consenso establece la necesidad de un pensamiento crítico y empático (Johnson y Johnson 2021).

### ***Instrucción Compleja***

Debido a la decisión de *Brown v. Board of Education* en 1954, donde se instauró la desegregación racial en las escuelas públicas de Estados Unidos, se desató una ola de hostilidad en las escuelas públicas de la nación, en la que las conductas de discriminación, agresión física y verbal entre minorías y grupos dominantes constituían una problemática educativa de orden nacional que requería una integración efectiva de la población estudiantil (Orfield y Eaton, 1996). Frente a esta caótica situación de VE, Cohen (1986) propone una aproximación al AC basada en teorías socioculturales y del desarrollo cognitivo, a la vez que se apoya en la Teoría de los Estados Expectacionales (Berger, 1972), donde las características de estatus (en este caso, principalmente racial, étnico y lingüístico) y el grado de participación e influencia de los estudiantes, son parámetros clave que guían el diseño de la experiencia didáctica y su aplicación en el salón de clases.

Este enfoque lleva el nombre de Instrucción Compleja (*Complex Instruction*) y se basa en la concepción del aula de clases como un sistema social y del aprendizaje como un fenómeno social (Lotan y Holthuis, 2021). El objetivo principal de esta propuesta es propiciar interacciones equitativas en el aula de clase, partiendo del conocimiento que tiene el docente sobre las *características de estatus* de sus estudiantes y las dinámicas desbalanceadas que de allí se pueden desprender. Para esto, la maestra o el maestro deberá estructurar sus estrategias de enseñanza mediante tareas complejas, multidimensionales y abiertas que requieran la integración de varias habilidades para ser llevadas a cabo. De esta forma, la instrucción Compleja se fundamenta en la estructuración de grupos de trabajo heterogéneos, de sus normas de trabajo y roles a cumplir y, además, hace

un énfasis importante en las formas de intervención del docente al momento de evidenciar problemas de inequidad participativa (Cohen, 2014).

El entrenamiento expectacional (*expectational training*) y el Modelamiento de Roles (*role modeling*) son las estrategias de intervención más importantes en la Instrucción Compleja (Lotan y Holthuis, 2021). La primera de ellas se centra en incluir actividades antes, durante o después de la tarea principal, que señalen explícitamente la importancia de las habilidades múltiples (de orden cognitivo, emocional y comunicativo) para alcanzar metas en grupo. Por ejemplo, el docente podría escribir en el tablero la siguiente frase y discutirla con sus estudiantes: “Pues ninguno de nosotros es tan inteligente como todos nosotros juntos”. Con el entrenamiento expectacional, el docente también puede mostrarse enfático en comentar positivamente y en frente del grupo los aportes de los estudiantes menos participativos o inseguros, y al mismo tiempo, cuestionar frecuentemente prejuicios o expectativas estereotípicas y sobre diferentes características de estatus como el género, el origen étnico y la competencia académica (Cohen, 2014). Por otra parte, la segunda intervención se encamina específicamente a la generación de interacciones equitativas durante el desarrollo de las actividades, al asignar roles y reconocimientos que buscan romper estereotipos o profecías antes de que se vean reforzadas consciente o inconscientemente por las dinámicas grupales. Como ejemplo, un docente puede asignar un rol de liderazgo a un estudiante que usualmente no lo hace o del que quizá, se espera de forma prejuiciosa, que no puede hacerlo. Este modelamiento empieza desde que el estudiante asume su responsabilidad y el docente acompaña el proceso retroalimentando su labor y haciendo un reconocimiento público de sus logros. En instrucción compleja, es bien sabido que la frecuencia con la que el maestro interviene el estatus de sus estudiantes está relacionada con una mayor participación de estudiantes de bajo estatus y que esta participación no se ve afectada en los de más alto estatus (Cohen y Lotan, 1995).

Lotan y Holthuis (2021) resaltan dos necesidades que impone esta metodología si se quiere implementar de forma adecuada, pues enfatiza que es una tarea compleja que va más allá del seguimiento de una guía por parte del docente, a manera de receta. Las autoras enfatizan que el docente debe ser capaz de diseñar y entender tareas complejas (*groupworthy tasks*), donde se requieran distintos tipos de aportes para resolverlas, y cuya solución pueda tomar varias vías, ofreciendo diversas posibilidades de acción, respondiendo a la autenticidad y la diversidad de los puntos de vista que se esperan observar en el trabajo cooperativo. Por otra parte, dado que las tareas y el diseño de experiencias goza de una complejidad considerable, al tratarse de estrategias que trascienden lo rutinario y lo predecible, los maestros deben tener apoyo profesional e institucional al implementar este enfoque que, a su vez, debe estar presente en el currículo como un componente importante (Lotan y Holthuis, 2021).

### ***La Clase Rompecabezas***

Otra forma de aproximarse al AC tuvo su origen en el mismo contexto. En esta ocasión, las escuelas públicas de Austin, Texas, atravesaban un brote de VE a principios de la década de los 70's, impulsado por la desegregación (Aronson, 2021). Elliot Aronson, un judío radicado en Boston que desde niño había sufrido ataques antisemitas en su vecindario, tomó inspiración en la perspectiva humanista de Abraham Maslow, padre de la psicología humanista, y en el rigor experimental de Leon Festinger, su tutor, para proponer una solución al “infierno desatado” por la desegregación en las escuelas públicas; latinos, afroamericanos y anglos, no lograban convivir ni dejar atrás sus prejuicios por el simple hecho de estar juntos en un salón de clases. Así, luchar contra el prejuicio necesitaba un enfoque metódico: “lo que hay que hacer no es solo aumentar el contacto, sino el tipo indicado de contacto” (Aronson, 2021).

A partir de un trabajo diagnóstico, observando clases principalmente de quinto y sexto grado, Aronson y colaboradores (1975, como se citó en Aronson, 2021) sugirieron que las aulas de Austin mostraban un clima altamente competitivo,

donde los estudiantes chocaban ferozmente por el reconocimiento y la atención del profesorado y sus compañeros. En este sentido, los jóvenes blancos dominaban las discusiones mientras los grupos de afroamericanos y latinos casi siempre perdían dicha competencia. El mismo autor señala, al referirse al modo de instrucción tradicional y el clima de aula: “si alguien hubiera intencionalmente diseñado una estructura de clase dirigida a sabotear la desegregación, no se hubiera podido hacer un mejor trabajo que este” (Aronson, 2021). Fue entonces, a partir de la problematización de los métodos de enseñanza tradicional como catalizadores de una VE marcada por el prejuicio, que Aronson y colaboradores (1978) propusieron un método instruccional basado en AC, al que llamó La Clase Rompecabezas (*Jigsaw Classroom*). Este enfoque resaltaba la importancia de la interdependencia y la participación equitativa en una tarea con grupos heterogéneos intencionalmente ordenados. Esta estrategia puede ser resumida en los siguientes pasos: (1) la clase se divide en grupos de cuatro a seis personas diversas respecto a alguna característica de estatus; (2) se asigna el liderazgo a un estudiante de cada grupo para mantener la atención del grupo en la tarea y servir de mediador en las discusiones; (3) se segmenta el contenido a aprender en el mismo número de integrantes por grupo; (4) se asigna un segmento de información a cada integrante; (5) se propicia un tiempo y los medios para que cada uno estudie la parte que le correspondió; (6) se construyen “grupos expertos”, donde los estudiantes con la misma información se reúnen para preparar sus presentaciones; (7) se trae nuevamente a los estudiantes a sus grupos iniciales; (8) se les pide que presenten el segmento a su grupo; (9) el docente ronda por los grupos interviniendo y finalmente (10) se hace un quiz de forma individual sobre todo el contenido aprendido.

Luego de que este método fuera aplicado y mediante una observación sistemática de las aulas de clase, se pudo constatar que las conductas competitivas iban perdiendo su valor funcional con el tiempo (Aronson et al, 1978). Adicionalmente, los estudiantes negros y latinos disfrutaban más el tiempo en la escuela, al mismo

tiempo que reparaban su autoestima, desarrollaban una mayor capacidad empática (Bridgeman, 1981) y su rendimiento académico mejoraba, en comparación con las minorías que seguían llevando sus clases con métodos tradicionales (Stephan, Burnham y Aronson, 1979, como son citados en Aronson, 2021). Asimismo, y cada vez con más frecuencia, los estudiantes elegían formar vínculos de amistad sin tener en cuenta el color de su piel (Aronson y Patnoe, 1997, citado en Aronson, 2021).

### **Instrucción Tradicional, Individualismo y Competitividad**

El maestro, al llevar a cabo su práctica didáctica al interior de un aula de clase, no puede eludir la necesidad de acudir a alguna estrategia instruccional para guiar el desarrollo de la sesión, ya sea de manera consciente o inconsciente. Díaz Barriga (2002, p. 45) señala que, incluso en la improvisación, subyacen enfoques metodológicos que orientan la acción didáctica del docente. Tradicionalmente, un maestro pregunta en medio de su explicación, los estudiantes levantan la mano, luego elige a uno para que participe, el estudiante escogido responde y el profesor puede retroalimentar la respuesta. Esta estrategia común es lo que Kagan (2021) reconoce como Profesor-Estudiante Pregunta-Respuesta (TSQA, por sus siglas en inglés). Esta misma estrategia tiene su contraparte escrita, donde el docente facilita una guía, el estudiante la resuelve y la vuelve a entregar, el docente la corrige y le da una calificación antes de devolverla nuevamente. Por otra parte, el trabajo colaborativo no estructurado puede también considerarse como un método de enseñanza común, donde los estudiantes estructuran su propia interacción en grupos que la mayor parte del tiempo ellos mismos construyen, el profesor pide que haya una discusión o un trabajo escrito en torno a una guía para que los estudiantes la discutan o la resuelvan en parejas o en grupos más grandes. Finalmente, y en contraste con los métodos anteriores, una instrucción cimentada en el AC propicia que la interacción de los estudiantes esté más estructurada. Para citar un ejemplo de un método tal, puede tomarse la estructura *Sabio y Escribe* (*Sage-N-Scribe*, Kagan, 2006), donde (en breve) se requiere que los

estudiantes se organicen en parejas, el profesor hace una pregunta y el sabio responde a través del escriba, dictándole la respuesta y escuchando su retroalimentación; en el siguiente turno, los papeles se invierten.

A partir de la consideración de las técnicas de instrucción descritas, Kagan (2021), establece un método de análisis para reflexionar sobre la práctica del maestro a través de cuatro elementos esenciales: (1) interdependencia positiva, (2) responsabilidad individual, (3) participación equitativa e (4) interacción simultánea; todos estos elementos se consideran fundamentales para que una estructura (respecto al enfoque estructural de Kagan [1989]) pueda ser concebida como competitiva o cooperativa en esencia, y a la vez, demuestre su idoneidad para cada uno de estos cuatro componentes. El método PIES puede entonces develar el carácter individualista/competitivo, poco participativo e interactivo de la instrucción tradicional, representada por la estrategia TSQA y el trabajo en grupo no estructurado. De esta manera, se resalta la inequidad participativa, la falta de interacción y metas cooperativas, y además, el potencial incremento de las brechas académicas entre los estudiantes. Esto contrasta con el enfoque cooperativo estructurado, donde los estudiantes persiguen metas comunes manteniendo su responsabilidad como individuos integrantes del equipo y, además, interactúan y participan frecuentemente de forma más simultánea (véase la tabla 1 para el desglose detallado de este análisis propuesto por Kagan [2021]).

**Tabla 1**

*Análisis PIES de las modalidades oral y escrita de tres estrategias instruccionales*

	<b>Maestro-Pregunta Estudiante-Responde</b>		<b>Trabajo en Grupo no estructurado</b>		<b>Trabajo en Grupo estructurado (AC)</b>	
	<b>Oral</b>	<b>Escrito</b>	<b>Oral</b>	<b>Escrito</b>	<b>Oral</b>	<b>Escrito</b>
<b>Interdependencia positiva</b>	No existe, se cumple por el reconocimiento.	No existe, suele cumplirse por la calificación.	Se facilita, pero no se garantiza, pues la participación de todos no es requerida.	Se facilita, pero no se garantiza, pues el trabajo puede depender de uno o unos pocos en el grupo.	Se garantiza, pues el grupo no puede alcanzar la meta si todos no aportan.	Se garantiza, pues el grupo no puede alcanzar la meta si todos no aportan.
<b>Responsabilidad Individual</b>	No es requerida, pues frecuentemente, gran parte de la clase no alza la mano.	Es requerida, pues cada estudiante es responsable de su propio rendimiento.	No requerida, un estudiante puede decidir no hablar.	No requerida, pues algunos estudiantes pueden decidir no aportar.	Es requerida, pues todos deben hablar y requieren ser escuchados cuando sea su turno.	Es requerida, pues todos deben aportar de alguna forma a la solución.
<b>Participación equitativa</b>	No se garantiza, los mas motivados y competentes monopolizan la participación.	Se garantiza, pues todos resuelven la guía al mismo tiempo.	No se garantiza, el estudiante comunicativo domina sobre el tímido.	No se garantiza, pues algunos podrían decidir no aportar.	Se garantiza por medio de normas, por ejemplo, tiempos y turnos establecidos.	Se garantiza, pues todos deben trabajar en la solución.
<b>Interacción simultanea</b>	No existe entre estudiantes, y con el docente es muy escasa, pues participa solo uno a la vez.	No existe, pero estan trabajando al mismo tiempo.	Fuerte, pues si es en parejas la interacción simultanea de la clase sería del 50 %.	Fuerte, pues en parejas la interacción simultanea de la clase sería del 50 %.	Fuerte, pues en parejas la interacción simultanea de la clase sería del 50 %.	Puede lograr un 100% de interacción y participación en un mismo momento.

Nota. Análisis propuesto por Kagan (2021) en Pioneering perspectives in cooperative learning: Theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL (p. 93), por Davidson, 2021. El color verde representa el cumplimiento adecuado del requerimiento, casillas blancas representan un cumplimiento parcial, y las rojas un cumplimiento pobre.

## **Escuelas públicas en Bogotá, Tradición y Segregación**

La percepción de los estudiantes bogotanos frente a las clases puede apuntar al dominio de unas prácticas autoritarias enmarcadas en una corriente tradicionalista de instrucción. Aguirre (2020), en sintonía con lo reportado por el Proyecto Atlántida (Cajiao et al., 1995) discutido anteriormente (p. 7, *Una Realidad Nacional*) indica que los estudiantes perciben en las aulas de clase de un colegio de Bogotá un notorio desequilibrio participativo, enmarcado en un modelo de educación *colonial*, basado en la censura y el castigo. De esta forma, el autor discute la posibilidad de que el cuerpo docente y su práctica pueden estar favoreciendo la VE, estructurando de manera consciente o inconsciente el aburrimiento generalizado de la población estudiantil, acontecimiento que a su vez podría desembocar en conductas violentas. De esta manera, un clima académico caracterizado por una instrucción tradicionalista y en esencia competitiva/individualista puede enriquecerse de enfoques cooperativos que transgredan el autoritarismo y propendan por una participación global y democrática.

Por otro lado, cabe señalar que gran parte de las escuelas oficiales de la capital acogen estudiantes de género, etnia, capacidades y nacionalidades diversas, entre otras características (SED, 2022). Esto que puede estar desembocando en hostilidad y segregación al interior de estas escuelas pues, de hecho, algunas poblaciones minoritarias de estudiantes en Bogotá son especialmente susceptibles a varios tipos de violencia (Soler, 2023; Ortiz, 2020; Acosta y Sierra, 2020).

En Bogotá, la población estudiantil afrocolombiana, negra, raizal y palenquera tiene una participación total en la matrícula de 4.176 estudiantes con una tendencia creciente en el promedio anual del 14,9 % entre los años 2018 y 2022 (SED, 2022). Para esta población, el racismo estructural es una realidad latente en las IED, reflejándose en las narrativas de los estudiantes afrodescendientes (Soler, 2023) y también, en las brechas existentes en el desempeño académico, que sitúa

a estas poblaciones en un bajo desempeño en las pruebas saber 11 en áreas como matemáticas y lectura crítica (Triana, 2020).

Por otra parte, las instituciones públicas de la capital colombiana reciben a una cantidad en aumento de estudiantes extranjeros, que entre el 2018 y el 2022 tuvo una tasa de crecimiento del 15,46 %, donde la población venezolana concentró el 96 % de 64.555 estudiantes foráneos (SED, 2022). Ortiz (2020), señala que los niños venezolanos llevan a cuentas la satanización de su condición de inmigrantes, alimentada por estereotipos y prejuicios que se fortalecen dentro y fuera de la escuela. Ante esto, la autora resalta la importancia de una educación inclusiva que se manifieste en las aulas de clase, donde a partir de estrategias de enseñanza puntuales, el maestro propicie la humanización de la población migrante, concibiendo la diferencia como una oportunidad de diálogo y aprendizaje conjunto.

En otra línea, los estudiantes con discapacidad o talentos excepcionales han mostrado un aumento del 2,7 % entre los años 2018 y 2022, con una participación total en la matrícula del 2,45 % (SED, 2022). Según la clasificación aceptada por el MEN (2015, como se citó en SED, 2022), el 62,7 % de los estudiantes con discapacidad presenta deficiencia intelectual, 13,2 % discapacidad múltiple, 7,2 % discapacidad física y un 6,8 % discapacidad psicosocial. Acosta y Sierra (2020), tipifican la violencia a la que está particularmente expuesta esta población en una IED. Según su estudio, y siguiendo la categorización de las violencias propuesta por Gultang (1990, como es citado en Acosta y Sierra, 2020) estos estudiantes enfrentan particularmente tres tipos de violencia al interior de las IED: (1) violencias directas, que rara vez se transforman en agresión física, pero que se presentan en forma de burla y otras actitudes de discriminación; (2) violencias estructurales, entre las que se destaca la resistencia por parte de los docentes a trabajar con estudiantes con discapacidad y la naturaleza segregadora de sus métodos de enseñanza, que tienden a excluir a estos estudiantes a otros lugares y otros tiempos, aun al interior del aula de clases; y por último, (3) violencias de tipo

cultural, que se manifiestan en las creencias y costumbres de la comunidad educativa respecto a la población con discapacidad, al infantilizarla y restringir su participación en la vida escolar. Ante esto, los autores recomiendan que la comunidad educativa (directivos, maestros y estudiantes) debe reflexionar sobre el fenómeno de la segregación al interior del plantel y acatar los principios de una educación inclusiva, velando por la equidad participativa de todos los estudiantes (Acosta y Sierra, 2020).

Hasta aquí, la heterogeneidad poblacional al interior de las escuelas públicas ha demostrado ser un factor importante al momento de explicar la VE, donde sus causas trascienden los contextos demográficos para instaurar también una mirada al interior de las clases, acarreado una reflexión urgente sobre la práctica de los docentes y cómo estas afectan las dinámicas interpersonales de los niños y niñas. De esta manera, partiendo del reconocimiento de la diversidad poblacional de las IED y los problemas de VE a los que están expuestas estas poblaciones, las estrategias de trabajo cooperativo con grupos heterogéneos se hacen más que pertinentes. Por esta razón, es importante concluir esta revisión discutiendo las necesidades que presenta este enfoque, las dificultades que podría encontrar en su aplicación y algunas consideraciones para su implementación.

### **Aprendizaje Cooperativo, ¿Qué se necesita?**

Para que el AC pueda implementarse con éxito en una institución, Lotan y Holthuis (2021) enfatizan en la importancia de dos elementos que se influyen mutuamente: una planeación de actividades que “merezcán ser desarrolladas en grupo” (*groupworthy tasks*) y el apoyo profesional e institucional dirigido al docente. En lo que respecta al diseño de actividades, las autoras resaltan que estas no deben ser concebidas como una receta sencilla de donde los maestros puedan “echar mano” rutinariamente en búsqueda de certidumbre y control, sino que por el contrario, el maestro debe involucrarse activamente en el diseño de actividades complejas que tomen en cuenta la espontaneidad y la incertidumbre que puede tomar lugar en un salón de clases, garantizando una lectura consciente del contexto educativo, las

potencialidades e intereses de la clase, entre otras propiedades del contexto escolar. Estas tareas, deberán requerir de múltiples puntos de vista o habilidades para ser abordadas, desafiando la motivación de los estudiantes y promoviendo la indagación del problema o situación por varias vías. Vale la pena señalar, que todo esto no podría llevarse a cabo si los docentes trabajaran solos, pues la elevada complejidad de las tareas, su diseño y las estrategias de intervención de estatus (p. 38, *Instrucción Compleja*), requiere que los docentes sean apoyados profesionalmente, al hacer parte de un programa de formación donde reciban retroalimentación constante, e institucionalmente, estando respaldados por las directivas y administrativos de la escuela donde trabajan. El balance entre ambos requerimientos repercutirá en la calidad del AC que se ejecute dentro de las aulas de clase.

Ahondando en la necesidad de un apoyo institucional, Richard Schmuck (1998, como se citó en Arends et al, 2021) propone el Desarrollo Organizacional como un proceso estructurado que busca la transformación de las escuelas en comunidades cooperativas. De esta manera, el AC no se limitaría al salón de clase como método de enseñanza, sino que los principios del AC llegarían también a influenciar las relaciones interpersonales entre docentes y administrativos, fortaleciendo la colaboración, la comunicación y la resolución de conflictos como valores institucionales, algo que además de aportar cohesión en la labor institucional, impulsaría la calidad del AC llevado a cabo por los maestros y estudiantes. De hecho, el autor ha logrado develar una relación entre el Desarrollo Organizacional de una institución, y las relaciones que se generan en el aula en torno al AC: ambas dinámicas se nutren entre sí e impulsan su desarrollo mutuamente ya que, por ejemplo, maestros inmersos en una cultura cooperativa institucional, sienten que son más eficaces a la hora de implementar estrategias de AC con sus estudiantes (Arends et al, 2021).

Asimismo, es importante señalar que la necesidad de apoyo profesional e institucional que el docente requiere para transformar sus prácticas también se

sustenta en dos dimensiones importantes del dominio académico del CE, relacionadas con el *liderazgo* y el *desarrollo profesional* (Wang y Degol, 2016). El *desarrollo profesional* indica la forma en que la práctica del maestro puede ser objeto de reflexión y retroalimentación durante un proceso de formación; de esta manera, la formación del docente en AC afectaría el CE, al mismo tiempo que los maestros aprenden la relación entre la teoría, la investigación, el diseño instruccional y las consideraciones prácticas de esta estrategia. Por otra parte, el *liderazgo* se refleja en el mutuo apoyo que se percibe entre los docentes, directivos y administrativos a través de canales abiertos de comunicación. Es aquí donde un plan de Desarrollo Organizacional cimentado en el AC como lo defiende Shmuck (1998) (como se citó en Arends et al., 2021), resultaría ser una estrategia ideal para intervenir y transformar el CE, en coherencia con la implementación del AC como estrategia curricular en la institución.

### **Los Desafíos del Aprendizaje Cooperativo**

La instrucción con enfoque cooperativo conlleva desafíos que más que relacionarse directamente con su naturaleza o principios, se desprenden de la forma en que el AC es implementado (Keramati y Gillies, 2022), como ejemplo, apartar el tiempo para responder a los reportes grupales e individuales, familiarizar a los estudiantes con la filosofía y las habilidades que necesitarán para trabajar en equipo, e incluso, configurar el espacio del salón de clases para los grupos, son elementos técnicos que aportan complejidad a la labor del docente. Estas dificultades, según Kohn (1992), están relacionadas con cuatro cuestiones didácticas: (1) la reducción en la percepción de control sobre la clase y su predictibilidad; (2) la gran cantidad de atención que requieren las metas sociales y garantizar el desarrollo de comunidades interdependientes; (3) transicionar del énfasis en el desempeño individual al grupal; y (4) el constante cuestionamiento del valor didáctico históricamente atribuido a la competición. Por su parte, Lotan y Hikthuis (2021), señalan otro grupo de desafíos que también se originan en los aspectos metodológicos del AC: su alto requerimiento de recursos, la alta

complejidad de las dinámicas de clase (comparada con métodos más individualistas o competitivos) y, como se ha detallado anteriormente (p. 40, *Instrucción Compleja*; p. 47, *Aprendizaje Cooperativo, ¿Qué se necesita?*), la necesidad de formación docente con apoyo institucional y profesional.

No obstante, a pesar de su aparente complejidad instruccional, el AC ha logrado crear ambientes seguros, amenos e interactivos para el aprendizaje en diversas culturas escolares, incluso en aquellas que tienen fuertes tendencias a la instrucción tradicional, conocimientos limitados sobre cómo hacer que los estudiantes trabajen en equipo y una falta considerable de recursos de enseñanza vanguardistas (Keramati y Gillies, 2022).

### **Aprendizaje Cooperativo y Formación Docente**

Enriquecer el acervo de conocimientos propios de los docentes es una tarea que requiere de la reflexión constante de ellos *sobre y durante* su labor, solo así, su práctica podrá transformarse al reflexionar sobre sus propias creencias sobre la enseñanza, cuestionar la manera en que conciben a sus estudiantes e implementar estrategias cada vez más efectivas de enseñanza y evaluación (Park y Oliver, 2008). Según Keramati y Gullies (2022), la formación del docente en AC no debe basarse en el aprendizaje pasivo de procesos para aplicar en el aula, sino que se necesita generar oportunidades para que los maestros se desarrollen profesionalmente a través de talleres inmersivos que además de aportar conocimiento teórico de fondo, propicien un adiestramiento directo y vivencial en AC. Por su parte, Sharan y Sharan (2021), resaltan nuevamente la importancia de un modelo de formación experiencial y destacan cuatro componentes esenciales del entrenamiento en AC: (1) partir de la experiencia, promoviendo la observación y la participación en distintos procesos de AC; (2) reflexionar sobre dicha experiencia compartiendo perspectivas y pensamientos que impulsen un aprendizaje a partir de las prácticas conjuntas y a la vez, el desarrollo de una conciencia sobre sus propias fortalezas y debilidades; (3) conceptualizar dicha reflexión de manera activa, partiendo de las conclusiones alcanzadas por los

mismos maestros con la guía de sus instructores; (4) planificar mediante el trabajo cooperativo con otros docentes, diseñando nuevas experiencias a partir de lo aprendido; y finalmente, los maestros deberán hacer un alto para evaluar su trabajo como individuos y como grupo, proyectando un enfoque propio de su formación profesional.

Aplicar lo anterior en la planta docente de las instituciones públicas de la ciudad requeriría una iniciativa formal y concreta por parte de la administración distrital y nacional, integrando el AC como un componente metodológico fundamental en el currículo educativo y formalizando su presencia en el Plan Decenal de Educación (como lo señala Caballero y Orduña, 2018), como elemento esencial de la Educación para la Paz. Solo así, se podrán impulsar iniciativas de formación docente en las IED con apoyo institucional, pues tanto la administración como el personal pedagógico necesita familiarizarse con el AC. De esta manera, la comunidad educativa asimilaría las ventajas y desafíos que implica el uso de este enfoque en las aulas oficiales, pronosticando desafíos y ajustando rutas de acción para promover el desarrollo institucional (como lo defiende Keramati y Gillies, 2022).

### **Consideraciones Finales**

Este trabajo de revisión ha logrado enfocar la problemática de la VE en las instituciones públicas de Bogotá y ofrecer una estrategia, de muchas que podrían implementarse para mitigar sus efectos y transformar los ambientes escolares. Esta transformación, solo será posible si existe una reflexión de la práctica docente en torno a sus estrategias de enseñanza y cómo su instrucción puede estar perpetuando, de forma implícita o explícita, dinámicas interpersonales individualistas y competitivas que, a su vez, propiciarían la consolidación de la VE desde el interior de escuela.

El AC tiene la gran potencialidad de transformar el CE, partiendo de sus efectos sobre cada una de las dimensiones del dominio académico: el liderazgo

institucional, el desarrollo profesional de los docentes y las relaciones que se tejen alrededor del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Conclusiones**

- El AC, como enfoque didáctico, posee un gran potencial transformador frente a la problemática de VE que afrontan las escuelas públicas de Bogotá, al tener efectos potentes sobre las conductas de socialización, el bienestar psicosocial y el desempeño académico de los estudiantes.
- El CE, la teoría que lo sustenta y los instrumentos que se diseñan para su medición, representan un marco de análisis congruente con los efectos del AC sobre la VE, pues su sistema conceptual precisa la importancia de las dinámicas interpersonales dentro de la institución y el aula de clase.
- Con el fin de implementar de forma efectiva un enfoque de AC como parte esencial del currículo, los docentes deben tener la oportunidad de formarse mediante un modelo fundamentado en la experiencia y el trabajo cooperativo.
- Los directivos y administrativos de las IED impulsarían la implementación del AC en sus instituciones, conociendo de antemano las ventajas y desafíos que implica el AC como estrategia curricular y desarrollando una cultura de cooperación al interior del plantel que se refleje en las dinámicas de trabajo de toda la comunidad educativa.
- El contexto normativo y político de las IED debe apoyar la implementación del AC como estrategia curricular, formalizando su presencia como componente esencial de la Educación para la Paz.

## Referencias Bibliográficas

- Acosta, D. F., & Sierra, L. T. (2020). *La normalidad entre comillas: estudio de las violencias escolares en estudiantes con discapacidad*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11994>
- Aguirre, C. D. (2020). Las fallas de la escuela tradicional: el aburrimiento escolar desde la mirada de las estudiantes del Colegio el Carmen Teresiano [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UN. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/79276>
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator*, 34(1), 1–15.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Arends, R., Davidson, N. y Schmuck, R. (2021). About Richard Schmuck's contributions to the study of organization development and cooperation in education. En N. Davidson (Ed.), *Pioneering perspectives in cooperative learning* (pp. 183–200). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003146991>
- Aronson, E. (2021). The jigsaw classroom: A personal odyssey into a systemic national problem. En N. Davidson (Ed.), *Pioneering perspectives in cooperative learning* (pp. 146–164). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003146991>
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. y Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage.
- Berger, J., Cohen, B. P., & Zelditch Jr, M. (1972). Status characteristics and social interaction. *American sociological review*, 241-255.
- Bravo-Sanzana, M. V., Varela, J., Terán-Mendoza, O. y Rodríguez-Rivas, M. E. (2023). Measuring school social climate in Latin America: the need for multidimensional and multi-informant tests - A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14, 1190432. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1190432>
- Bridgeman, D. L. (1981). Enhanced role taking through cooperative interdependence: A field study. *Child Development*, 52(4), 1231-1238. <https://doi.org/10.2307/1129508>
- Caballero Hernández, C. E. y Orduña López, K. J. (2018). *La cultura de paz en las políticas educativas en Colombia: demandas al currículo escolar* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional UPN. <https://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9544>

- Caballero León, L., Garzón Martínez, M. A. y Martínez Moya, A. (2022). Estudiantes, enfoques y escuela: la violencia escolar en Colombia, un balance de la cuestión. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(38), 201-223. <https://doi.org/10.19053/01227238.1426>
- Cajiao, F., Parra Sandoval, R., Castañeda, E., Parodi, M. L. y León Múnera, J. (1995). *Proyecto Atlántida adolescencia y escuela: una mirada desde la óptica de los adolescentes de educación secundaria en Colombia*. Fundación FES.
- Chaux, E. y Velásquez, A. M. (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357970\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357970_recurso_1.pdf)
- Chen, X. (2011). Culture and children's socioemotional functioning: A contextual-developmental perspective. En X. Chen y K. H. Rubin (Eds.), *Socioemotional development in cultural context* (pp. 29-52). Guilford Press.
- Chimbi, J. F. (2014). Las actividades cooperativas en la clase de Educación Física para reducir los niveles de agresividad [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental UVa. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/7853>
- Choi, J., Johnson, D. W. y Johnson, R. (2011). Relationships among cooperative learning experiences, social interdependence, children's aggression, victimization, and prosocial behaviors. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(4), 976-1003. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00744.x>
- Cohen, E. G. (1986). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. Teachers College Press.
- Cohen, E. G. y Lotan, R. A. (1995). Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 32(1), 99-120. <https://doi.org/10.3102/00028312032001099>
- Cohen, E. G. y Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (3ª ed.). Teachers College Press.
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

- Congreso de la República de Colombia. (2013, 15 de marzo). Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial No. 48.733. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-327397\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-327397_archivo_pdf.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. (2014, 1 de septiembre). Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Diario Oficial No. 49.287. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357970\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357970_recurso_1.pdf)
- Córdoba, Y. Y. (2023). *Clima social familiar y convivencia escolar de estudiantes de una zona rural del Chocó, Colombia* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Chocó]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.utch.edu.co/handle/20.500.12209/15445>
- Cortés, M. S. y Gómez, A. P. (2022). Transformando las conductas agresivas desde la sociomotricidad como un medio para la construcción de un sujeto cooperativo. *Revista Educación Física y Deporte*, 41(2), 1-20. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.2022v41n2a03>
- Davidson, N. (2021). *Pioneering perspectives in cooperative learning: Theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003146991>
- Davidson, N. y Major, C. H. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 7-55.
- Daza, L. J. y Soler, T. M. (2024). Percepción de las emociones relacionadas con la convivencia en adolescentes en un colegio de Bogotá. *Revista Colombiana de Psicología*, 33(1), 45-62. <https://doi.org/10.15446/rcp.v33n1.98765>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE.
- Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human Relations*, 2(2), 129-152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- Deutsch, M. (1973). The resolution of conflict: Constructive and destructive processes. *American Behavioral Scientist*, 17(2), 248-278. <https://doi.org/10.1177/000276427301700205>
- Deutsch, M. (2014). *Cooperation, competition, and conflict*. Springer.

- Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2ª ed.). McGraw-Hill.
- Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2005). *Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla*. Pirámide.
- Doise, W. (1984). On the social development of the intellect. En F. B. Murray (Ed.), *The future of Piagetian theory: The neo-Piagetians* (pp. 95-121). Springer.
- Duque Mancipe, S. D., Guzmán Tinoco, G. D. y Quijano Posada, L. C. (2020). *Percepción social de la violencia escolar en estudiantes de colegios públicos y privados de Bogotá* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <https://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11288>
- Espelage, D. L. y Swearer, S. M. (Eds.). (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Fabes, R. A., Martín, C. L. y Hanish, L. D. (2019). Gender integration and the promotion of inclusive classroom climates. *Educational Psychologist*, 54(4), 271-285. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1631826>
- Freyre, D. H., Jiménez, A. R. y Muñoz, D. E. (2024). Incidencia de una propuesta didáctica de deporte escolar basada en el aprendizaje cooperativo en la habilidad emocional empatía de los estudiantes de grado sexto de la IED Rafael Pombo. *Revista Colombiana de Educación*, 1(15), 45-62. <https://doi.org/10.17227/rce.num1-2024>
- Fuentes, K. y Arias, N. S. M. (2022). Trabajo colaborativo como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Nelson Mandela de Valledupar, Cesar. *Revista Unimar*, 40(2), 260-282. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art3>
- García, A. M. (2014). Prevention of gender-based violence in the classroom: Some observations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 161, 275-280. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.075>
- Gómez, V. M. (1993). El valor social, ocupacional y formativo de la educación técnica secundaria en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 27. <https://doi.org/10.17227/01203916.5308>
- Gorodnichenko, Y. y Roland, G. (2012). Understanding the Individualism-Collectivism Cleavage and Its Effects: Lessons from Cultural Psychology. *Institutions and Economies*, 4(1), 1-30.

- Grazia, V. y Molinari, L. (2020). School climate multidimensionality and measurement: A systematic literature review. *Research Papers in Education*, 35(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1697735>
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). SAGE.
- Guevara, S. G. y Guevara, G. (2010). Diferencia y educación: Implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y Saberes*, 32, 65-72.
- Gutiérrez-Castro, F. Á. (2015). Jóvenes, cultura escolar y comunicación. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(15), 97-116. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-15.JCEC>
- Hong, J. S. y Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Hunt, S. M., Radliff, K. M., Acton, C., Bible, A. y Joseph, L. M. (2024). Students with disabilities' perceptions of school climate: A systematic review. *School Psychology International*, 45(2), 115-132. <https://doi.org/10.1177/01430343231225833>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1998). Cooperative learning and social interdependence theory. En R. S. Tindale (Ed.), *Theory and research on small groups* (pp. 9-35). Springer. [https://doi.org/10.1007/0-306-47144-2\\_2](https://doi.org/10.1007/0-306-47144-2_2)
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, P. (2017). [Review of the book *Joining together: Group theory and group skills* by D. W. Johnson y F. P. Johnson]. *Groupwork*, 27(3), 110-111. <https://doi.org/10.1921/gpww.v27i3.1075>
- Kagan, S. (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4), 12-15.
- Kagan, S. (2006). The instructional revolution. *Kagan Online Magazine*. [https://www.kaganonline.com/free\\_articles/dr\\_spencer\\_kagan/AS\\_K06.php](https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/AS_K06.php)

- Kagan, S. (2021). The structural approach and Kagan structures. En N. Davidson (Ed.), *Pioneering perspectives in cooperative learning* (pp. 78-127). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003146991-5>
- Keramati, M. R. y Gillies, R. M. (2022). Advantages and challenges of cooperative learning in two different cultures. *Education Sciences*, 12(1), 3. <https://doi.org/10.3390/educsci12010003>
- Khmelkov, V. T. y Hallinan, M. T. (1999). Organizational effects on race relations in schools. *Journal of Social Issues*, 55(4), 627-645. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00139>
- Krol-Pot, K. (2005). *Toward interdependence: Implementation of cooperative learning in primary schools* [Manuscrito no publicado].
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, Á., López, J. y Karmy, M. (2011). Individualizando la violencia escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhé*, 20(2), 7-23. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282011000200002>
- Lotan, R. A. y Holthuis, N. I. (2021). Complex instruction for diverse and equitable classrooms: In loving memory of Elizabeth G. Cohen. En N. Davidson (Ed.), *Pioneering perspectives in cooperative learning* (pp. 63-77). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003146991-4>
- Martínez, R. M. P. (2014). Coeducación y educación diferenciada: Una opción por la igualdad de género en la escuela pública mixta. *Educación y Ciudad*, 27, 127-138. <https://doi.org/10.36737/01230425.v27.n27.2014.84>
- Menzer, M. M. y Torney-Purta, J. (2012). Individualism and socioeconomic diversity at school as related to perceptions of the frequency of peer aggression in fifteen countries. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1285-1294. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.04.014>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Lineamientos curriculares*. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2005). *Política educativa para la formación escolar en convivencia*. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-90103\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). *Estándares básicos de competencias*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357970\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357970_recurso_1.pdf)
- Observatorio de Convivencia Escolar. (2023). *El hostigamiento escolar en las instituciones educativas de Bogotá*. Alcaldía de Bogotá. <https://educacion.bogota.unc.edu.co/observatorio-convivencia-escolar>
- Olarte, S. y Fernando, C. (2016). *La alteridad: una construcción social desde la escuela bajo una perspectiva de violencia escolar en estudiantes de ciclo tres del colegio La Amistad* [Tesis de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional.
- Orfield, G. y Eaton, S. E. (1996). *Dismantling desegregation: The quiet reversal of Brown v. Board of Education*. The New Press.
- Ortiz, K. L. (2020). Hacia una comprensión de la migración venezolana en el Colegio Nueva Constitución de Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 145-165. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-10245>
- Park, S. y Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261-284. <https://doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6>
- Peklaj, C. y Vodopivec, B. (1999). Effects of cooperative versus individualistic learning on cognitive, affective, metacognitive and social processes in students. *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), 359-373. <https://doi.org/10.1007/BF03172974>
- Pilgrim, C. y Rueda-Riedle, A. (2002). The importance of social context in cross-cultural comparisons: First graders in Colombia and the United States. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(3), 283-295. <https://doi.org/10.1080/00221320209598683>

- Premo, J., Cavagnetto, A. y Davis, W. B. (2018). Promoting collaborative classrooms: The impacts of interdependent cooperative learning on undergraduate interactions and achievement. *CBE—Life Sciences Education*, 17(2), ar32. <https://doi.org/10.1187/cbe.17-08-0176>
- Presidencia de la República de Colombia. (2015, 25 de mayo). *Decreto 1038 de 2015. Por medio del cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. Diario Oficial No. 49.523. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357977\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357977_recurso_1.pdf)
- Ramírez, D. K. y Gaviria, Y. V. (2019). Incidencia de las prácticas deportivas en las dinámicas de convivencia en el establecimiento carcelario y penitenciario La Modelo de Bogotá patio 3. *Revista Criminalidad*, 61(2), 123-138. <https://doi.org/10.47741/17943108.234>
- Rudolf, R. y Lee, J. (2023). School climate, academic performance, and adolescent well-being in Korea: The roles of competition and cooperation. *Child Indicators Research*, 16(3), 917-940. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09999-1>
- Santos Bustos, F. F. y Hernández Leal, S. K. (2017). La cooperación: un valor formativo para transformar la convivencia a través de la educación física. *Revista Educación Física y Deporte*, 36(2), 1-20. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v36n2a01>
- Secretaría de Educación Distrital [SED]. (2022). *Caracterización del sector educativo Bogotá D.C. 2022*. [https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/sites/default/files/2022-03/Caracterizacion%20Sector%20Educativo%202022.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2022-03/Caracterizacion%20Sector%20Educativo%202022.pdf)
- Slavin, R. E. (1981). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 38(8), 655-660.
- Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429-445. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.3.429>
- Slavin, R. E. (1985). Cooperative learning: Applying contact theory in desegregated schools. *Journal of Social Issues*, 41(3), 45-62. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1985.tb01128.x>
- Slavin, R. E. (2014). Making cooperative learning powerful. *Educational Leadership*, 72(2), 22-26.

- Slavin, R. E. y Madden, N. A. (2021). Student team learning and success for all: A personal history and overview. En N. Davidson (Ed.), *Pioneering perspectives in cooperative learning* (pp. 128-145). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003146991-8>
- Soler, S. M. (2023). Hacia una educación física respetuoconsciente pensada desde el diálogo y la cooperación. *Revista Internacional de Educación Física*, 15(1), 45-62. <https://doi.org/10.5672/RIEF.2023.1501.03>
- Stevens, R. J. y Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32(2), 321-351. <https://doi.org/10.3102/00028312032002321>
- Toapanta, F. E. Q. (2023). El aprendizaje cooperativo como método de enseñanza en la educación física: revisión sistemática. *Dominio de las Ciencias*, 9(3), 1744-1783. <https://doi.org/10.23857/dc.v9i3>
- Torres, E. C. y Niño, A. M. V. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 106-125. <https://doi.org/10.17227/01203916.5308>
- Triana Muñoz, A. S. (2020). Población étnica en la prueba Saber 11: resultados académicos antes y durante la pandemia. *Revista Educación y Ciudad*, 39, 45-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2345>
- Van Ryzin, M. J. y Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1192-1201. <https://doi.org/10.1037/edu0000265>
- Vergara, E. E. (2021). Aplicación del aprendizaje cooperativo y el repertorio multinivel en la conformación de un ensamble de adultos con nivel inicial. *Revista Internacional de Educación Musical*, 9(1), 23-35.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, F., King, R. B. y Zeng, L. M. (2024). Cooperative school climates are positively linked with socio-emotional skills: A cross-national study. *British Journal of Educational Psychology*, 94(2), 622-641. <https://doi.org/10.1111/bjep.12656>

- Wang, M. T. y Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Xudong, Z. y Li, J. (2020). Investigating 'collective individualism model of learning': From Chinese context of classroom culture. *Educational Philosophy and Theory*, 52(3), 270-283. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1594775>
- Zambrano, Y. C. y Fajardo, Y. A. (2022). Juego cooperativo como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(1), 45-67. <https://doi.org/10.17151/rlee.2022.18.1.3>

## Anexo 1

<b>Referencia Completa</b>		
<b>Acceso</b>		
<b>Análisis</b>		
<b>Referencia Completa</b>	<b>Categoría</b>	<b>Tipo de fuente</b>
<b>Acceso</b>	Aprendizaje Cooperativo	Revistas académicas
<b>Análisis</b>	Violencia Escolar	Libros o Capítulos
<b>Referencia Completa</b>	Cooperatividad	Tesis
<b>Acceso</b>	Competitividad	Informes gubernamentales o normativas
<b>Análisis</b>	Convivencia	Año de publicación
<b>Referencia Completa</b>	Política Educativa	Origen geográfico
<b>Acceso</b>	Caracterización de la Población	Idioma
<b>Análisis</b>	Metodología	Enfoque metodológico
<b>Referencia Completa</b>	Revistas académicas	
<b>Acceso</b>	Libros o Capítulos	
<b>Análisis</b>	Tesis	
<b>Referencia Completa</b>	Informes gubernamentales o normativas	
<b>Acceso</b>	Año de publicación	
<b>Análisis</b>	Origen geográfico	
<b>Referencia Completa</b>	Idioma	
<b>Acceso</b>	Enfoque metodológico	